

Opettajien ääneen lukeminen luokassa

Luokanopettajien näkemyksiä ääneen lukemisesta

Niina Lehtonen
Pro Gradu-tutkielma
Turun yliopisto,
Opettajankoulutuslaitos,
Rauman yksikkö
Maaliskuu 2011

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Turun opettajankoulutuslaitos,
Rauman yksikkö

NIINA LEHTONEN

Opettajien ääneen lukeminen luokassa –
Luokanopettajien näkemyksiä ääneen lukemisesta

Pro gradu -tutkielma, 69 s., 9 liites.

Kasvatustiede

Maaliskuu 2011

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata luokanopettajien ääneen lukemista oppilailleen. Tarkoituksena oli selvittää, lukevatko luokanopettajat oppilailleen ääneen ja millaista kirjallisuutta he lukevat. Tutkimuksen avulla haluttiin myös selvittää luokanopettajien asettamat tavoitteet ääneen lukemiselle ja miten he pyrkivät tavoitteet saavuttamaan. Aihetta lähestyttiin kvantitatiivisen lähestymistavan kautta, survey-tutkimusta hyödyntäen. Aineisto kerättiin syksyllä 2010 kyselylomaketutkimuksena. Kyselylomake laadittiin aikaisemmista tutkimuksista saatujen tulosten perusteella. Harkinnanvaraisen otannan avulla valittiin tutkimuskaupunki, josta 24 koulua osallistui tutkimukseen. Kyselyyn vastasi 86 luokanopettajaa vastausprosentin ollessa 48,3 prosenttia.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat lukevat oppilailleen eniten ääneen oppikirjoja, kaunokirjallisia tekstejä ja tietotekstejä. Keskimäärin he lukevat noin 15 kertaa kymmenen koulupäivän aikana. Hieman vajaa puolet luokanopettajista kokee, ettei pysty lukemaan haluamaansa määrää ääneen oppilailleen. Opettajat valitsevat ääneen luettavan materiaalin oppilaiden iän ja käsiteltävän aiheen mukaan. Suurin osa opettajista pitää opettajan ääneen lukemista tärkeänä 1.-6. luokkien aikana.

Opettajat lukevat ääneen oppilailleen motivoidakseen oppilaiden lukuharrastusta, oppilaiden nautinnon vuoksi, antaakseen elämyksiä ja tukeakseen oppilaiden kuullun ymmärtämistä. He liittyvät ääneen lukemisen eniten äidinkieleen ja kirjallisuuteen, mutta myös uskontoon, ympäristö- ja luonnontietoon, biologiaan ja maantietoon. Opettajat ovat epätietoisia siitä, mainitaanko ääneen lukeminen heidän koulunsa opetussuunnitelmassa suositeltavana opetusmetodina. He käyttävät ääneen lukemisen yhteydessä eniten koko luokan keskustelua, opettajan kyselyä sekä vaikeiden sanojen ja tekstin tapahtumien käsittelyä. Ääneen lukemisen yhteyteen liittyvät toimet tapahtuvat usein ääneen lukemisen jälkeen. Opettajan ääneen lukemisen aikana oppilaat saavat piirtää, kysellä ja keskeyttää ja toisaalta vain kuunnella. Useat opettajat eivät valmistaudu ääneen lukemiseen millään tavalla, mutta reilusti yli puolet kertoo oppilailleen, miten heidän tulee kuunnella.

Tutkimuksen avulla voidaan ainakin todeta, että opettajan ääneen lukeminen kuuluu alakouluun, ja tutkimuksen tekeminen on herättänyt opettajissa ajatuksia liittyen heidän omaan opetukseensa.

ASIASANAT: ääneen lukeminen, kuunteleminen

SISÄLLYSLUETTELO

1	Johdanto	1
2	Kuunteleminen	3
2.1	Kuuleminen ja kuunteleminen	3
2.2	Kuuntelemisen osa-alueet	5
2.3	Kuuntelemisen tavoitteet alakoulussa	6
2.4	Kuunteleminen osana laajempaa kokonaisuutta	8
3	Ääneen lukeminen	10
3.1	Tutkimuksia ääneen lukemisesta	10
3.2	Opettajan ääneen lukemisen taustalla vaikuttavia teorioita.....	12
3.3	Kirjallisuuden lukeminen oppilaille.....	15
3.4	Kuullun ymmärtäminen.....	16
3.5	Luetun- ja kuullun ymmärtämisen yhteys	18
3.6	Motivaatio, elämyksellisyys ja mielikuvitus	19
4	Opettaja ääneen lukijana	22
4.1	Tehokas ääneen lukeminen	22
4.2	Luettavan materiaalin valinta	23
4.3	Lukemiseen liittyvät oheistoiminnot	24
5	Tutkimusongelmat ja tutkimuksen tavoite	27
6	Tutkimuksen toteuttaminen	29
6.1	Tutkimusote ja -tyyppi.....	29
6.2	Tutkimuksen mittari	30
6.3	Tutkimuksen kohderyhmä	31
6.4	Tutkimuksen suorittaminen	32
6.5	Tutkimustulosten analysointi	33
6.6	Tutkimuksen luotettavuus.....	35

7	Tutkimuksen tulokset	37
7.1	Luokanopettajien ääneen lukema kirjallisuus ja lukemisen määrä.....	37
7.2	Luokanopettajien tavoitteet ääneen lukemiselle	44
7.3	Ääneen lukemiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen keinot	48
8	Tulosten tarkastelu	55
8.1	Kirjallisuuden lukeminen oppilaille.....	55
8.2	Tavoitteet luokanopettajan ääneen lukemiselle	57
8.3	Luokanopettajien keinot saavuttaa asettamansa tavoitteet	60
9	Pohdinta.....	66

Lähteet

Liitteet

1 Johdanto

Puheen havaitsemiseen ja kuulemiseen vaikuttavat monet tekijät. Kuunteleminen on kuitenkin jotakin aivan muuta kuin pelkkä kuuleminen. Se on vastaanottamisprosessi, jossa pyritään rakentamaan merkityksiä sekä vastaamaan puheeseen ja nonverbaalisiin viesteihin. (Morreale, Rubin & Jones 1998, 9–10.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46–54) mainitaan kuuntelemisen tärkeys monessa kohdassa. Oppilaan pitäisi alakoulusta lähtiessään osata kuunnella aktiivisesti, keskittyneesti, tarkkaavaisesti ja kriittisesti sekä ymmärtää kuulemaansa. Lisäksi kuuntelijan tulisi harjaantua erittelemään, tulkitsemaan ja arvioimaan kuulemaansa. Nämä tavoitteet saavuttaakseen oppilaan tulisi saada kuunnella erityyppisiä tekstejä ja tekstilajeja sekä tutustua kirjoitettuun kielimuotoon, rikastuttaa omaa sana- ja ilmaisuvarastoaan ja mielikuvitustaan.

Opettajan pitäisi huomioida opetuksessaan kuuntelulle asetetut tavoitteet, mutta samalla pyrkiä huomioimaan jokainen oppilas yksilönä. Kuuntelemista voidaan tukea tunnistamalla siihen liittyvät eri osa-alueet. Näitä osa-alueita ovat erotteleva, tarkka, arvioiva, eläytyvä ja päättelevä kuunteleminen. (Opitz & Zbaracki 2004, 9, 12–13.) Yksi tapa tukea oppilaan kuuntelemisen kehittymistä on opettajan ääneen lukeminen. Opettajilla voi olla myös monia muita tavoitteita, joihin he pyrkivät ääneen lukemisen avulla. Käsittelen niistä tarkemmin kuullun ja luetun ymmärtämistä, motivaation herättämistä, mielikuvituksen rikastuttamista sekä elämyksien antamista. Opettaja voi liittää kuuntelemisen yhteyteen erilaisia työmuotoja ja käsittelytapoja, jotka tapahtuvat ennen, jälkeen ja lukemisen aikana.

Yhdysvalloissa lukemista edistävä komissio on todennut, että lasten lukemisen kehittymisen tärkein yksittäinen asia on lapsille lukeminen (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson 1985, 23). Kirjallisuuden avulla voidaan oppilaille antaa kosketus kielelliseen maailmaan, johon pääseminen olisi muuten mahdotonta. Ääneenlukutilanteessa syntyy vuorovaikutusta kehittyneen ja kehittyvän kielenkäyttäjän välille. (Pynnönen 2002, 70.) Tutkimuksissa (esim. Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein 1997, 178–180) on voitu osoittaa, että vielä kouluvaiheessakin voidaan tukea oppilaan kehitystä hänelle lukemalla. Kaikille oppilaille tuleekin antaa mahdollisuus kuulla ja keskustella kirjoista.

Opettajien lukemista oppilailleen on tutkittu Suomessa melko vähän, sitä enemmän se on

ollut esillä Yhdysvalloissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata luokanopettajien ääneen lukemista oppilailleen. Tarkoituksena on selvittää, lukevatko luokanopettajat oppilailleen ääneen ja millaista kirjallisuutta he lukevat. Tutkimuksen avulla halutaan myös selvittää luokanopettajien asettamat tavoitteet ääneen lukemiselle ja miten he pyrkivät tavoitteet saavuttamaan. Tässä tutkimuksessa ääneen lukemisella tarkoitetaan opettajan ääneen lukemista oppilailleen.

2 Kuunteleminen

2.1 Kuuleminen ja kuunteleminen

Kuulon merkitys korostuu kielellisessä viestinnässä, kuten puheen kuulemisessa, oman puheilmaisun säätelyssä sekä puhutun kielen kehittämisessä. Oppimisen, ilmaisun ja ajattelun kannalta puhutulla kielellä on suuri merkitys. (Huttunen, Jauhiainen, Lyxell, McAllister, Määttä, Rönning & Svendsen 2008, 45.) Kuulo vaikuttaa merkittävästi puhutun kielen kehittymiseen ja käyttöön. Se kehittyy aisteistamme ensimmäisenä ja sen toiminta hiipuu viimeisenä. Kuulon avulla yksilö saa tietoa myös siitä maailmasta, joka ei ole näköpiirissämme. Kirjoitettu teksti perustuu pohjimmiltaan kuulohavaintoon, koska kuulo on kielen yksilökehityksen ensisijainen aistipiiri. Yksilö säätelee omaa puhettaan jatkuvasti kuulopaltteen avulla. (Aulanko & Jauhiainen 2009, 205)

Kuuleminen on aistitoiminto, johon kuuluvat kuuloelimet, kuuloradat sekä aivokuoren kuuloualueet (Partinen 1997, 76). Kuuleminen voi olla joko tietoista tai alitajuisia äänien tunnistamista, vastaanottamista, erottelua sekä ääniin reagoitua. Puheen havaitsemiseen ja kuulemiseen vaikuttavat monet eri tekijät, jotka liittyvät puheäänien piirteisiin, kuuntelutilan akustisiin tekijöihin, puheen tuottoon, korvan ja kuulojärjestelmän toimintaan, kielellisiin valmiuksiin, valvetilan asteeseen, tarkkaavaisuuteen, kuulijan kognitiivisiin toimintoihin ja kokonaisuudessaan viestintätilanteeseen. (Huttunen ym. 2008, 45, 56–58; Aulanko & Jauhiainen 2009, 205–206.) Luokahuoneessa on useita tekijöitä, jotka voivat häiritä kuuntelemista esimerkiksi äänet, lämpötila, huono yhteishenki ja kuulijan ja puhujan välisen näköyhteyden puuttuminen. Aikuisten ja lasten tulisi pystyä sulkemaan muut äänet pois ja keskittymään meneillään olevaan tehtävään. Jos oppilaiden halutaan olevan mahdollisimman hyviä kuuntelijoita, heille tulee luoda kuuntelua mahdollistava ympäristö. (Opitz & Zbaracki 2004, 125, 127.) Varsinkin hälyisät ympäristöt tai alhainen äänen voimakkuus kasvattavat näönvaraisen informaation merkitystä (Jääskeläinen 2009, 230).

Kuunteleminen on kuitenkin paljon enemmän kuin pelkkä kuuleminen. Se on vastaanottamisprosessi, jossa pyritään rakentamaan merkityksiä sekä vastaamaan puheeseen ja nonverbaalisiin viesteihin. Kuunnellessaan ihmiset pyrkivät ymmärtämään tietoa, mutta myös kritisemaan ja arvioimaan viestiä. Tehokas kuunteleminen muodostuu

tarkasta ja kriittisestä ymmärtämisestä. (Morreale ym. 1998, 9–10.) Kuuntelemiseen vaikuttavat monet yksilölliset tekijät, kuten motivaatio, aikaisemmat kuuntelutottumukset, tarkkavaisuus, emotionaaliset taidot, kielelliset valmiudet (mm. sanavarasto, lauseoppi), taustatietämys, kognitiiviset taidot, kuuntelemisen tarkoitus sekä kuuntelemisen strategiat. Kuunteleminen ei ole passiivista toimintaa, vaan kuuntelija on aktiivinen tiedon rakentaja, joka pyrkii löytämään viestin merkityksen (Opitz & Zbaracki 2004, 2, 3–5). Kuuntelutilanteessa kuuntelija tukeutuu omiin tausta- ja tilannetietoihinsa sekä konkreettiseen puhesignaaliin. Bottom-up -prosessoinnissa kuuntelija kiinnittää huomiota puheeseen ja sen ominaisuuksiin kuten ääntämiseen, foneemien ymmärtämiseen ja kielellisten rakenteiden suhteiden ymmärtämiseen. Tällöin pyrkimyksenä on ratkaista lähinnä sana- ja lausetasoisia ongelmia eikä niinkään pyrkiä laajoihin kokonaisuuksiin. Top-down -prosessoinnissa kuuntelijan taustatiedot, tilannevihjeet ja metakognitiot ohjaavat kuuntelua. Tällöin pyritään siis saavuttamaan kokonaisvaltainen ymmärrys kuullusta. (Pihko 2010, www-dokumentti; Lee-Thompson 2008, 709–714.) Näiden prosessointitapojen tulisi toimia yhteistyössä, jolloin ne tukevat, korjaavat ja ohjaavat toisiaan. Sujuvassa kuuntelussa kuullun ymmärtämistaitoon liittyy kiinteästi joustavuus eri prosessointitapojen välillä. Heikko kuuntelija pyrkii turvautumaan liikaa vain toiseen prosessointitapaan. (Pihko 2010, www-dokumentti.)

Kuuntelemisen taidoissa korostuvat tasa-arvoinen kommunikointi, toisen mielipiteiden huomioiminen sekä muiden kuin itsensä pitäminen huomion keskipisteenä. Se voidaan määritellä sosiaalisesti herkkyydeksi, jolla tarkoitetaan taitoa tunnistaa ja havaita ympäristön asenteita, mielialoja, ihmissuhteita ja tunnereaktioita. Kuuntelemisen taito voi olla myös nonverbaalista herkkyyttä, jolla tarkoitetaan ympäristön sanattomien viestien lukutaitoa, eleitä, ilmeitä ja äänensävyjä. Siihen voidaan liittää myös itsetuntemus eli tunnistetaan kuullun tulkintaan vaikuttavat omat asenteet ja ennakkoluulot. Siihen liittyy myös itsearviointi sekä omien tulkintojen kyseenalaistaminen. (Lehtonen 1997, 51.) Kuunteleminen voi olla yksi- tai kaksisuuntaista. Kaksisuuntaisessa kuuntelussa puhujan ja kuuntelijan roolit vaihtuvat (keskustelu). Yksisuuntaisessa kuuntelussa henkilö vain kuuntelee toisen puhumista. Yksisuuntainen kuuntelu on usein vaikeampaa, koska kuuntelijat eivät voi pysäyttää ja pyytää tarkennuksia puhujalta. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 71.)

Osa opettajista ei pidä kuuntelua tärkeänä, koska sen oletetaan kehittyvän luonnostaan. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että aikuiset ovat huonoimpia kuuntelijoita. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että opettajat eivät tiedosta kuuntelemisen tärkeyttä. Joidenkin

opettajien mielestä kuuntelemista ei voida opettaa tai se ei mahdu opetussuunnitelmaan. Osa opettajista ei ole edes miettinyt, kuinka kuuntelemista voidaan opettaa. Yleensäkin kuuntelemisen opettamiseen tai kuullun tulkitsemiseen ei ole kiinnitetty paljoakaan huomiota. Joidenkin mielestä kuuntelemiselle tulisi asettaa jonkinlaiset standardit, jos sitä pidetään tärkeänä. Kuuntelemista tulisi kuitenkin opettaa, jotta oppilaat ymmärtäisivät puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden sekä kuuntelemisen ja lukemisen yhtäläisyydet ja erot. Lisäksi kuuntelemisen opettamisella voidaan tukea oppilaiden ymmärrystä ja tietämystä sekä kehittää kuuntelemisen valmiuksia niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. (Opitz & Zbaracki 2004, 5–8.)

2.2 Kuuntelemisen osa-alueet

Kuunteleminen voidaan esimerkiksi Opitzin ja Zbarackin mukaan (2004, 14–16, 19, 22, 25, 28) jakaa osa-alueisiin. *Erottelevassa kuuntelemisessä* (discriminative listening) oppilas pystyy erottelemaan ääniä kielestä ja ympäristöstä sekä huomioimaan nonverbaalisen viestinnän. Erottelevassa kuuntelemisessä havaitaan siis sekä verbaaliset että nonverbaaliset vihjeet. Tämä kuuntelemisen osa-alue luo pohjan muille kuuntelemisen osa-alueille. Näitä taitoja voidaan harjoitella esimerkiksi fonologista tietoisuutta harjoittavien leikkien avulla, äänneharjoituksin, ääniä matkien sekä erilaisten nonverbaalisten harjoitusten avulla.

DeHavenin (1989) mukaan *tarkkaan kuuntelemiseen* (precise listening) liittyy yksityiskoh-
tien ja järjestyksen muistaminen, omin sanoin tiedon kertominen, sanojen ja niiden merkitysten yhdistäminen, tuntemattomien sanojen merkityksen päättelyminen kontekstista sekä kieliopillisen rakenteen ymmärtäminen. Oppilaiden on hyvä aina tietää, mihin kuuntelemisellä pyritään ja mikä tarkoitus kuuntelemisellä on. Tarkkaa kuuntelemista voidaan harjoitella muun muassa kuuntelemalla tarinoita ja keskustelemalla niistä tai poimimalla tekstistä sanoja, jotka ovat lukijalle vieraita ja pohtimalla mitä ne merkitsevät. (Opitz & Zbaracki 2004, 34–35, 42, 48.)

Arvioivassa kuuntelemisessä (critical listening) on kyse siitä, kuinka oppilas ymmärtää puhutun viestin ja kuinka hän osaa arvioida sitä. Oppilaan tulisi analysoida viestiä eikä vain hyväksyä sitä sellaisenaan. Hänen tulisi tarkastella sanottua sekä etsiä siinä mahdollisesti olevia epäloogisuuksia tai vääriä ilmaisuja. Oppilaan on hyvä tiedostaa, mitkä ovat

puhujan omia mielipiteitä, uskomuksia ja ennakoasenteita, ja mikä on puolueetonta tietoa. Oppilaiden kanssa voidaan harjoitella kriittistä kuuntelemista esimerkiksi tarkastelemalla tekstiä, pohtimalla kenen näkökulmasta se on kirjoitettu ja miksi se on kirjoitettu. Teksteistä voidaan etsiä myös tunnepitoisia sanoja ja ilmauksia sekä tosiasioita ja mielipiteitä. (Opitz & Zbaracki 2004, 77–79, 82, 90.)

Eläytyvä kuunteleminen (appreciate listening) perustuu subjektiivisiin tuntemuksiin ja tulkintaan kuullusta. Esimerkiksi runojen avulla voidaan oppilaita rohkaista eläytyvään kuuntelemiseen. Runojen lukeminen saattaa auttaa näkemään, kuinka muutamilla sanoilla voidaan luoda vahvoja tunnetiloja. Muun muassa huumorin, runojen, musiikin, multimedian ja teatterin avulla voidaan pyrkiä kehittämään oppilaiden eläytyvää kuuntelua. (Opitz & Zbaracki 2004, 97–99.)

Päättelevän kuuntelemisen (strategic listening) avulla lapsi kehittää kognitiivisia ja metakognitiivisia taitojaan. Kuuntelijan tulee keskittyä viestin ymmärtämiseen sekä pyrkiä analysoimaan ja päättelemään kuulemastaan. Oppilas, joka osaa tehdä päätelmiä kuulemastaan, ymmärtää viestin ja pystyy muistamaan sen myöhemminkin. Jotta päättelevän kuuntelemisen taidot kehittyisivät, oppilaita tulee rohkaista tekemään päätelmiä kuulemastaan, ennustamaan, mitä tarinassa seuraavaksi tapahtuu tai kesken tarinan tekemään yhteenvetoa siitä, mitä siihen asti on tapahtunut. Näiden viiden kuuntelemisen osa-alueen lisäksi kuuntelemiseen vaikuttavat opettajan ja oppilaan itsearviointitaidot sekä luokkahuone kuunteluympäristönä. Jos opettaja vaatii oppilailta hyviä kuuntelutaitoja, tulee hänen itsekin osata kuunnella. Opettajan tulisi siis tarkastella myös omia kuuntelutottumuksiaan. (Opitz & Zbaracki 2004, 57–59, 63–64, 69–70, 116–117.)

2.3 Kuuntelemisen tavoitteet alakoulussa

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä kuunteleminen on määritelty jo 1970-luvulla puheilmaisuuden ja kuuntelemisen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Tähän sisältyy kriittinen suhtautuminen kuultuun, kuuntelemisen taito sekä kuulemalta ymmärtäminen. Kielelliseen ilmaisuun kuuluvat lukeminen ja kirjoittaminen sekä puhuminen ja kuunteleminen. Kirjoituksen ja puheen avulla yksilö voi ilmaista itseään ja lukemalla ja

kuuntelemalla yksilö hankkii tietoja ja virikkeitä. (Komiteanmietintö 1970, 29–30.) Yhdysvalloissa lukemista edistävä komissio on todennut, että lasten lukemisen kehittymisen tärkein yksittäinen asia on lapsille lukeminen (Anderson ym. 1985, 23).

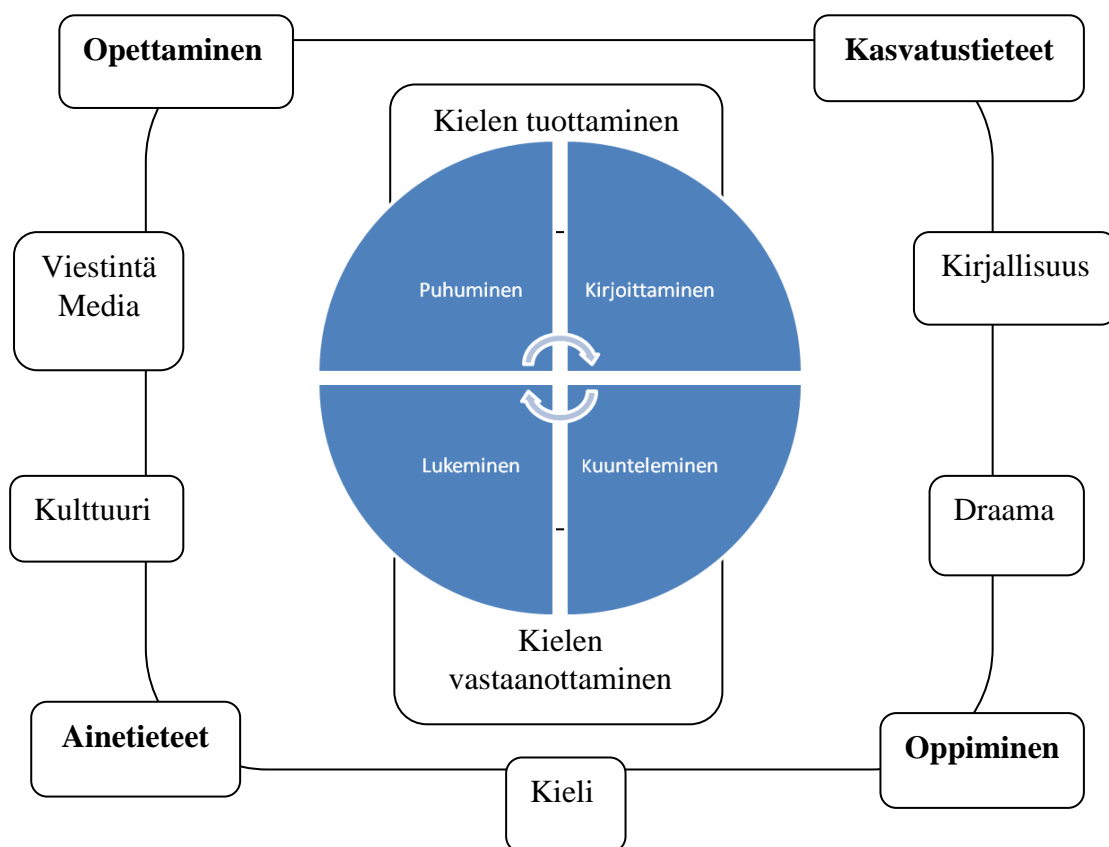
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46–48) vuosiluokilla 1–2 tavoitteena on oppia kuuntelemaan keskittyen, vastaamaan ja kysymään sekä kertomaan omista kokemuksistaan ja ilmaisemaan ajatuksiaan, tietojaan ja mielipiteitään. Lisäksi oppilaan tulisi lukiessaan ja kuunnellessaan tutustua kirjoitettuun kielimuotoon, rikastuttaa omaa sana- ja ilmaisuvarastoaan ja mielikuvitustaan. Oppilas saa näin toimiessaan aineksia ilmaisuunsa ja ajatteluunsa. Keskeisinä sisältöinä nähdään myös keskittyvä, tarkka ja päättävä kuunteleminen. Opettaja lukee oppilailleen kaunokirjallisia ja muita tekstejä, joiden avulla pyritään vähitellen herättelemään keskustelua.

Vuosiluokilla 3–5 tavoitteena on ohjata oppilas lukemaan, kuuntelemaan ja kirjoittamaan erityyppisiä tekstejä sekä keskustelamaan niistä. Oppilaan vuorovaikutustaidoissa pyritään kartuttamaan aktiivisen kuuntelijan ja viestijän taitoja. Yhtenä keskeisenä sisältönä on tekstin ymmärtäminen, jossa korostuu ymmärtävän ja keskittyvän kuuntelun harjoittelu. Lisäksi pyritään tekstin sisällön ja rakenteen ennustamiseen otsikon, kuvien ja aikaisempien lukukokemusten sekä ennakkotietojen perusteella. Oppilaat oppivat erottamaan pääasiat sivuasioista sekä arvioimaan kuultua. Tiedonhallintataidoissa mainitaan myös erityyppisten tietotekstien avaaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 49–51.)

Vuosiluokilla 6–9 oppilas kehittyy aktiiviseksi, eritteleväksi, tulkitsevaksi ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi. Tavoitteena on oppia tunnistamaan erilaisia tekstityyppejä ja tekstilajeja. Näin oppilas pystyy ennakoimaan, millaista luku-, kuuntelu- tai tiedonhankintatapaa tekstilaji ja lukemisen tavoite edellyttävät. Kirjallisuudentuntemuksen syventyessä pyritään myös avartamaan esteettistä kokemusmaailmaa. Tekstinymmärtämisessä harjoitellaan ymmärtävää ja arvioivaa kuuntelua. Tekstin ja vastaanottajan välille pyritään luomaan siltoja ja jakamaan lukukokemuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 53–54.) Kuunteleminen liittyy alakoulun jokaiselle vuosiluokalle. Usein opettajan ääneen lukeminen luokassa liitetään äidinkielen ja kirjallisuuden piiriin, vaikka se voitaisiin liittää moneen muuhunkin oppiaineeseen.

2.4 Kuunteleminen osana laajempaa kokonaisuutta

Äidinkielen opetuksen keskeiset sisällöt (kuvio 1) voidaan jakaa tietopainotteisiin (kieli, kulttuuri, viestintä, draama, kirjallisuus) ja taitopainotteisiin alueisiin (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen). Tieto- ja taitosisällöt kytkeytyvät toisiinsa ja opetussuunnitelma asettaa niille rajat. Puheviestintään ja kirjalliseen viestintään sisältyvät kirjoittaminen ja puhuminen. Viestintä käsittää ihmisten ja yhteisöjen välisen kommunikaation. Viestintään kuuluvat myös draama, kirjallisuus, kieli ja media. Oppiminen on kokonaisuutena monimutkainen prosessi. Yksilö oppii keskustelemalla, ajattelemalla, kirjoittamalla ja lukemalla. Viestinnän, kulttuurin, kirjallisuuden ja kielen tuntemus lisäävät tietojen ja taitojen käyttötaitoja sekä vastaanottokykyä. Äidinkieleen liittyy oleellisesti kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuurisisältöihin perehtyminen sekä viestintätaitojen kehittyminen. Opettaessa lukemista ja kirjoittamista tulee huomioida sekä kirjoitettu että puhuttu kieli. Kirjallisuudessa pyritään tekstin tulkintaan, tekstin tuottamiseen sekä hankkimaan kirjallisuustietoa. (Sarmavuori 2007, 18, 21.)



KUVIO 1. Kuuntelemisen suhde äidinkielen opetuksen keskeisiin sisältöihin (pohjautuen Sarmavuoren kuvioon 2007, 18)

Eri henkilöillä on eri tapoja vastaanottaa ja käsitellä asioita. Usein ihmisillä on yksi tai useampi aistikanava, jonka kautta heidän on helpompi painaa asioita muistiin ja palauttaa asioita muistista. Usein puhutaankin audittiivisesta, visuaalisesta, kinesteettisestä sekä taktilisesta oppimistyylistä. Kuulohavaintoon perustuvassa *audittiivisessa* oppimisessa havainnot tallentuvat kuulokuvien muotoon. Oppija voi puhua tai selittää mielessään asiat ja hän nauttii selittämisestä ja vuoropuheluista. Oppimista voivat helpottaa musiikki, rytmi sekä sanalliset ohjeet. Oppija oppii parhaiten, kun hän saa vain kuunnella. Kuunteleminen voi vaikeutua, jos kuuntelemisen aikana tarvitsee tehdä jotain muuta. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 91–92.)

Näköhavaintoon perustuvassa eli *visuaalisessa* oppimistyyliässä asiat palautuvat oppijan mieleen mielikuvina, joiden avulla hän jäsentää uutta tietoa. Konkreettisesta materiaalista on hyötyä visuaaliselle oppijalle. Kuitenkin ylimääräiset näköärsykkeet ja ylimääräinen liike voivat häiritä oppimista. Kuunnellessaan oppija voi piirtää ja tehdä omia havaintoja. Muistamista helpottavat omat kaaviot ja kuvat. Liikkeen avulla oppiminen kuuluu *kinesteettiseen* oppimistyyliin, kun taas tuntohavaintoon perustuva oppiminen yhdistyy *taktiiliseen* oppimistyyliin. Näihin molempiin kuuluu tärkeänä osana kokemuksen kautta oppiminen sekä se miltä jokin esine, asia tai liike tuntuu. Taktiilisessa oppimistyyliässä korostuu oppiminen käsillä tekemisen kautta. Oleellista ovat tunteet, kosketus ja fyysiset tuntemukset. Kuunnellessaan ja keskittyessään oppija näpräilee ja piirtelee. Kinesteettisessä oppimistyyliässä pelkkä käsien liikuttelu ei riitä, vaan tarvitaan koko vartalon liikettä. Tekemällä oppiminen ja halu kokeilla asioita heti auttavat tiedon vastaanottamisessa sekä tiedon tehokkaassa käsittelyssä. Uusi tieto tulisi viestittää ensin vahvimman aistikanavan kautta oppilaalle, jonka jälkeen voidaan hyödyntää muita aistikanavia. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 91–92, 114, 144–116.)

3 Ääneen lukeminen

3.1 Tutkimuksia ääneen lukemisesta

Ääneen lukemisen ja satujen välistä suhdetta ennen kouluikää ja alkuopetuksen aikana on tutkittu melko paljon (mm. Wasik & Bond 2001; Justice 2002; Reese, Cox, Harte & McAnally 2003; Sarmavuori 2003; Teale 2003). Sitä vähemmän on selvitetty alakoulun opettajien ääneen lukemista oppilailleen ja sen vaikutuksia. Suomessa Lehto ja Anttila (2003, 133–143) ovat tutkineet toisen, neljännen ja kuudennen luokan oppilaiden tekstin ymmärtämistä, kun teksti luetaan ääneen. Oppilaat (n=107) kuuntelivat kerronnallisia tekstejä ja tietotekstejä. Tutkimustulosten mukaan oppilaat ymmärtävät helpommin ääneen luettua tekstiä, joka noudattaa kertomuksen rakennetta kuin tietotekstiä. Toisen luokan oppilaiden melko helppojenkin tarinoiden kuullun ymmärtäminen on vielä kehittymässä. Tästä johtuen opettajien tulisi yhä lukea sopivaa materiaalia ääneen oppilailleen. Kuullun ymmärtämisen taidot tietotekstien osalta eivät kehity merkittävästi toisen ja kuudennen luokan välillä. Syynä tähän voi olla se, että oppilailla ei ole kokemusta tietotekstistä. Opettajien tulisi olla tietoisia, että oppilaat saattavat ymmärtää huonosti heidän lukemaansa tietotekstiä, mutta harjoittelun avulla he voivat oppia ymmärtämään sitä paremmin.

Jacobs, Morrison ja Swinyard (2000, 171–193) tutkivat Yhdysvalloissa opettajien (n=3600) ääneen lukemista oppilailleen. Lukemiskertojen määrä väheni johdonmukaisesti päiväkodista kuudennelle luokalle edettäessä. 1.–3. -luokkien opettajat lukivat oppilailleen useammin kuin 4.–6. -luokan opettajat. Tutkimuksen mukaan kirjojen lukeminen oli kuitenkin usein tavallista luokissa. Iältään vanhemmat opettajat lukivat nuoria opettajia harvemmin oppilailleen. Opetusvuosilla ei ollut merkitystä.

Yhdysvalloissa vuonna 2002 Brabham ja Lynch-Brown tekivät empiirisen vertailututkimuksen ääneenlukemistekniikoista (1. ja 3.luokan opettajat). He olettivat, että lukemisen tehokkuus riippuu siitä, kuinka opettaja lukee oppilailleen. Opettajien tuli tarkasti toteuttaa heille annettua lukemistyyliä. Pelkässä lukemisessa opettaja eivätkä oppilaat esittäneet kysymyksiä eivätkä kommentoineet lukemista. Vuorovaikutteisessa lukemisessa opettaja sai kysyä ja selittää sanoja lukemisen aikana. Lisäksi oppilaat saivat halutessaan kysyä ja esittää kommenttejaan tarinasta milloin tahansa. Esittävässä tyyliässä

(performance) kysymyksiä ja kommentteja tarinasta sai esittää ennen ja jälkeen, mutta ei lukemisen aikana. Uusien sanojen oppimista tapahtui eniten vuorovaikutteisessa ääneen lukemisessa ja vähiten silloin, kun oppilaat vain kuuntelivat lukemista. Tarkasteltaessa sanastopisteitä, huomattiin ääneenlukemistyyleillä olevan suurempi vaikutus sanaston hallintaan kuin luokka-asteella. Tutkimus tuki hypoteesia, että luetusta keskustelu sekä vuorovaikutteinen ja esittävä tyyli ovat tehokkaampia sanastoa hankittaessa kuin pelkkä ääneen lukeminen ilman keskustelua. Ääneenlukemistyyllillä, johon sisältyy suullista pohdiskelua, voidaan kartuttaa merkittävästi oppilaiden sanavarastoa. Vuorovaikutteinen ääneenlukemistyyli ei myöskään häirinnyt sisällön ymmärtämistä, vaikka lukemisen aikana tapahtui toistuvia keskeytyksiä, jotka saattoivat tuoda katkonaisuutta tarinan seurantaan. Tutkimuksen tulosten mukaan ei kuitenkaan voida määritellä yhtä parasta lukemistyyliä. Eri lukemistyyliä tulee valita sen mukaan, miten ne parhaiten sopivat opettajan opetuksen ja oppimisen tavoitteisiin huomioiden oppilaiden tarpeet. (Brabham & Lynch-Brown 2002, 466–472.)

Albright ja Ariail (2005, 583–585; 2006, 69–89) tutkivat Teksasissa ensin 6.–8. luokkien opettajien (n=141) ja sitten 5.–8. luokkien aineenopettajien (n=476) äänen lukemista luokissa. Näistä opettajista suurin osa ilmoitti lukevansa oppilailleen ääneen. Tutkimuksissa opettajat mainitsivat lukevansa ääneen muun muassa antaakseen sujuvan lukemisen mallin, tukeakseen ja lisätäkseen oppilaiden ymmärrystä, herättääkseen kiinnostusta ja ihastusta kirjallisuutta ja lukemista kohtaan, antaakseen oppilaille lukunautinnon, tutustuttaakseen oppilaat erilaisiin teksteihin ja rauhoittaakseen oppilaiden käyttäytymistä. Aineenopettajat mainitsivat useammin kuin luokanopettajat, että ääneen lukeminen ei sovellu oppiaineeseen. Ääneen lukeminen ei 39 prosentin mielestä sovellu oppiaineeseen, 20 prosenttia ei koskaan ole ajatellut liittää sitä osaksi opetussuunnitelmaa ja 19 prosenttia totesi, ettei ole tarpeeksi aikaa. Vuoden 2006 tutkimuksessa havaittiin, että useimmiten (60 %) opettajat käyttivät koko luokan yhteistä keskustelua käsitellessään luettua tekstiä. Tutkijat olivat huolissaan opettajista, jotka eivät lue oppilailleen. He kuitenkin uskoivat, että koulutusta lisäämällä voidaan vaikuttaa vastahakoisiin ääneen lukijoihin. Perusteena on se, että täydennyskoulutuksen käyneet ja työpajoihin osallistuneet opettajat lukivat merkittävästi enemmän ääneen kuin ne, jotka eivät olleet käyneet kursseilla joissa painotetaan ääneen lukua.

Useiden tutkimusten mukaan opettajan ääneen lukemisella luokkahuoneessa on monia positiivisia vaikutuksia oppilaisiin. Kuitenkin vastakkaisiakin tutkimustuloksia on saatu,

kuten Meyerin, Wardropin, Linnin ja Hastingsin (1993, 150–152, 158–159) päiväkodissa tehty tutkimus osoittaa. Heidän tutkimuksensa mukaan ryhmissä, joissa opettajat käyttävät enemmän aikaa lapsille ääneen lukemiseen, lasten lukemissaavutukset olivat heikommat kuin ryhmissä, joissa oli käytetty vähemmän aikaa ääneen lukemiselle. Lisäksi ryhmissä, joissa ääneen lukeminen korostui, huomattiin olevan vähemmän vuorovaikutusta lasten kesken ja he käyttivät vähemmän aikaa itsenäiseen lukemiseen.

Kirjojen lukeminen kuuluu siis usein koululuokkaan. Opettajat tavoittelevat kuitenkin hyvin erilaisia asioita äänen lukemisen avulla. Eri tutkimusten mukaan ääneen lukemisella opettajat pyrkivät muun muassa kehittämään oppilaiden sanavarastoa, oppilaan käsityskykyä, tekstinymmärtämistä, antamaan sujuvan lukemisen mallin sekä herättämään kiinnostusta kirjoja ja lukemista kohtaan. Kuitenkaan pelkän ääneen lukemisen avulla ei tavoitteita saavuteta, vaan tarvitaan erilaisia ääneen lukemista tukevia ja tehostavia menetelmiä.

3.2 Opettajan ääneen lukemisen taustalla vaikuttavia teorioita

Opettajan tulee noudattaa opetussuunnitelmaa opettaessaan peruskoulun oppilaita. Opettajan ääneen lukemisen taustalla voivat vaikuttaa kuitenkin useat teorit, jotka osaltaan vaikuttavat siihen, miten opettaja toimii ääneen lukutilanteessa, mitkä hänen tavoitteensa ovat ääneen lukemiselle, millaisena opettaja näkee oppilaan ja tekstin välisen suhteen ja millaisena prosessina opettaja näkee merkitysten muodostumisen. Seuraavia teorioita voidaan pitää niin lukemisen kuin kuuntelemisenkin teorioina.

Piaget (1926) ja Bartlett (1932) esittelivät *skeemateoria* -käsitteen. Skeema on tietorakenne, jonka avulla voidaan jäsentää uutta tietoa ja luoda tekstile merkitys. (Anderson 1977, 3, 23.) Skeemat muodostuvat tiedoistamme, kokemuksistamme, uskomuksistamme, käsityksistämme ja ihanteistamme. Niitä voidaan myös kutsua sisäisiksi malleiksi kokemistamme asioista. Oppilaan skeema selittää paljon hänen oppimistaan, muistamistaan ja ymmärtämistään. Jos oppilas löytää mielestään oikean skeeman, hän pystyy ymmärtämään tekstin viestin ja tulkitsemaan sitä. Skeeman aktivoitumisprosessi tapahtuu automaattisesti eikä oppilas ole yleensä tietoinen siitä. (Linna 1999, 30–31.) Skeemojen avulla voidaan siis muokata ja omaksua tietoa. Ne

sisältävät tietoa, jotka auttavat tulkinnassa ja tiedon jäsentämisessä. Ne aktivoituvat prosessin aikana tai sen jälkeen. (Sarmavuori 1992, 3–4; Sarmavuori 1993, 27–28; Sarmavuori 2007, 84–85.) Samasta tekstistä voidaan skeemateorian mukaan löytää monta eri tulkintaa riippuen lukijan kulttuurista, iästä, sukupuolesta, kansallisuudesta ja ammatista. Skeemateorian mukaan ennen tekstin lukemista opettajan olisikin hyödyllistä huolehtia siitä, että oppilailla aktivoituu se skeema, jota tarvitaan tekstin tulkintaan. Opettajan tulisi käsitellä aihepiiriä myös lukemisen aikana ja sen jälkeen, koska skeemat eivät ole pysyviä, vaan ne kehittyvät ja rakentuvat uudelleen uusien kokemusten ja tietojen kautta. Näin oppilas ja teksti ovat keskenään vuorovaikutuksessa. (Linna 1999, 31–33.)

Transaktioteorian luoja Rosenblattin mukaan teksti on vain paperia ja mustetta ennen kuin lukija reagoi merkkeihin kielellisin symbolein ja luo siitä taideteoksen, runon. Transaktioteoriassa lukija tulkitsee ja valikoi aktiivisesti tekstiä ja pyrkii hahmottamaan lukemisprosessia, siis lukeminen (kuunteleminen) ei ole pelkkää vastaanottamista. Lukija vaikuttaa tekstiin, mutta teksti vaikuttaa myös lukijaan. (Rosenblatt 1978, 23, 11–16, 18–20.) Lukijan persoonallisuus ja aikaisemmat kokemukset liitetään tekstiin ja pyritään löytämään tekstin merkitys. Merkitysten etsimisprosessiin liittyy kiinteästi myös kirjailijan teksti. (Sarmavuori 2007, 85.) Tekstin tulkintaan vaikuttavat aika ja paikka. Menneiden kokemusten lisäksi tulkintaan vaikuttavat tämänhetkinen elämäntilanne ja mielenkiinnonkohteet. (Linna 1999, 28.) Lukemiskontekstilla on merkitystä lukijan ja tekstin vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus ei ole lineaarinen, vaan siihen vaikuttavat lukemistilanne, aika ja paikka sekä näiden vuorovaikutus. Lukijoilla on erilaisia tulkintoja jo siksikin, että (tekstin) merkitys voi muuttua kontekstin mukaan. Rosenblatt jakaa lukemisen eferentiin (tieteelliseen) ja esteettiseen lukemiseen. Erottelun perusteena on se, mihin lukijan huomio kiinnittyy lukemistapahtuman aikana. Eferentissä lukemisessa huomio kiinnittyy ensisijaisesti siihen, mitä lukemisesta seuraa eli mitä lukemisen jälkeen tulee tapahtumaan. Esimerkiksi pyritään omaksumaan tietoa tai ratkaisemaan ongelma. Esteettisessä lukemisessa lukija keskittyy siihen, mitä tapahtuu lukemistapahtuman aikana. Tällöin voidaan huomioida kaikki elementit, jotka teksti aktivoi. (Rosenblatt 1978, 11–20, 22–32, 36.) Oppilaiden on tärkeää ymmärtää, että merkitys ei ole vain lukijassa tai vain tekstissä, vaan merkitysten vuorovaikutteisessa prosessissa molemmat, teksti ja lukija ovat yhtä olennaisia. (Linna 1999, 28).

Rosenblattin transaktiota voidaan nimittää myös *interaktioksi*. Erilaisia interaktioita esiintyy kirjallisuuden lukemisessa ja opetuksessa. Vuorovaikutusta tapahtuu lukijoiden

välillä, heidän esittäessään erilaisia tulkintoja ja näkökulmia. Se on sekä tekstin ja lukijan että tekstien ja teosten interaktiota. Opettaja nähdään kokeneempana asiantuntijana ja lukijana, jolloin hän voi suunnata oppilaiden huomion eri suuntiin. Puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen vuorovaikutuksella voidaan syventää ja monipuolistaa oppilaiden kokemuksia. (Kauppi 1988, 105.) Interaktioteoriassa tekstin ymmärtäminen on siis lukijan ja tekstin vuorovaikutusta (interaktioita). Tekstin ja lukijan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat lukijan taustatiedot ja kokemukset sekä tekstin ja lukijan ominaisuudet. Ymmärtämiseen vaikuttavat lukijan taustatiedot, odotukset ja kokemukset, tekstin merkityssisällöt ja piirteet sekä kielen tasot. Kirjoittajan tekstiä on helpompi ymmärtää, jos taustatiedot ovat yhteneväisiä. Ymmärtämistä siis helpottaa, jos lukijan ja kirjoittajan skeemat ovat osittain samat. (Sarmavuori 2007, 87; Lehtonen 1998, 10–11.)

Näkymöintiteoriassa näkymöinnillä (envisionment) tarkoitetaan yksilön ymmärrystä tietyssä aikana. Siihen kuuluvat kiinteästi kysymykset, ennakoinnit ja odotukset tekstin suhteen. Näkymöinnit sisältävät kuvia, ideoita, kysymyksiä, argumentteja, epäilyjä ja aavistuksia. Tekstin ja yksilön välille muodostuu transaktio. Lukijan tulee pyrkiä havaitsemaan yhteyksiä tekstin sisällä sekä tekstin yli (ulkopuolella) että nähdä tekstin eri perspektiivit. Yksilö tekee näkymöintejä koko ajan ja pyrkii niiden avulla ymmärtämään itseään, toisia ihmisiä ja maailmaa. Kirjallisuuden avulla lukija voi ymmärtää elämästä ja itsestään enemmän. Reflektoinnin avulla lukija kritisoi, tulkitsee tai kannattaa eri vaihtoehtoja. Näkymöinnit ovat tekstimaailmoja mielessä ja ne eroavat eri yksilöillä. Lukijalla on monia näkymöintejä ja ne muuttuvat tekstin edetessä ja ymmärryksen muuttuessa. Jokin tieto voidaan hylätä, tulkinnat voivat muuttua ja ideat täydentyä. Lukijalle muodostuu tekstin lopussa loppunäkymöinti, joka kertoo sen mitä hän ymmärtää tekstistä ja mitä ei. Loppunäkymöintikin on muuttuva ja lukijalla on edelleen mielessään kysymyksiä ja epäilyjä. (Langer 1995, 9–15.)

Vaikka oppilas on itsenäinen ajattelija, hän on riippuvainen myös ryhmäjäsenyydestä ja omasta taustastaan. Oppilaiden kirjalliset kokemukset vaihtelevat, koska heidän ajattelunsa ja elämänsä, vuorovaikutus sekä kokemukset luokassa ja sen ulkopuolella ovat erilaisia. Näkymöintiteoriassa oppilaita käsitellään elinikäisinä näkymöinnin muodostajina. Oppilasryhmässä voidaan kehittää oppilaiden ymmärtämistä ja oppilaiden eri näkemysten avulla voidaan rikastuttaa oppilaiden tulkintaa. Huomioitavaa on, että ei ole olemassa yhtä parasta tulkintaa. (Langer 1995, 38, 57–60, 95.)

3.3 Kirjallisuuden lukeminen oppilaille

Kirjallisuus heijastaa todellisuutta ja antaa erilaisia merkityksiä ja näkökulmia yksilön elämään. Lukijan ja kuuntelijan elämäkokemuksella, iällä, tulkintataidoilla ja ymmärryksellä on vaikutusta siihen, mitä hän saa irti tekstistä tai mitä teksti hänelle merkitsee. Yksilöt näkevät, kokevat, tulkitsevat ja ymmärtävät teoksia jokainen omalla tavallaan. Kirjallisuuden avulla on mahdollista nähdä elämän monimuotoisuutta, torjua liian yksinkertaisia selityksiä ja kumota ennakkoluuloja. Sen avulla voidaan tutustua erilaisiin ongelmiin ja ratkaisuihin, jolloin yksilö voi käyttää omaa pohdintaansa ja elämäkokemustaan hyväkseen. Lisäksi se tarjoaa aineksia keskustelulle, ajattelulle, kannanottoihin sekä esteettiseen nautintoon. Se mahdollistaa myös erilaiset elämykset ja laajentaa yksilön näkökulmaa. (Sarmavuori 1998, 61–62; Sinko 2001, 8–9; Linna 1999, 15–16.) Lisäksi se tarjoaa objektiivisia ja subjektiivisia kokemuksia. Välimatkan päästä voimme arvioida ja analysoida ilmiöitä, niiden suhteita ja luonnetta. Opimme näkemään asioita monesta perspektiivistä. Havaitsemme, että on monia mahdollisuuksia, monia totuuksia, mutta ei lopullisia ratkaisuja. (Langer 1995, 9–15.)

Kirjallisuuden avulla oppilaat saavat kosketuksen kielelliseen maailmaan, johon pääseminen muuten olisi mahdotonta. Ääneenlukutilanteessa syntyy vuorovaikutusta kehittyneen ja kehittyvän kielenkäyttäjän välille. (Pynnönen 2002, 70.) Jos lapselle luetaan kirjoja kotona, voidaan vaikuttaa lapsen kielen kehitykseen ja luku- ja kirjoitustaitoon. Kiireen, vähävaraisuuden tai heikkojen luku- ja kirjoitustaitojen takia kaikki perheet eivät kuitenkaan kykene tarjoamaan näitä kokemuksia lapsilleen. Tutkimusten mukaan vielä kouluvaiheessakin on mahdollista ainakin osittain tukea lapsen kehitystä lukemalla. Siksi on tärkeää, että esikoulu ja koulu tarjoavat kaikille lapsille monipuolisia mahdollisuuksia kuulla ja keskustella kirjoista. Opettajat eroavat toisistaan siinä, milloin ja kuinka laajasti he ottavat lapset keskusteluihin mukaan lukiessaan kirjoja oppilaille. (Rosenhouse ym. 1997, 178–180.) Myös siitä on erilaisia mielipiteitä, mikä tulisi olla itsenäisen lukemisen ja opettajan ääneen lukemisen suhde opetuksessa, kun huomioidaan oppilaiden taidot ja ikä. Oleellista kuitenkin on, että opettaja lukee oppilailleen ääneen kaikilla vuosiluokilla. Tämä herättää oppilaissa halun lukea, ja he saavat mallin taitavasta ääneen lukemisesta. (Anderson ym. 1985, 51–52.) Tekstien kuunteleminen ja niistä kertominen ovat merkittäviä kognitiivisia taitoja, jotka ovat osaltaan yhteydessä tulevaan koulumenestykseen. (Lepola, Punna & Poskiparta 2006, 65.)

Ääneen lukemisen avulla voidaan muun muassa rikastuttaa oppilaiden sanavarastoa ja tukea oppilaita kirjoittamaan aiempaa pidempiä tekstejä (Rosenhouse ym. 1997, 178–180) sekä saada oppilas ymmärtämään erilaisia tekstirakenteita (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini 1995, 14–18). Lisäksi ääneen lukemisen avulla voidaan vahvistaa tekstin sisältöä ja oppilaiden käsityskykyä sekä tutustuttaa heidät erilaisiin teksteihin ja antaa heille lukemisen malli (Ariail & Albright 2006, 69–89). Opettajalla voi siis olla monia erilaisia tavoitteita, joihin hän pyrkii lukiessaan oppilaillaan ääneen. Seuraavassa käsittelemme vielä tarkemmin ääneen lukemisen yhteyttä kuullun ja luetun ymmärtämiseen, motivaatiotekijöihin sekä elämyksien antamiseen ja mielikuvituksen kehittämiseen.

3.4 Kuullun ymmärtäminen

Kuullun ymmärtämisellä tarkoitetaan kykyä ymmärtää puhutun merkitys tai sen keskeinen sanoma (Vauras, Dufva, Hämäläinen & Mäki 1994, 23). Siinä yhdistyvät kuuleminen, ymmärtäminen ja tulkinta (Lerikkanen 2006, 111). Sanojen havainnointi ja niiden merkitysten tulkinta puheesta ovat lähtökohtana kuullun ymmärtämiseen. Ymmärtäminen ei ole pelkkää yksittäisten sanojen ymmärtämistä. Yksi sana saattaa merkitä monia eri asioita riippuen siitä, miten se on järjestäytynyt lauseessa ja minkä sanojen kanssa se ilmaistaan. Sanojen merkitysten tulkinta vaatii semanttisia taitoja, kuten laajaa sanavarastoa. On osattava muodostaa laajempia merkityksiä, tulkita kielioppisääntöjä, taivutusmuotoja ja sanajärjestystä. Jotta oppilas siis voisi ymmärtää kuulemansa, hänen tulee osata yhdistää sanat lauseiksi, jonka jälkeen hänen tulee tulkita lauseiden merkitys muodollisten rakenteiden mukaisesti. Sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vihjeet tulee myös huomioida ja käyttää hyödyksi tulkittaessa kuultua. Tällöin tarvitaan ymmärrystä ja tietoisuutta kielen sosiaalisista säännöistä ja kielen käyttötehtävistä. (Bishop 1997, 2–4, 11–15, 116, 170.) Ymmärtämiseen vaikuttavat myös oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja tiedot. Tosin virheelliset ja hajanaiset ennakkotiedot voivat myös johtaa vääriin tulkintoihin. (Vauras, Mäki, Dufva & Hämäläinen 1995, 3.)

Ymmärtämisprosessiin liittyy erilaisia strategisia toimintoja. Ensimmäkin kuuntelijan tulisi suunnata kiinnostuksensa tekstiä kohtaan. Kuuntelijalla on aikaisempia tietoja ja kokemuksia, jotka hänen tulisi aktivoita. Hän pyrkii yhdistelemään, erottelemaan ja jäsentelemään tietoa, jolloin myös sisältö tiivistyy. Päättelyn avulla hän pyrkii

erottelemaan oleellisen ja epäoleellisen tiedon toisistaan, siis löytämään pääajatuksen ja ymmärtämään sen. Näin kuuntelija pystyy vertailemaan tekstin sisältöä aiempiin tietoihinsa sekä tekemään johtopäätöksiä tekstin sisällöstä. (Lerikkanen 2006, 87; Dole, Duffy, Roehler & Pearson 1991, 241–249; Linnakylä 1995, 13.) Samanaikaisesti kuuntelija säätelee ja arvioi omaa toimintaansa. Hänen tulisi pyrkiä myös pohtimaan kuulemansa paikkansapitävyyttä sekä kritisoimaan ja kehittämään hankkimaansa tietoa sekä soveltamaan sitä muissa tilanteissa. (Linnakylä 1995, 13.) Ymmärtämisprosessissa kuuntelijan tiedot muuntuvat ja muuttuvat. Ymmärtämistä voidaan tehostaa erilaisten keskustelujen avulla. (Julkunen 1993, 120.) Tarkkaavaisuus kuuluu myös kiinteästi kuullun ymmärtämiseen ja siihen vaikuttavat emotionaaliset, motivationaaliset ja kognitiiviset tekijät (Lyytinen 2002, 50–51). Tarkkaavaisuuden säätely voidaan nähdä toiminnanohjauksena, jolloin toiminnan suunnittelu, ylläpitäminen, vaihtoehtojen etsiminen sekä tarvittaessa suoritustavan vaihtaminen korostuvat (Korkman 2000, 17–18).

Tutkittaessa ensimmäisen luokan oppilaita, on havaittu, että jos kuultu teksti liittyy heille tuttuun kontekstiin ja vaatii vain asioiden tunnistamista, nämä saattavat selviytyä taitavasti kuullun ymmärtämisestä. Kuullun ymmärtäminen voi kuitenkin vaatia eritasoista kuullun prosessointia ja erilaisia kuuntelemisen taitoja. Siksi vaikeat sanat, vieraat käsitteet tai johtopäätösten tekeminen saattaa vaikeuttaa oppilaiden kuullun ymmärtämistä esimerkiksi opettajan antaessa ohjeita. (Lerikkanen 2006, 111.) Eräässä tutkimuksessa oppilaat jaettiin kuullunymmärtämistaidon mukaan heikkoon ja taitavaan ryhmään. Ensimmäisen luokan kevästä toisen luokan kevääseen molempien ryhmien kuullunymmärtämistaidot kehittyivät. Heikot ymmärtäjät eivät kuitenkaan edistyneet kolmannella luokalla ollenkaan ja taitavatkin vain vähän. Kolmannella luokalla heikko ryhmä oli asiatekstissä jäljessä siitä tasosta, jonka taitava ryhmä oli saavuttanut jo ensimmäisellä luokalla. (Kajamies, Poskiparta, Annevirta, Dufva & Vauras 2003, 108–109.) Tämä havainnollistaa osaltaan kuullun ymmärtämisen laadullisia ja määrällisiä eroja, jotka säilyvät iän myötä (Lepola ym. 2006, 86).

Ensimmäisen luokan kuullun ymmärtämisen kehittymiseen vaikuttavat oppilaiden aiempi tietorakenne aiheesta, kyky palauttaa mieleen keskeisiä asioita luetusta sekä lauseiden ja käsitteiden ymmärtäminen. Jotta tekstin keskeiset asiat voidaan palauttaa mieleen, tulee yhdistellä yksittäisistä sanoista ja lauseista laajempia merkityskokonaisuuksia. Tämä prosessi vaatii työmuistia, jolloin oppilas samanaikaisesti käsittelee kielellistä ainesta mielessään ja kuuntelee tarkkaavaisesti ääneen luettua tekstiä. (Lepola ym. 2006, 65, 81,

87.) Työmuistissa varastoidaan ja käsitellään tietoa väliaikaisesti ja yhdistetään uutta tietoa vanhoihin tietorakenteisiin, jonka jälkeen tieto siirtyy pitkäkestoiseen muistiin (Baddeley 2000, 418). Muistiedustuksen laajuuteen ja tarkkuuteen vaikuttavat siis oppilaiden ennakkotiedot ja ymmärtäminen (Lepola ym. 2006, 81). Informaation tulkintaan ja vastaanottamiseen vaikuttaa lisäksi työmuistin kapasiteetti, se kuinka paljon kuulija pystyy pitämään tietoa muistissaan (Gathercole & Baddeley 1989, 211–213). Työmuistin kapasiteetti on rajallinen, ja siksi se on altis tarkkaavaisuuden häiriölle (Merisuo-Storm 2002, 52–53). Aiemman tietorakenteen avulla kysymyksiin vastaaminen on helpompaa kuin pyrkiä päättelemään vastaus kuulemastaan (McKeown & Beck 2006, 285). Vastoin monia muita tutkimustuloksia, Lepolan ym. (2006, 87) tutkimuksen mukaan kuullun ymmärtämiseen eivät kuitenkaan vaikuta äännetietoisuus, ei-verbaaliset kyvyt, motivaatiotekijät eikä kodin lukemisaktiivisuus.

3.5 Luetun- ja kuullun ymmärtämisen yhteys

Kuuntelemisella ja lukemisella on sekä samanlaisia että erilaisia piirteitä. Sekä kuulijan että lukijan täytyy rakentaa merkitys sekä suulliselle että kirjoitetulle tekstille. He käyttävät myös samanlaista ajatustoiminnallista prosessia. (Opitz & Zbaracki 2004, 7; Lehto & Anttila 2003, 141–142.) Kuitenkin lukija voi aina palata ja lukea tekstin uudelleen, jos ei ole ymmärtänyt sanomaa. Joskus kuulija voi toistaa tekstin tai pysäyttää puhujan ja pyytää häntä toistamaan. Usein kuulijalla on kuitenkin vain yksi mahdollisuus ymmärtää viesti. Nonverbaaliset vihjeet auttavat kuitenkin kuulijaa usein paremmin ymmärtämään puhutun. (Opitz & Zbaracki 2004, 7.) Kirjoitettu teksti on jäsennelty ja rytmitetty otsikoin ja välimerkein, kun taas ääneen lukemista jäsennetään äänensävyin ja painotuksin (Lerikkanen 2006, 110–111).

Dufvan, Niemen ja Voetenin (2001, 112–114) tutkimus vahvistaa yhteyden kuullun ymmärtämisen ja fonologisen muistin välille. Fonologisella muistilla on myös tärkeä rooli lukutaidon kehittämisessä. Tutkimuksen mukaan kuullun ymmärtämisen taidot vaikuttavat ja ennustavat luetun ymmärtämisen kehittymistä. Busin, van Ijzendoornin ja Pellegrinin (1995, 14–18) tutkimustulokset puolestaan osoittavat, että ääneen lukeminen kehittää tietoisuutta kirjoitetun ja puhutun kielen yhteydestä, joka osaltaan vaikuttaa lukemisen ymmärtämiseen. Ääneen lukemisen vaikutukset pienenevät kuitenkin, kun lapsesta tulee

tottuneempi lukija ja hän voi lukea itsenäisesti. Kuullun ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen vaikuttavat osaltaan taivutusmuotojen ja lauseenrakenteiden hallinta (Catts, Fey, Zhang & Tomblin 1999, 350–354). Sanavarastolla on yhteys niin kuullun kuin luetun ymmärtämiseenkin (Hagtvet 2003, 523).

Jotta oppilas voi ymmärtää lukemaansa, tulee hänen ymmärtää kuulemaansa. Luetun ymmärtämiseen liittyy kiinteästi siis kahden osataidon, kuullun ymmärtämisen ja sanantunnistamisen vuorovaikutus. (Lepola ym. 2006, 81.) Kuullun ymmärtäminen, varhainen lukutaito ja kirjaintuntemus ennustivat Lerkkasen tutkimuksessa ensimmäisen luokan syksyllä lukutaidon kehitystä. Myöhemmin lukutaidon (luetun ymmärtäminen ja sanojen lukeminen) kehitystä ennustivat tietoisuus käsitteistä sekä kuullun ymmärtäminen. Tutkimus osoitti, että kuullun ymmärtämisen taidoilla on merkittävä vaikutus niin sanojen lukemisen taidon kehittymiseen kuin lukemisen ymmärtämiseen. (Lerikkanen 2003, 34–35, 57.) Oleellista on, että oppilaat kuulevat paljon erilaisten tekstien ääneen lukemista saaden malleja sujuvasta lukemisesta. Peruslukutaitoon kuuluvat kiinteästi tekstin sisällön ymmärtäminen sekä tekstile merkityksen antaminen. Kun se on saavutettu, lukemisesta voi tulla nautinto, jonka avulla voi oppia uusia asioita sekä pystyy keskustelemaan toisten kanssa ja luomaan omia tulkintoja. (Lerikkanen 2006, 103, 108, 110–111.) Kajamiehen ym. (2003, 108) tutkimuksen mukaan vielä toisella luokalla oppilaat ymmärtävät tekstiä paremmin, jos se luetaan heille ääneen kuin itse lukemalla. Kolmannen luokan keväällä he jo ymmärtävät yhtä hyvin kuulemansa kuin lukemansa perusteella.

3.6 Motivaatio, elämyksellisyys ja mielikuviutus

Motivaatiota voidaan pitää oppilaan oppimisen ja kehittymisen keskeisenä osatekijänä (Hannula & Lepola 2006, 10). Lapset, jotka ovat kuunnelleet tarinoita, ovat usein motivoituneita lukemaan. Tämä auttaa heitä harjoittelemaan ja kehittymään lukijoina. (Rosenhouse ym. 1997, 178–180.) Opettajan ääneen lukeminen luokassa on yksi tehokkaimmista tavoista herättää oppilaiden mielenkiinto lukemista ja kirjoja kohtaan. Oppilaita motivoivat usein esimerkiksi erillinen kuuntelunurkkaus tai tyynyt, joiden päällä voi istua kuuntelemassa. Usein oppilaat haluavat lukea myöhemmin itse saman kirjan, minkä opettaja on heille lukenut luokassa ääneen. (Linna 1999, 19; Lerikkanen 2006, 88.) Linnakylän (1995, 200) mukaan tuloksellisimmat opettajat suosivat kaunokirjallisuuden

lukemista sekä oppilaiden kiinnostuksen mukaista kirjojen valintaa. He pyrkivät lukemisella herättämään oppilaiden lukuharrastuksen ja lukuilon. Onnistuneimmillaan kirjallisuudenopetus on, kun se saa oppilaiden lukemishalun myös yhä vahvistumaan (Pynnönen 2002, 74). On havaittu, että oppilaiden on helpompi motivoitua kirjallisuuden käsittelyyn, kun he ovat saaneet olla jollakin tavalla osallisena luettavan valintaan (Niemi 1999, 48–49). Koulujen huonoista kirjavaroista huolimatta keskeisimpänä äidinkielen opetuksen tavoitteena on kirjallisuuden harrastaminen: halu lukea kirjoja, lukuharrastuksen syntyminen, sen tukeminen ja syventäminen (Sinko 2001, 13).

Lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen opetusta voidaan parantaa lisäämällä erityisiä kommunikoinnin kykyjä, joita taide tarjoaa. Kaikki taidemuodot edellyttävät yksilöllistä merkityksen muodostamista kuten lukemisessa ja kirjoittamisessa tapahtuu. Draama, visuaalinen taide, musiikki ja tanssi antavat mahdollisuuden yksilölliselle ilmaisulle ja ideoihin ja tunteisiin reagoimiselle. Taideperusteinen luku- ja kirjoitustaito ei pyri poistamaan oppimisen ydintä, vaan taustalla on ajatus, että tiedämme enemmän kuin voimme sanoa sanoin. (Cornett 2006, 236.) Kirjallisuuden avulla oppilaiden mielikuvitus ja omat ilmaisuvarat kehittyvät. Kirjallisuus laajentaa kokemuksia niin kielestä kuin elämästä kaikkineen ja rakentaa oppilaan maailmankuvaa. Kirjallisuuden kautta välittyy tietoa ihmisten elämästä ennen ja nyt, niin kotimaassa, muualla Euroopassa kuin kaukaisissa kulttuureissa. (Sinko 2001, 8–9; Linna 1999, 15–16.) Elämyksellisyyden tulisi korostua alaluokilla, jolloin kirjallisuudesta voi muodostua mieluinen ja läheinen asia. (Kouki 1984, 76–81.)

Oppilaiden ja opettajan välistä monimuotoista vuorovaikutusta lisää hyvä ilmapiiri (Schmuck & Schmuck 2001, 41). Positiivinen ilmapiiri ja ryhmän kiinteys mahdollistavat yhteenkuuluvuuden tunteen, joka edistää luokkahuoneen aktiivista vuorovaikutusta (Aho 1997, 53). On huomattu, että ryhmässä, jossa on voimakas koheesio, on myös hyvä ilmapiiri. Sen jäsenet viihtyvät, kertovat omista tunteistaan, kunnioittavat toistensa toimintaa ja kommunikoivat paljon keskenään. (Laine 1997, 205.) Luokkayhteisön kiinteyteen vaikuttavat oppilaiden tuntemukset samaistumisestaan muihin ryhmän jäseniin sekä heidän tunne omasta osallisuudestaan luokan toimintaan (Schmuck & Schmuck 2001, 187). Yhdessä käsiteltyjen tarinoiden avulla voidaan luoda luokan yhteishenkeä (Linna 1999, 19). Parhaimmillaan lukutilanteessa muodostuu yhteenkuuluvuutta ja läheisyyttä kuulijoiden kesken, joka saa myös kuulijat innostumaan itsenäiseen lukemiseen (Lerikkanen 2006, 86).

Kirjat tarjoavat oppilaille monenlaisia virikkeitä (Orpana 1984, 28–30). Niiden avulla voidaan tukea oppilaiden mielikuvitusta ja luovuuden syntymistä. Niitä käsiteltäessä opettaja saa tietoa oppilaiden ajatuksista, jotka eivät välttämättä muuten tulisi esiin. (Morrow & Brittain 2003, 141.) Mielikuvitus on keino nähdä olemassa olevien asioiden ohi ja etsiä uusia monipuolisempia perspektiivejä. Se sallii uusia yhdistelmiä, vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. (Langer 1995, 9–15.) Ihmisillä on tarve kuvitella ja uneksia ja siihen voidaan vastata muun muassa satujen avulla. Oppilaiden kokemukset vaikuttavat siihen, mitä he ymmärtävät saduista. (Pynnönen 2002, 71.) Sadut antavat erilaisia mahdollisuuksia arkielämän rakentamiseen ja oppilaat voivat valita niistä itselleen sopivat. Ne voivat rohkaista, lohduttaa ja ilahduttaa. (Sarmavuori 2003, 126–127; Ylönen 2000 28–29, 126.) Kirjojen sankarit voivat tarjota oppilaille aineksia oman ihanneminän rakentamiseen. Oppilaat voivat samastua kirjan henkilöihin, joiden avulla he voivat päästä eteenpäin vaikeistakin elämän vaiheista. Kirjoissa on paljon persoonan ja ihmisyyden kehitykselle oleellisia rakennusaineita. Kirjojen avulla voidaan keskustella omista ja toisten tunteista, jolloin syntyy erilaisia oivalluksia. (Linna 1999, 16; Papunen 1995, 11–32.) On kuitenkin tärkeä muistaa keskustella oppilaiden kanssa luetusta eikä jättää oppilasta yksin pohtimaan kuulemaansa. Myös tietotekstien avulla voidaan monipuolistaa oppilaiden mielikuvitusta. (Pynnönen 2002, 72.)

4 Opettaja ääneen lukijana

4.1 Tehokas ääneen lukeminen

Lukukokemuksesta voi tulla onnistunut, jos opettaja on innostunut ja kiinnostunut siitä, mitä hän lukee oppilailleen. Opettajalla tulee olla siis omakohtainen suhde tekstiin. Lukijan on saatava yhteys kuulijoihin, jotta teksti välittyy. (Lerikkanen 2006, 86; Ruohonen 2009, 163.) Opettajan tulee pyrkiä luomaan kuuntelulle ja keskustelulle sopiva ilmapiiri sekä totuttaa oppilaat kuuntelurutiineihin. Kun opettaja lukee ääneen oppilaille, hänen tulee valita kirja oppilasryhmän mukaisesti, jaksottaa tekstin lukemista, luoda viitekehys tekstin maailmaan ennen lukemista, muodostaa yhteys kuulijoiden ja tekstin välille sekä jättää aikaa tekstin käsittelylle. (Lerikkanen 2006, 88.)

Fisher, Flood, Lapp ja Frey (2004, 8–15) pyrkivät selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat tehokkaaseen ääneen lukemiseen. Heillä oli kaksi kohdejoukkoa: eksperttiopettajat (n=25) ja ”tavalliset” luokanopettajat (n=120). Aluksi he havainnoivat eksperttiopettajien työskentelyä. Saadun aineiston perusteella he pystyivät tunnistamaan seuraavat seitsemän tekijää, jotka vaikuttavat tehokkaaseen ääneen lukemiseen.

- 1) Kirjaa valittaessa huomioidaan oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja valinnan tulee vastata oppilaiden kehitys-, tunne- ja sosiaalista tasoa.
- 2) Opettaja lukee valitun tekstin etukäteen ja harjoittelee sen lukemista.
- 3) Ääneen lukemiselle laaditaan selkeä tavoite.
- 4) Opettaja antaa lukiessaan sujuvan lukemisen mallin.
- 5) Opettaja käyttää ääntään ilmeikkäästi ja elävöittää lukemista esimerkiksi käsien liikkeiden, kasvojen ilmeiden ja rekvisiitan avulla.
- 6) Opettaja ja oppilaat keskustelevat tekstistä yhdestä. Opettaja keskeyttää lukemisen ajoittain ja kysyy oppilailta tekstiä koskevia kysymyksiä ja pyrkii kiinnittämään heidän huomionsa tekstin eri kohtiin. Keskustelu tapahtuu ennen, jälkeen ja tekstin lukemisen aikana. Opettaja pyrkii myös siihen, että oppilaat luovat yhteyksiä tekstin ja oman elämänsä välille. Opettaja rohkaisee oppilaita jakamaan ajatuksiaan, reaktioitaan, odotuksiaan, ennustuksiaan ja huolenaiheitaan, jotka liittyvät tekstin sisältöön.

- 7) Opettaja pyrkii luomaan yhteyksiä ääneen lukemisen sekä muun lukemisen ja kirjoittamisen välille. (Fisher ym. 2004, 8–15)

Tutkijat vertasivat ”tavallisten” luokanopettajien ja eksperttiopettajien toimintaa toisiinsa. Tutkimustulosten perusteella myös ”tavalliset” luokanopettajat käyttivät taitavasti monia ääneen lukemisen osatekijöitä. He eivät kuitenkaan johdonmukaisesti lukeneet ja harjoitelleet etukäteen tekstejä eivätkä antaneet sujuvan lukemisen mallia tai yhdistäneet ääneen lukemista muihin luku- ja kirjoitustaitoihin. Monet opettajat muun muassa kangertelivat puhuessaan, äänsivät sanoja väärin tai painottivat jotain virkkeen osaa siten, että virkkeen merkitys muuttui. (Fisher ym. 2004, 13–15.)

4.2 Luettavan materiaalin valinta

Peruskoulussa luetaan äidinkielen tunteilla eniten kaunokirjallisia ja muita kertovia tekstejä. Uutiset ja sanomalehtitekstit ovat mediateksteistä käytetyimpiä. Oppilaiden valitsemia tekstejä sekä pohtivia ja vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä luetaan koulussa huomattavasti harvemmin. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 105.) Muissa aineissa kuin äidinkielellä taas käytetään harvoin fiktiivistä tekstiä (Pynnönen 2002, 74). Yhdysvalloissa kuvakirjat ovat suosituimpia päiväkodista toiselle luokalle asti, kun taas alakoulun ylemmillä luokilla luetaan yleisimmin kirjoja, joissa ei ole kuvia (lastenromaaneja). Kaikilla luokka-asteilla käytetään hyvin vähän tietotekstejä ja oppilaiden valitsemia tekstejä. (Jacobs ym. 2000, 171–193.) Luetuimmat tekstityypit 6.-8.-luokan oppilaille ovat nuortenromaanit (chapter books) ja oppikirjat. Seuraavaksi eniten heille luetaan runoja, novelleja, tiedotteita ja ohjeistuksia. Lisäksi luetaan kuvakirjoja, lehtiä ja sanomalehtiä. (Albright & Ariail 2005, 583–585.) Samaa ikäluokkaa opettavat aineenopettajat lukevat lähinnä romaaneja, mutta myös tietokirjoja ja kuvakirjoja (Ariail ja Albright 2006, 69–89).

Alkuopetuksessa tietotekstien käyttö on harvinaista. Luokissa on esillä niitä enemmän narratiivisia (kerronnallisia) tekstejä. Myös koulukirjastossa suurin osa kirjoista on narratiivisia. Lisäksi äidinkielen tuntien kirjoitusharjoitukset ovat useimmiten narratiivisia ja harvoin lukuhetkiinkään kuuluu tietotekstiä. Tämä on huolestuttavaa, koska tällöin

menetetään mahdollisuus valmistaa oppilaita tietotekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen, joita he tulevat kohtaamaan myöhemmin koulussa ja elämässään. Lisäksi tietotekstien avulla on mahdollista motivoida sellaisiakin oppilaita lukemisen ja kirjoittamisen opiskeluun, joita kaunokirjalliset tekstit eivät kiinnosta. Narratiivinen muoto ei ole ainoa tekstimuoto, josta nuoret oppilaat voivat oppia. Tietotekstien käytön vähäisyyttä ei voidakaan perustella sillä, että oppilaat eivät osaisi käsitellä tietotekstimuotoa. (Duke 2000, 220–221.) Vaikeasti jäsentyvää tekstiä ja tietotekstiä olisi tuotava luokkahuoneeseen. Oppilaat ovat tiedonhaluisia ja oppivat teksteistä vain niiden lukemista harjoittelemalla. (Niemi 1994, 54; Orpana 1984, 28–30.) Ajattelun ja kielen kehityksen kannalta hyviä tekstejä ovat tekstit, jotka haastavat keskustelemaan ja ajattelemaan (Almasi 1995, 341–342).

Lukemisvalintoja on määritelty muun muassa erilaisten teemojen ja kulttuuriperinnön kautta sekä kirjallisuuden lajitietoisuuden ja oppilaiden oman elämän näkökulmasta. Klassikkokeskeinen ja kaunokirjallisuuspitoinen kirjallisuus ei ehkä anna 2000-luvun yhteiskunnassa oppilaille eväitä hallita erilaisia tekstejä eikä mahdollista monipuolista lukutaidon omaksumista. Kirjallisuutta valittaessa tulee huomioida erilaiset tekstit. Kirjallisuutta tulee lähestyä niin kielellisten kuin esteettistenkin kokemusten mahdollistajana. (Niemi 1999, 48–49, 51, 54.) Kertomusten avulla voidaan tarjota lapsille virikkeitä. Kertomuksen seuraaminen vaatii tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä. Vapaasti kerrottua on usein helpompi seurata ja ymmärtää kuin kirjallista tekstiä. (Orpana 1984, 28–30.)

4.3 Lukemiseen liittyvät oheistoiminnot

Pelkkä ääneen lukeminen ei automaattisesti johda kielellisten valmiuksien vahvistumiseen, vaan lukemiselle tulisi asettaa selvät tavoitteet. Tavoitteiden saavuttaminen ei usein onnistu pelkän ääneen lukemisen avulla, vaan se vaatii rinnalleen joitakin aktiviteetteja, kuten keskustelua. (Morrow & Brittain 2003, 141; Teale 2003, 135.) Tutkittaessa lukemistyylejä niiden on havaittu vaikuttavan luetun ymmärtämisen taitoihin sekä sanavaraston laajentumiseen (esiopetuksesta kolmannelle luokalle asti). Vuorovaikutteisessa lukemistyyllisessä kertomuksesta keskustellaan ennen, jälkeen ja lukemisen aikana. Aikuinen pyrkii siis tukemaan lasten ymmärtämistä kyselemällä

tekstistä, rohkaisemalla lapsia keskustelemaan sekä tulkitsemalla kirjoitettua kieltä. (Dickinson & Smith 1994, 107,112–118; Reese & Cox 1999, 26–27.)

Tekstin käsittely voidaan jakaa eri vaiheisiin: mitä tehdään ennen lukemista, lukemisen aikana sekä lukemisen jälkeen. Ennen lukemisen aloittamista aktivoidaan oppilaan skeemat, jolloin oppilas on vähemmän riippuvainen yksittäisten sanojen ymmärtämisestä. Tällöin voidaan ennustaa tekstin tapahtumia, keskustella keskeisistä käsitteistä ja tarvittaessa selittää tuntemattomia ja vaikeita sanoja. Lapset eivät usein itse aktivoitu vaan heitä tulee yllyttää pohtimaan ja aktivoimaan taustatietojaan. Onkin tärkeää, että oppilaat oppivat rakentamaan merkityksiä, jotka pohjautuvat heidän omiin taustatietoihinsa. Lukemisen aikana voidaan muun muassa pitää taukoja (mitä tekisit seuraavaksi, miten tarina jatkuu) ja tiivistää tekstiä. Tekstin lukemisen jälkeen tekstiä voidaan hyödyntää jonkin asian opettamiseen esimerkiksi rakenteiden ja idiomien opettamiseen. Tekstiä voidaan käsitellä dramatisoiden, toisille kertoen, piirtäen, kirjoittaen, keskustellen tai sarjakuvan ja nukketeatterin keinoin. Keskustelun avulla oppilaiden omat kokemukset aktivoituvat ja oppilailla on mahdollisuus jakaa omat ja yhteiset kokemukset sekä keskustella heitä askarruttavista asioista. (Lerikkanen 2006, 87–88; Nissilä ym. 2006, 150–153; Anderson ym. 1985, 49–52, 55)

Keskusteluissa voidaan käsitellä monenlaisia asioita niin tekstin yksityiskohtia kuin moraalisiakin asioita. Yksityiskohtiin ei kuitenkaan tulisi kiinnittää liikaa huomiota vaan kokonaisuuteen, jolloin oppilaat oppivat myös itse lukiessaan ymmärtämään kokonaisuuksia. Monilla aloittelevilla lukijoilla ja heikoimmilla lukijoilla eri ikäluokissa vaikeuksia tuottaa yhteyden ymmärtäminen sen välillä, mitä he lukevat ja mitä he jo ennestään tietävät. Keskustelussa esiin nostetut kysymykset auttavat usein lapsia näkemään tämän yhteyden. (Anderson ym. 1985, 55.) Kuullun ymmärtämistä voidaan tukea pysymällä samassa viitekehyksessä usean tekstin tarkastelun ajan. Erilaisten keskustelujen avulla pyritään tukemaan oppilaiden kielenkehitystä. Erityisesti tuetaan luetun ymmärtämiseen liittyviä taitoja, joita ovat muun muassa ongelmanratkaisutaidot, ennakoititaidot ja kielellinen ymmärtäminen. Oppilaan kertoessa ajatuksiaan kirjallisesti tai suullisesti, hänen oma ajattelunsa selkiytyy ja kehittyy. Keskustelun avulla voidaan myös kehittää oppilaiden metakognitiivisia taitoja, joiden avulla oppilas säätelee omaa toimintaansa. (Lerikkanen 2006, 87.) Erityisen tärkeää on varmistaa, että oppilaat ymmärtävät ääneen lukemisen tarkoituksen valitessaan ymmärtämisstrategiaa. Taitavien opettajien oppilaat ymmärtävät kuuntelemisen tarkoituksen, sitoutuvat tekstiin, heidän

ajattelunsa ja puhumisensa kehittyvät heidän kuunnellessaan ja puhuessaan kirjoista opettajan ja luokkatovereiden kanssa. (Fisher ym. 2004, 15.)

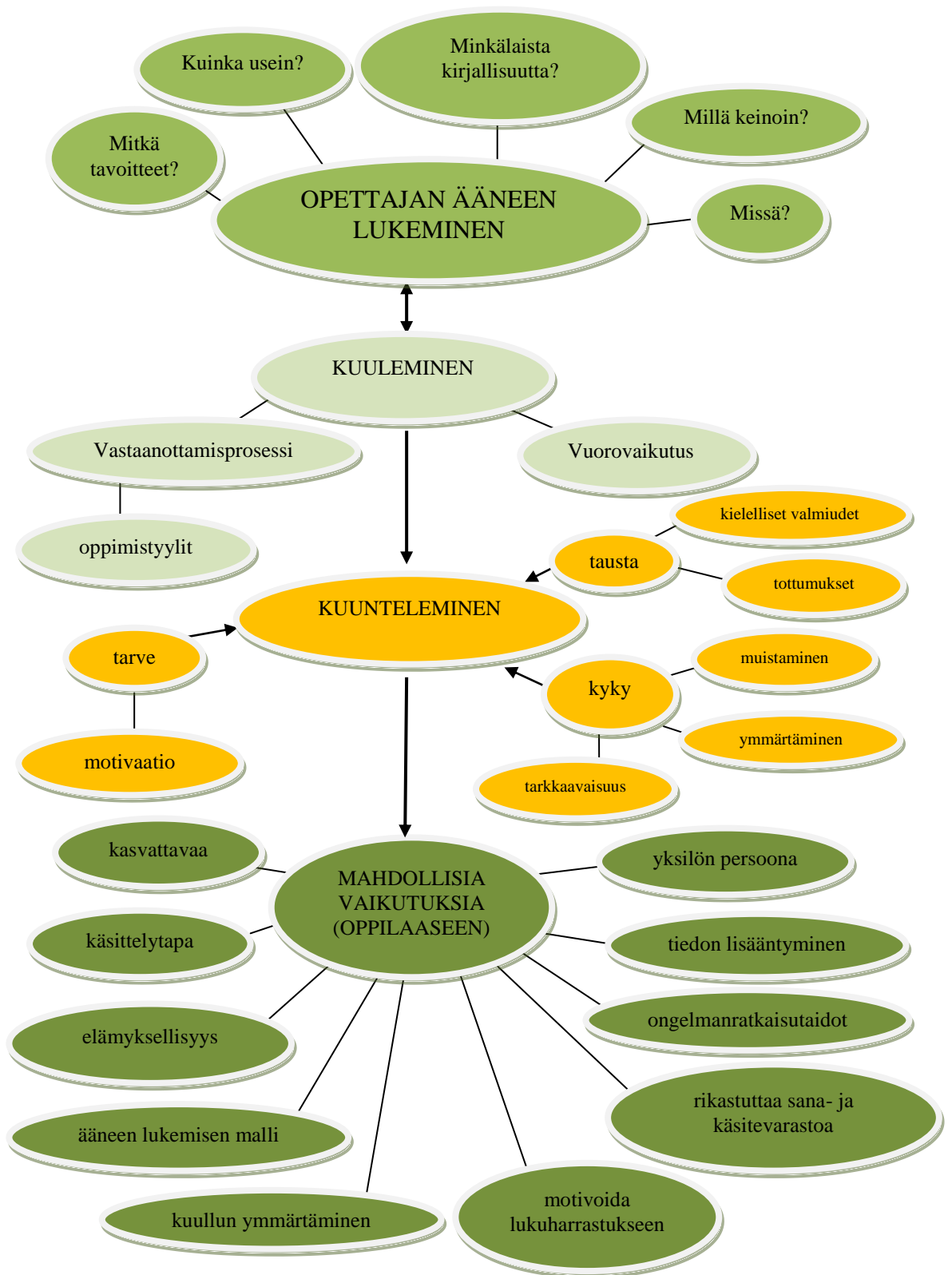
5 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata luokanopettajien ääneen lukemista oppilailleen. Tarkoituksena on selvittää, lukevatko luokanopettajat oppilailleen ääneen ja millaista kirjallisuutta he lukevat. Tutkimuksen avulla halutaan myös selvittää luokanopettajien asettamat tavoitteet ääneen lukemiselle ja miten he pyrkivät tavoitteet saavuttamaan.

Tutkimusongelmat

1. Minkälaista kirjallisuutta luokanopettajat lukevat oppilailleen ääneen?
2. Kuinka usein luokanopettajat lukevat oppilailleen ääneen?
3. Mihin tavoitteisiin luokanopettajat pyrkivät lukiessaan ääneen oppilailleen?
4. Millä keinoin luokanopettajat pyrkivät saavuttamaan ääneen lukemiselle asettamansa tavoitteet?

Kuviossa 2 havainnollistetaan tutkimuksen perustaa ja sen tavoitteita. Opettajan ääneen lukeminen perustuu sille, että oppilaat pystyvät kuulemaan. Kuuleminen on vastaanottamisprosessi, jonka avulla voidaan myös oppia erilaisia asioita. Kuuleminen ja siitä mahdollisesti seuraava kuunteleminen voivat olla myös vuorovaikutuksessa muiden oppimistyylien kanssa. Kuulemisesta ei siis seuraa automaattisesti kuuntelemista. Kuuntelemiseen vaikuttavat muun muassa oppilaan tarve kuunnella (motivaatio esim. aiheeseen), oppilaan kyky kuunnella (esim. muistaminen, tarkkaavaisuus ja ymmärtäminen) sekä oppilaan tausta (kielelliset valmiudet, kuuntelutottumukset). Tällä kaikella voi olla erilaisia vaikutuksia oppilaan oppimiseen ja toimintaan. Ääneen lukemisen avulla voidaan muun muassa antaa elämyksiä, motivoida lukuharrastukseen, antaa ääneen lukemisen malli, tukea kuullun ymmärtämistä, kehittää ongelmanratkaisutaitoja, rikastuttaa sana- ja käsitevarastoa, lisätä oppilaan tietämystä sekä kasvattaa tai tukea yksilön persoonaa.



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

6 Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Tutkimusote ja -tyyppi

Tutkimuksessa käytetään positivistista tutkimusotetta, jolloin tutkimus edustaa kvantitatiivista (quantitative approach) eli määrällistä lähestymistapaa. Kvantitatiivisessa lähestymistavassa kerätty tieto tulee olla kvantifioitavissa eli määrällistettävissä, jolloin muuttujia voidaan käsitellä tilastomatematisin menetelmin. Kvantitatiivisessa menetelmässä korostetaan luotettavuutta ja pyritään objektiivisuuteen. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 32, 37.)

Survey-tutkimuksen avulla voidaan tutkia niin suuria kuin pieniäkin populaatioita, joiden avulla pyritään selvittämään käytännönläheisiä ongelmia (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 95–96). Survey-tutkimuksen yhtenä muotona on kysely. Mittarina toimii tällöin kysymysten ja väitteiden kokoelma, jolla mitataan erilaisia ilmiöitä. Kyselytutkimusta pidetään usein määrällisenä tutkimuksena, ja sillä pyritään saavuttamaan yleiskäsityksiä. Kuitenkin määrällisilläkin tutkimuksilla voidaan päästä yksityiskohtiin. Tutkimuksessa voidaan hyödyntää niin laadullisia kuin määrällisiäkin menetelmiä. Suljettuja kysymyksiä on usein kyselytutkimuksessa enemmän kuin avoimia kohtia. (Vehkalahti 2008, 12–13, 25.) Kysely on vakioitu, jolloin jokaiselta vastaajalta kysytään täysin samat kysymykset samalla tavalla. Saadun aineiston avulla ilmiötä selitetään, kuvaillaan ja vertaillaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130, 188.)

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat lähinnä deskriptiivisiä eli ilmiötä pyritään kuvaamaan. Toisaalta tutkimuksessa esiintyy myös vertailevia eli komparatiivisia piirteitä, jolloin tutkimus pyrkii selittämään yhtäläisyyksiä ja eroja. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 95.) Tässä tutkimuksessa on melko paljon avoimia kysymyksiä ja sekamuotoisia kysymyksiä, joissa on vastausvaihtoehdot sekä tilaa omalle vastaukselle. Tutkimusaihe on sellainen, että tutkija ei voi ennalta tietää kaikkia mahdollisia vastauksia, joten vastaajalle on annettu mahdollisuus lisätä oma vastauksensa. Näiden laadullisten piirteiden avulla pyritään ymmärtämään ja oivaltamaan ilmiön merkitystä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37).

6.2 Tutkimuksen mittari

Mittarina tässä tutkimuksessa on kyselylomake. Kyselylomakkeen (Liite 1) ensimmäisellä sivulla on saatekirje, jossa lyhyesti ja selkeästi selitetään tutkimuksen tarkoitus sekä painotetaan jokaisen vastauksen tärkeyttä. Saatekirjeen tarkoituksena on myös motivoida opettajia vastaamaan tutkimukseen. Saatekirjeessä luvataan, ettei kenenkään henkilöllisyys paljastu eikä yksittäinen koulu tule esille. Kun tutkimuksessa luvataan salata vastaajan henkilöllisyys, rohkaistuvat ihmiset vastaamaan melko suoraan ja rehellisesti (Mäkinen 2006, 114).

Kyselylomakkeen kysymykset on muodostettu aikaisemmista tutkimuksista saatujen tulosten perusteella. Kyselylomakkeen ensimmäisten viiden kysymyksen avulla selvitetään taustamuuttujia (sukupuoli, ikä, työsuhde, opettajana toimitut vuodet, tällä hetkellä opettamasi luokka) ja 19 muuta kysymystä liittyvät opettajan ääneen lukemiseen luokassa. Kyselylomakkeessa on monivalintakysymyksiä, avoimia kysymyksiä ja sekamuotoisia kysymyksiä. Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot on määriteltä etukäteen (kysymykset 8, 13, 14, 22), kun taas avoimissa kysymyksissä vastauksen voi kirjoittaa vapaasti (kysymykset 17, 18, 21, 24). Sekamuotoisissa kysymyksissä on sekä valmiit vastausvaihtoehdot että yksi tai useampi avoin kohta (kysymykset 6, 7, 9–12, 15, 16, 19, 20, 23).

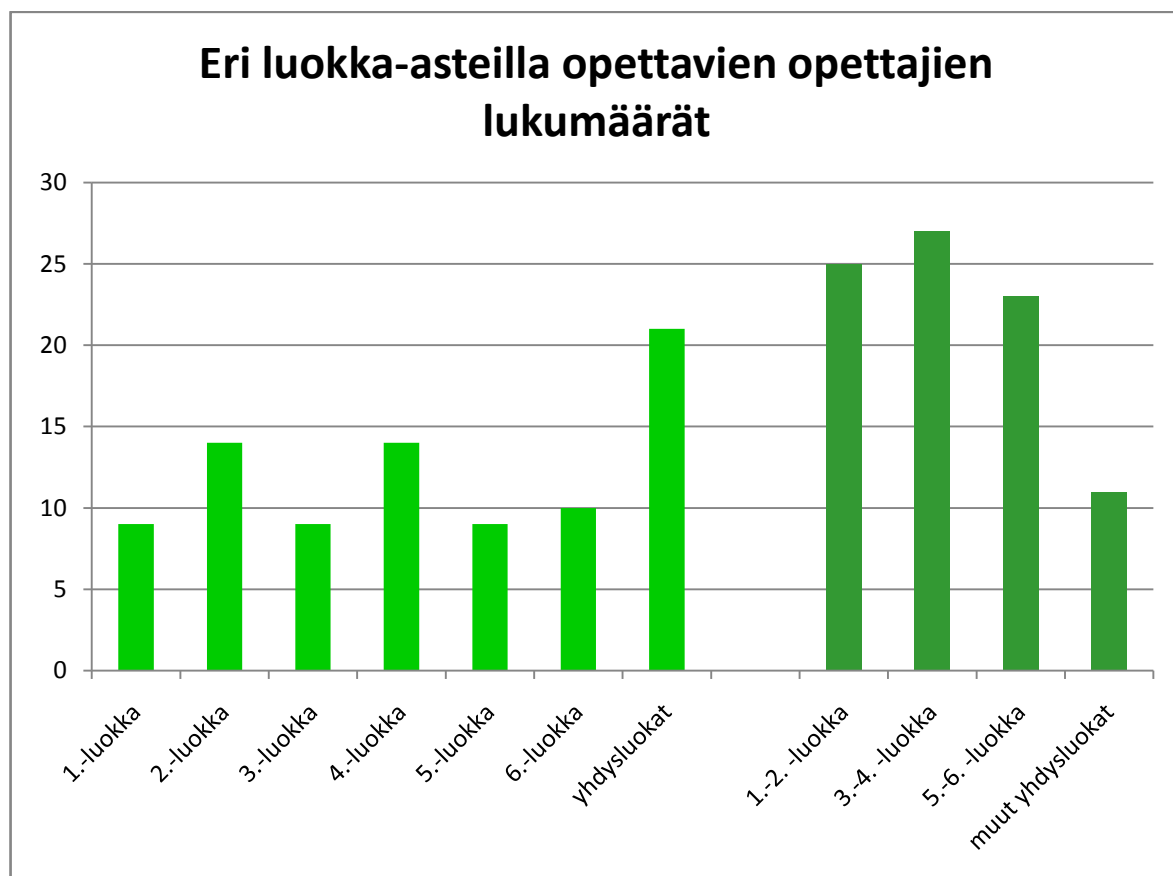
Kyselylomakkeen avulla saadaan kerättyä laaja tutkimusaineisto ja voidaan kysyä monia eri asioita. Lisäksi vastaajien henkilöllisyys ei tule esille missään vaiheessa. Jokaiselle vastaajalle esitetään kysymykset samassa muodossa, joka lisää luotettavuutta. Tutkija ei voi kuitenkaan koskaan tietää, kuinka huolellisesti ja rehellisesti tutkimukseen on vastattu. Kyselylomaketutkimuksessa esiintyy myös katoa, vastaajien jättäessä vastaamatta tutkimukseen. Postikyselyssä vastaaja saa vastata kyselyyn silloin kun hänellä on aikaa eikä kukaan häiritse vastaamista. Ongelmana on kuitenkin, että vastaaja ei saa apua täyttäessään lomaketta, jolloin saattaa tulla väärinymmärryksiä. Selkeä lomake, vastausohjeet ja esitetaus pienentävät väärinymmärrysten syntyä. (Hirsjärvi ym. 2007, 190; Valli 2010, 103–106.)

6.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Otannan ideana on, että jos ei ole mahdollista tutkia koko perusjoukkoa, siitä otetaan otos, jonka perusteella tulokset voidaan yleistää koskemaan perusjoukkoa. Otantaan otetun joukon tulisi mahdollisimman hyvin muistuttaa ominaisuuksiltaan perusjoukkoa. Tässä tutkimuksessa käytetään harkinnanvaraista otantaa (purposive sampling/ judgement sampling/ convenience sampling), jolloin tutkija käyttää omaa harkintaansa ja päättää etukäteen keille tutkimus teetetään. (Vehkalahti 2008, 43, 46; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 118, 121–122.) Otannassa pyritään tasapuoliseen ja objektiiviseen tulokseen. Tällöin perusjoukon osajoukkoa voidaan nimittää näytteeksi. Tämän otannan ongelmana on, että tapa jolla otokseen valitaan, ei takaa edustavuutta eikä siis välttämättä edusta koko perusjoukkoa. Tätä menetelmää käytettäessä tulee aihealue tuntee hyvin ja tulosten tulkinnassa käyttää varovaisuutta. (Holopainen & Pulkkinen 2008, 25.) Tutkimuksessa pyritään huomioimaan perusjoukko, sillä kohdejoukkoon kuuluu sekä pienien että suurien koulujen opettajia niin maalais- kuin kaupunkikouluista.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat luokanopettajat. Valitsin tutkimuskaupungikseni keskisuuren kaupungin ja sain 24 koulun rehtoreilta luvan tehdä tutkimuksen heidän koulussaan. Rehtoreista yksi kielsi tutkimuksenteon, sillä koulu oli lakkautusuhan alla. Tutkimukseen ei otettu mukaan erityiskouluja eikä normaalikoulua, niiden erityispiirteiden vuoksi. Tutkimuskaupungissa oli tutkimushetkellä luokanopettajia yhteensä 178, joista 86 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti on 48,3 prosenttia. Vastaajista 73,3 prosenttia (n=63) on naisia ja 26,7 prosenttia (n=23) on miehiä, joka kuvaa melko hyvin opettajien todellista sukupuolijakaumaa. Vastaajien keski-ikä on 44 vuotta. Nuorin vastaaja on 25-vuotias ja vanhin 60-vuotias. Tulosten analysointia varten tämä muuttuja jaettiin kahteen ryhmään. Alle 45-vuotiaita on 55,8 prosenttia (n=48) ja yli 45-vuotiaita 44,2 prosenttia (n=38). Vastaajat, jotka ovat 45-vuotiaita kuuluvat alle 45-vuotiaiden ryhmään. Vakituudessa työsuhteessa on 86 prosenttia (n=74), alle vuoden kestävässä määräaikaisessa suhteessa on 3,5 prosenttia (n=3) ja koko vuoden tai yli vuoden kestävässä määräaikaisessa suhteessa on 10,5 prosenttia (n=9) vastaajista. Työssäolovuodet vaihtelevat nolasta 38 vuoteen. Keskimäärin vastaajat ovat toimineet opettajina 18 vuotta. Työssäolovuosista muodostettiin kaksi ryhmää: alle ja yli 20 vuotta alalla olleet opettajat. Kuviosta 3 voidaan havaita, että vastaajat opettavat melko tasaisesti jokaista vuosiluokkaa. Ensimmäistä, kolmatta ja viidettä luokkaa opettaa vastaajista kutakin yhdeksän opettajaa ja toista ja

neljättä luokkaa opettaa molempia 14 opettajaa. Opettajista 21 valitsi vaihtoehdoksi jonkin muun, joka tarkoittaa lähinnä yhdysluokkia tai sitä, että opettaja opettaa selkeästi tähän aiheeseen liittyen useampaa kuin yhtä luokkaa. Tutkimustulosten analysointia varten luokiteltiin luokka-aste uudelleen. Näin saatiin neljä ryhmää, joissa 1.–2.-luokan opettajia on 29,1 prosenttia (n=25), 3.–4.-luokan opettajia 31,4 prosenttia (n=27), 5.-6.-luokan opettajia on 26,7 prosenttia (n=23) ja jonkin muun kuin edellä mainittujen luokkien edustajia on 12,8 prosenttia (n=11).



KUVIO 3. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien opettamat luokka-asteet sekä niistä tehdyt uudet ryhmät

6.4 Tutkimuksen suorittaminen

Kyselylomake valmistui kesällä 2010, jonka jälkeen tehtiin esitutkimus. Tämä toteutettiin Rauman normaalikoulussa satunnaisesti valitulla neljällä luokanopettajalla. Esitutkimuksen avulla pyrittiin kiinnittämään huomiota kysymysten muotoon ja ymmärrettävyyteen, jotta

tutkimustuloksissa ei esiintyisi virheitä. Tämän jälkeen muokattiin yhtä kyselylomakkeen kysymystä siten, että siihen lisättiin vielä yksi vastausvaihtoehto. Tämän esitutkimuksen avulla selvisi myös, että tutkimusta ei kannata toteuttaa normaalikouluissa, sillä opettajien on esimerkiksi vaikea arvioida lukemisen määrää, koska he eivät pidä itse kaikkia tunteja.

Kun tutkimukselle saatiin tutkimuslupa, otettiin yhteyttä koulujen rehtoreihin. Pienten koulujen (2–5 opettajaa) rehtorien kanssa sovittiin, että kyselylomakkeet lähetetään koululle postitse ja opettajilla on noin viikko aikaa vastata niihin, jonka jälkeen rehtori kerää lomakkeet yhteiseen kirjekuoreen, jossa on tutkijan yhteystiedot ja postimaksu valmiiksi maksettuna. Kyselylomakkeet lähetettiin yhdeksälle koululle postitse. Yksi koulu ei halunnut osallistua tutkimukseen, koska sitä oltiin juuri lakkauttamassa. Kaikissa muissa kouluissa tutkija kävi itse paikanpäällä viemässä kyselylomakkeet opettajille henkilökohtaisesti. Puhelinsoitolla rehtorille, kouluissa käymisellä, lomakkeen henkilökohtaisella antamisella sekä kyselylomakkeen aidolla allekirjoituksella pyrittiin saamaan henkilökohtaista kontaktia opettajiin, joka saattaisi vaikuttaa vastausprosenttiin positiivisesti.

Tässä tutkimuksessa on osittain käytetty informoitua kyselyä. Se tarkoittaa sitä, että tutkija jakaa kyselylomakkeet vastaajille henkilökohtaisesti ja kertoo tutkimuksen tarkoituksesta. Vastajat täyttävät kyselylomakkeet omalla ajallaan ja palauttavat ne postitse määräaikaan mennessä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 134–135; Hirsjärvi ym. 2007, 191–192.)

6.5 Tutkimustulosten analysointi

Kyselylomakkeesta saadut arvot koodattiin numeroina SPSS -ohjelmaan. Puuttuvia arvoja oli niin vähän, että niitä ei korvattu millään arvoilla (Liite 2). Kunkin kysymyksen kohdalla huomioitiin siis vain siihen kysymykseen vastanneet. Aineistoa muokattiin muun muassa luokittelemalla muuttujia, uudelleen koodaamalla ja laskemalla uusia muuttujia. Aineistoa analysoitiin erilaisten tunnuslukujen avulla (sijaintiluvut, hajontaluvut) sekä tehtiin aineistoa kuvailevia kuvioita.

Ristiintaulukoinnin avulla pyrittiin selvittämään kahden luokitteluasteikollisen muuttujan välistä yhteyttä. Khiin neliötestin avulla tutkittiin kahden muuttujan välistä tilastollista

riippuvuutta. Varianssianalyysillä ja t-testin avulla testattiin keskiarvojen välisiä eroja. Varianssianalyysi perustuu ryhmien sisäisen ja ryhmien välisen vaihtelun vertailuun. Analysoinnissa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä (One-Way ANOVA), jossa tilastoyksiköt jaettiin ryhmiin yhden muuttujan perusteella ja verrattiin näiden ryhmien keskiarvoja. (Heikkilä 2001, 210–212, 224, 230.) Taulukosta 1 nähdään tutkimuksen analysoinnissa käytetyt merkitsevyys arvot.

TAULUKKO 1. Merkitsevyystasot, joita käytettiin tässä tutkimuksessa (Heikkilä 2001, 195.)

Tilastollinen merkitsevyys	p-arvo
tilastollisesti erittäin merkitsevä	$p \leq 0,001$
tilastollisesti merkitsevä	$0,001 < p \leq 0,01$
tilastollisesti melkein merkitsevä	$0,01 < p \leq 0,05$
tilastollisesti suuntaa antava	$0,05 < p \leq 0,1$

Kyselylomakkeen avoimia kysymyksiä käsiteltiin sisällönanalyysin avulla. Sen avulla voidaan analysoida dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti sekä pyrkiä järjestelemään ja kuvailemaan tutkittavaa asiaa. Sisällönanalyysissä pyritään kuvaamaan tutkittava aineisto tiivistetyssä muodossa. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3.) Avoimista kysymyksistä saatu aineisto pelkistettiin, klusteroititiin eli ryhmiteltiin ja siitä tehtiin uusia luokituksia. Klusteroinnissa käydään alkuperäisilmaukset läpi tarkasti ja pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja mahdollisia eroavuuksia. Käsitteitä ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi. Aineisto tiivistyy ja muokkautuu erilaisiksi kokonaisuuksiksi, jotka pyrkivät kuvaamaan aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112–113.)

Tutkimustulokset on analysoitu kunkin tutkimuskysymyksen alle. Kahteen ensimmäiseen tutkimusongelmaan (minkälaista kirjallisuutta alakoulun luokanopettajat lukevat oppilailleen ääneen ja kuinka usein alakoulun luokanopettajat lukevat oppilailleen ääneen), etsittiin vastauksia kyselylomakkeen kysymysten 6, 7, 10, 12 avulla. Kolmanteen tutkimusongelmaan (mihin tavoitteisiin alakoulun luokanopettajat pyrkivät lukiessaan ääneen oppilailleen) haettiin vastauksia kysymysten 8, 9, 11, 13, 14, 22, 23 avulla. Viimeiseen tutkimusongelmaan (millä keinoin alakoulun luokanopettajat pyrkivät saavuttamaan ääneen lukemiselle asettamansa tavoitteet) vastattiin kysymysten 15–21 avulla.

Kyselylomakkeessa pyydettiin opettajia ympyröimään tekstityyppi, jota he lukevat eniten oppilailleen (kysymys 7). Tällä kysymyksellä ei kuitenkaan saavutettu sille asetettuja tavoitteita, sillä osa vastaajista valitsi yhtä useamman vaihtoehdon tähän kohtaan. Kysymys olisi tullut laatia eri tavalla, jotta kysymykseen olisi annettu vain yksi vastaus. Tällä kysymyksellä haluttiin ainoastaan varmistaa, että jos kymmenen viimeisintä koulupäivää ovat olleet hyvin erilaiset, ei luetuin tekstityyppi jäisi pimentoon. Tulosten tarkastelu osoitti, että tämä kysymys ei tuottanut erilaisia tuloksia kuin edeltävä kysymys, jossa pyydettiin ympyröimään viimeisen kymmenen koulupäivän aikana tapahtuneet ääneen lukemisen kerrat eri lukemismateriaalien kohdalla, joten tulosten tarkastelussa tätä kysymystä ei oteta huomioon.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisissa tutkimuksissa luotettavuutta tarkastellaan usein reliabiliteetin, sisäisen ja ulkoisen validiuden sekä objektiivisuuden kautta. On tärkeää tarkastella luotettavuutta niin mittavälineen kuin koko tutkimuksenkin kohdalla. Mittavälineen kohdalla tarkastelu kohdistuu lähinnä mittarin ominaisuuksiin ja tutkimuksen kohdalla tiedon yleistettävyyteen ja pätevyyteen. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 162, 151.) Mittavälineen luotettavuus on suoraan verrannollinen koko tutkimuksen luotettavuuteen (Metsämuuronen 2009, 74).

Reliabiliteetilla viitataan mittauksen virheettömyyteen eli mittauksen tarkkuuteen ja pysyvyyteen. Kun taas validiteetilla pyritään kertomaan tutkimuksen pätevyydestä siis mitataanko sitä, mitä oli suunniteltu mitattavan. (Cohen, Manion & Morrison 2007; Metsämuuronen 2009, 74; Tuckman 1999, 175, 201.) Validiteetti jaetaan usein vielä sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla halutaan korostaa sitä, että kohdentuuko mittaus tarkoitettuun kohteeseen eli mitataanko menetelmällä sitä, mitä oli tarkoituskin. Ulkoinen validiteetti korostaa enemmän mittauksen yleistettävyyttä. (Cohen ym. 2007; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151, 162.) Mittarin luotettavuutta pyrittiin parantamaan esitestauksella, joka toteutettiin muutaman luokanopettajan esitestauksella. Opettajia pyydettiin vastaamaan kyselylomakkeeseen, mutta myös huomauttamaan kyselylomakkeen mahdollisista epäselvistä kohdista. Näiden tietojen avulla kyselylomakkeeseen lisättiin yhteen kysymykseen yksi vastausvaihtoehto. Lisäksi todettiin, ettei kyselyä kannata toteuttaa normaalikouluissa, koska opettajat eivät itse opeta

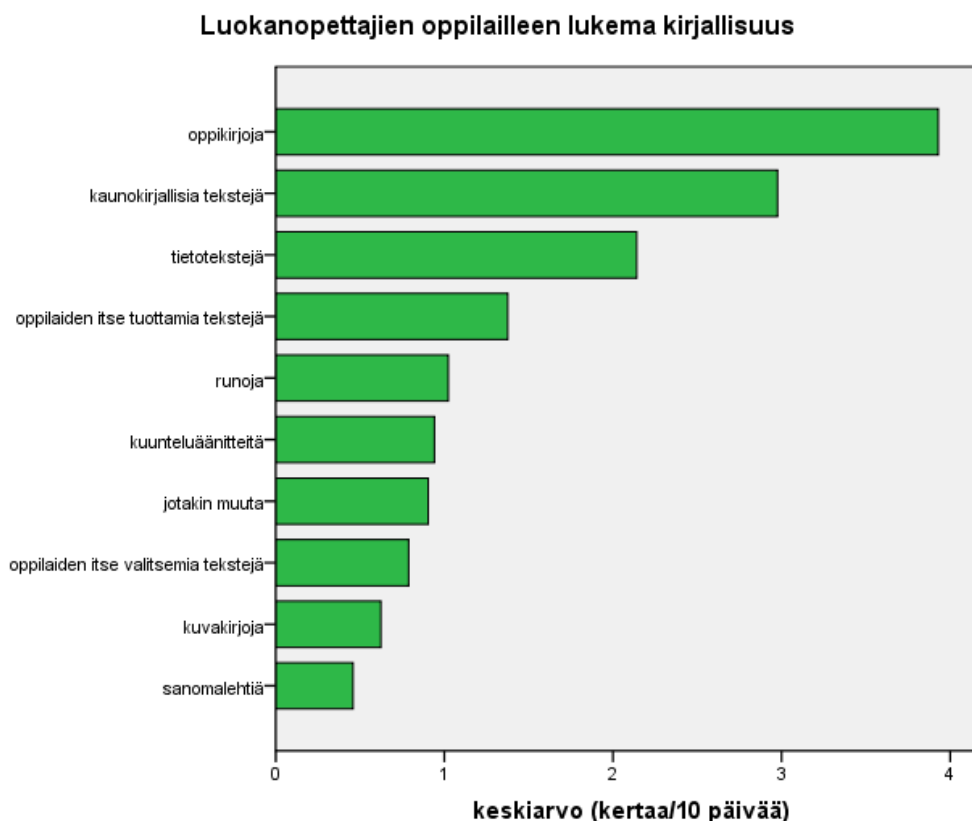
kaikkia tunteja, jolloin heidän on vaikea arvioida ääneen lukemisen määrää ja sen tavoitteita. Kyselyn luotettavuutta lisää myös se, että monet opettajat olivat jaksaneet vastata vielä kohtaan: Mitä muuta haluaisit vielä sanoa? Tämä voidaan katsoa kertovan siitä, että kyselylomake ei ollut liian pitkä suhteessa sen kiinnostavuuteen, jolloin luokanopettajat jaksoivat keskittyä vastaamaan lomakkeen loppuun asti. Kyselylomakkeet palautettiin kirjekuoreen eikä tutkija ollut niitä vastaanottamassa. Jokaiselle vastaajalle annettiin siis oma rauha vastata kyselyyn hänelle sopivana ajankohtana.

Tutkijan omat näkökulmat, kiinnostuksen kohteet tai motivaatio eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin, vaan ne selittyvät tutkittavasta kontekstista, tutkittavien ominaisuuksista (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164). Tutkija halusi mennä lähelle tutkimukseen osallistujia, jotta vastaajat kokisivat että juuri heidän mielipiteillään on merkitystä. Tutkijan objektiivisuus näkyy kuitenkin siinä, että kyselylomake on luotu teorian tiedon pohjalta. Tutkija pyrki vakuuttamaan vastaajat siitä, että yksittäinen henkilö tai koulu ei tule millään tavalla esille itse tutkijalle eikä näin myöskään tutkimuksessa. Vastausprosentti (48,3 %) tässä tutkimuksessa oli tyypillinen kyselylomaketutkimuksille. Tämän tutkimuksen avulla ei voida tehdä yleistyksiä, mutta sen avulla pystytään kuitenkin kuvaamaan tilannetta. Lisäksi tutkimus antaa varmasti sellaista tietoa, joka herättelee opettajia miettimään omia ajatuksiaan ja näkemyksiään aiheesta.

7 Tutkimuksen tulokset

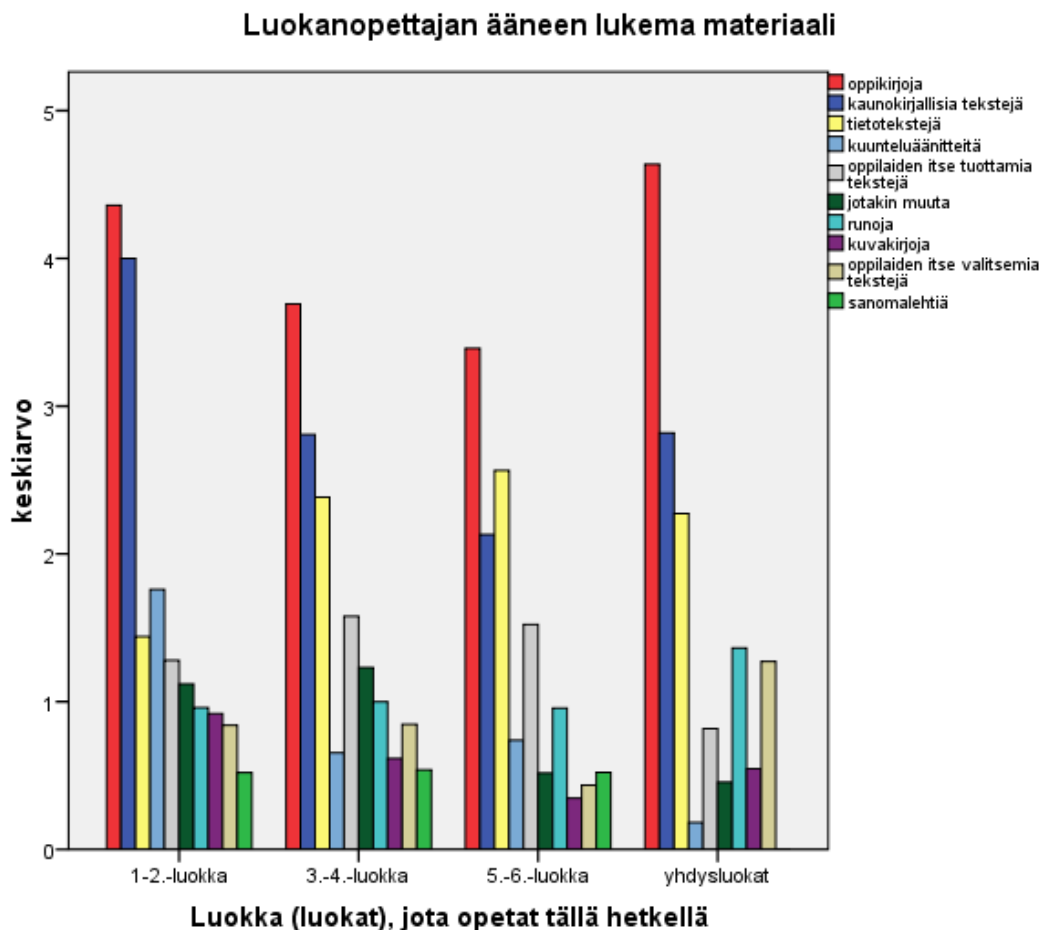
7.1 Luokanopettajien ääneen lukema kirjallisuus ja lukemisen määrä

Opettajat lukivat oppilailleen ääneen oppikirjoja keskimäärin lähes neljä kertaa ($ka=3,93$; $kh=3,30$) kymmenen koulupäivän aikana. Seuraavaksi eniten he lukivat oppilailleen ääneen kaunokirjallisia tekstejä ($ka=2,98$; $kh=2,63$), tietotekstejä ($ka=2,14$; $kh=2,25$) ja oppilaiden itse tuottamia tekstejä ($ka=1,38$; $kh=1,79$). Vähiten oppilaille luettiin sanomalehtiä ($ka=0,46$; $kh=1,06$), kuvakirjoja ($ka=0,62$; $kh=1,51$) ja oppilaiden itse valitsema tekstejä ($ka=0,79$; $kh=1,75$). Kuviossa 4 on kuvattu se, kuinka paljon keskimäärin mitäkään tekstityyppiä opettajat olivat lukeneet ääneen oppilailleen viimeisen kymmenen koulupäivän aikana. Opettajat lukivat jonkin verran myös muita materiaaleja kuin mitä kyselylomakkeessa oli mainittu. Näitä olivat muun muassa sadut, aapisen tarinat, aamunavaustekstit, laulun sanat, aikakauslehdet, erilaiset tiedotteet, käsityöohjeet, wikipedia-tekstit, erilaiset tekstit tietokoneelta ja englanninkieliset tekstit.



KUVIO 4. Luokanopettajien oppilailleen ääneen lukemat kirjallisuustyypit

Erilaisten tekstityyppien käyttö vaihtelee eri vuosiluokkien aikana. Kaikilla vuosiluokilla oppikirjat on eniten käytetty tekstityyppi. Kaunokirjalliset tekstit ovat toiseksi suosituimpia 1.–4. -luokkaan asti, kun taas viidennellä ja kuudennella luokalla suosituimpia ovat tietotekstit. Sanomalehdet, kuvakirjat ja oppilaiden itse valitsemat tekstit eivät saaneet opettajien ääneen lukemisen valinnoissa millään luokka-asteella kovinkaan suurta suosiota (Kuvio 5).

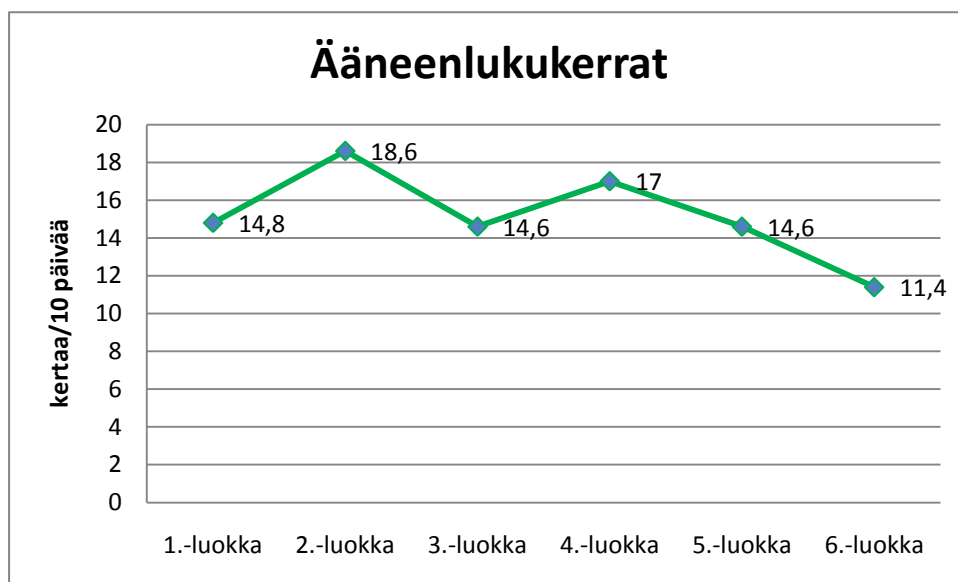


KUVIO 5. Erilaisen ääneenlukumateriaalin käyttäminen eri vuosiluokilla

Miehet lukivat ääneen tietotekstejä keskimäärin 3,04 (kh=2,25) kertaa 10 koulupäivän aikana, kun taas naiset lukivat 1,81 kertaa (kh=1,97). Näiden keskiarvojen välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ($F=5,32$, $p= .024$) Miehet lukivat ääneen oppilaiden itse tuottamia tekstejä keskimäärin 2,0 kertaa (kh=2,39) 10 koulupäivän aikana ja naiset keskimäärin 1,15 kertaa (kh=1,47). Tilastollisesti näiden keskiarvojen erot ovat melkein merkitseviä ($F=3,95$, $p= .050$). Alle 45-vuotiaat luokanopettajat lukivat kaunokirjallisuutta keskimäärin 2,21 (kh=2,34) kertaa 10 koulupäivän aikana, kun yli 45-vuotiaat lukivat 3,92

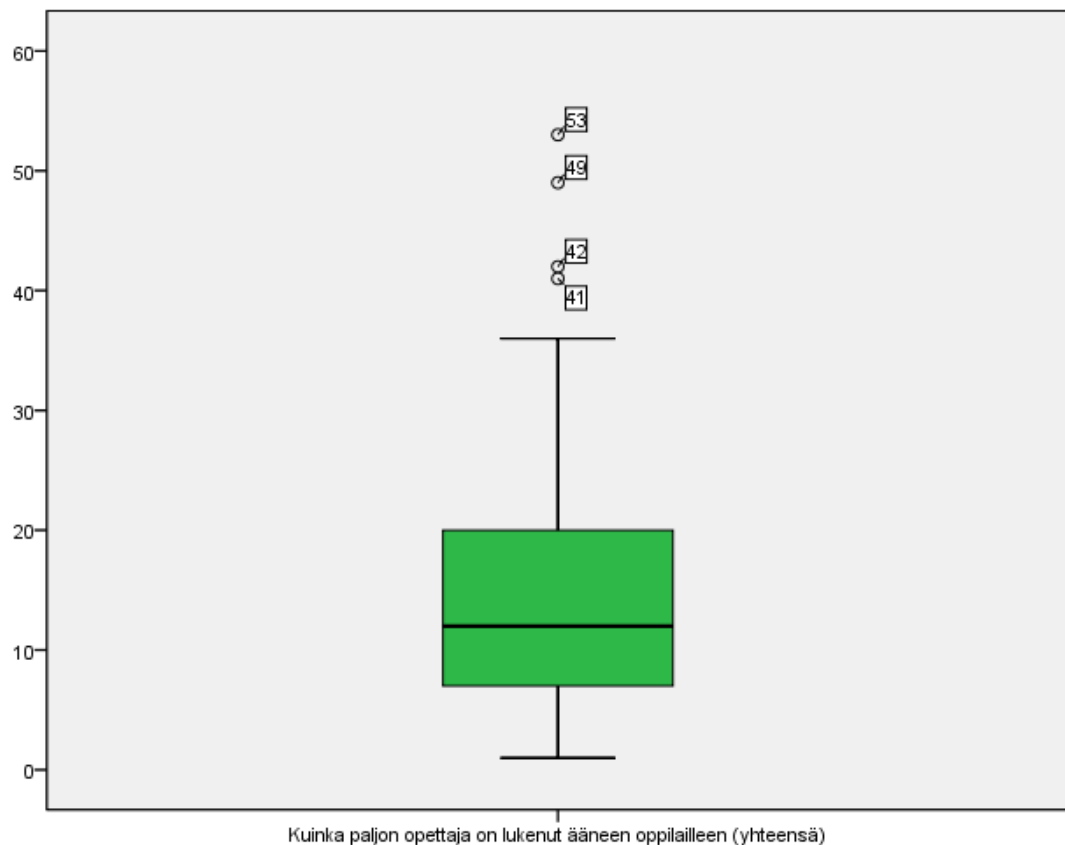
($kh=2,70$) kertaa. Näiden keskiarvojen välillä on tilastollisesti merkitsevä ero ($t= -3,127$, $p= .002$). Muilla taustamuuttujilla (työsuhteella, luokka-asteella) ei ollut vaikutusta eri kirjallisuustyyppien lukemiseen.

Ääneen lukemisen määrää voidaan tarkastella lukukertojen määränä. Kuviossa 6 on laskettu kaikki opettajien lukukerrat yhteen ja laskettu niistä keskiarvot kyseiselle luokka-asteelle. Näin saadaan selville, kuinka paljon opettajat tarkastelujakson (viimeisen kymmenen koulupäivän) aikana lukivat ääneen oppilailleen eri luokka-asteilla. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan ääneen lukeminen painottuu toiselle (18,6) ja neljännelle (17,0) luokalle. Ensimmäisen, kolmannen ja viidennen luokan kohdalla lukemiskerrat pysyvät lähes samoina, vaihdellen 14,6–14,8 kertaa. Kuudennella luokalla lukukerrat ovat muita luokka-asteita selvästi alhaisempia (11,4). Verrattaessa lukemisen määrän keskiarvoja luokka-asteeseen ($F=0,66$, $p= .579$), työsuhteeseen ($F=0,907$, $p= .408$) tai sukupuoleen ($F=3,593$, $p= .062$), ei niiden välillä havaita tilastollista eroa. Tutkittaessa ääneen lukukertojen määrän ja opettajan iän riippuvuutta toisiinsa havaitaan niiden välillä tilastollisesti vain melkein merkitsevä ero ($t= -2,308$, $p= .024$). Taustatekijöillä ei siis ole merkitystä lukemisen määrään.



KUVIO 6. Eri ääneen lukemismateriaaleista lasketut yhteispisteet eroteltuina eri luokka-asteiden kesken

Opettajat lukevat keskimäärin 15,1 (kh=10,6) kertaa kymmenen koulupäivän aikana. Luokanopettajien lukukerrat jakautuvat 1–53 kertaan viimeisen kymmenen koulupäivän aikana. Keskiarvo (15,1) on mediaania (12) suurempi, joka viittaa oikealle vinoon jakaumaan. Opettajista 75,3 prosenttia lukeekin oppilailleen alle 20 kertaa 10 koulupäivän aikana. Suuri keskihajonta (10,6) osoittaa sen, että aineisto sisältää muutamia poikkeavia havaintoja. Muutamien opettajien useat lukukerrat (41, 42, 49, 53) ovat haja-arvoina kuvion yläosassa (Kuvio 7).



KUVIO 7. Opettajien ääneenlukumäärä boxplot-kuviona

Opettajista 52,4 prosenttia (n=44) kokee pystyvänsä lukemaan oppilailleen juuri sen määrän, mitä he itse haluavat. Kuitenkin 47,6 prosenttia (n=40) kokee, ettei pysty lukemaan oppilailleen haluamaansa määrää. Näistä opettajista yli puolet haluaisi lukea oppilailleen päivittäin, kymmenestä minuutista puoleen tuntiin. Muutamat toivovat, että he ehtisivät lukea kahdesta kolmeen kertaan viikossa. Joidenkin mielestä on vaikea määrittellä kuinka paljon enemmän he haluaisivat lukea, kuitenkin enemmän kuin tällä hetkellä.

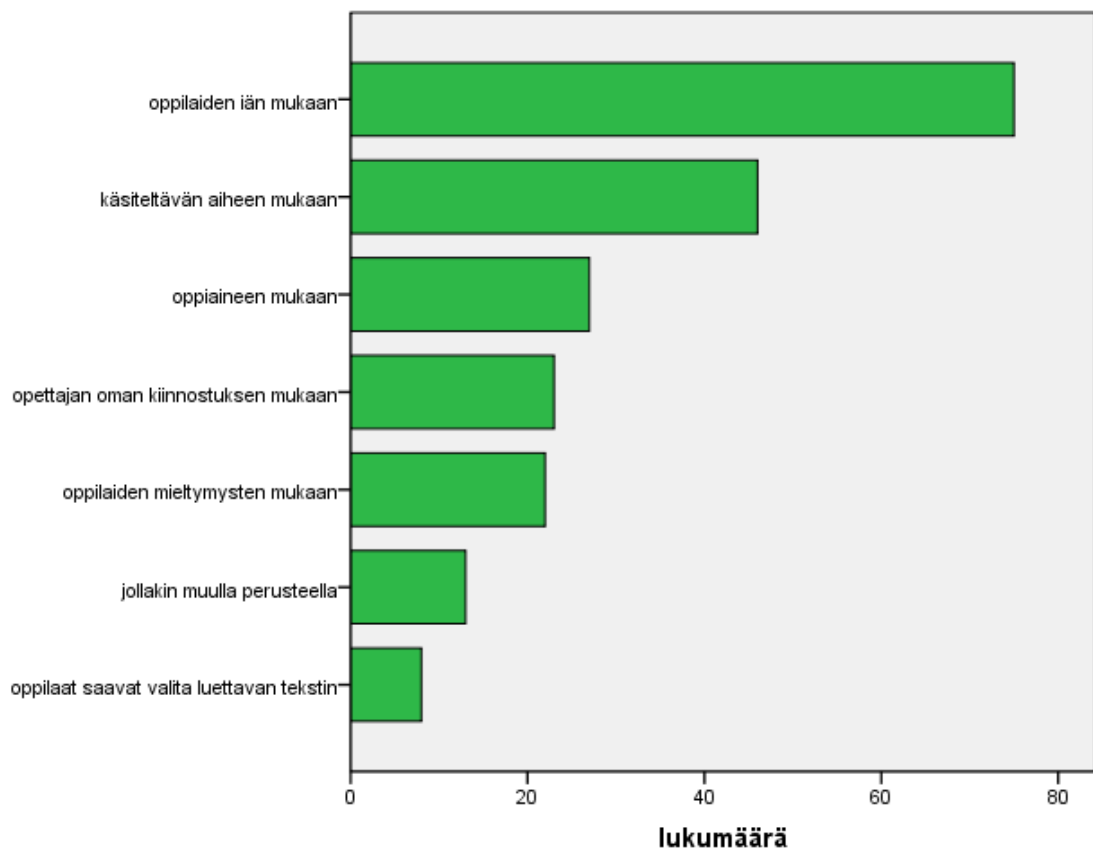
Taulukosta 2 voidaan havaita, että miehistä 69,6 prosenttia (n=16) ja naisista 45,9 prosenttia (n=28) kokee pystyvänsä lukemaan haluamansa määrän. Sukupuolella ja kokemuksella siitä, pystyykö lukemaan haluamansa määrän oppilailleen ääneen, on vain suuntaa antava ero ($\chi^2(1) = 3,75$, $p = .053$). Naiset kokevat hieman miehiä useammin, että he eivät pysty lukemaan haluamaansa määrää. Muilla taustamuuttujilla (opettajan iällä, työsuhteella, opettajan opetusvuosilla tai opettajan opettamalla luokka-asteella) ei ole merkitystä.

TAULUKKO 2. Mies- ja naisopettajien kokemukset siitä, pystyvätkö he lukemaan oppilaille ääneen haluamansa määrän

Sukupuoli		Koetko, että pystyt lukemaan ääneen haluamasi määrän oppilaillesi?		
		en	kyllä	yhteensä
nainen	lukumäärä	33	28	61
	prosentteina	54,1 %	45,9 %	100,0 %
mies	lukumäärä	7	16	23
	prosentteina	30,4 %	69,6 %	100,0 %
Yhteensä	lukumäärä	40	44	84
	prosentteina	47,6 %	52,4 %	100,0 %

Opettajat valitsevat luettavan materiaalin lähinnä oppilaiden iän (87,2 %; n=75) ja käsiteltävän aiheen mukaan (54,7 %; n=47). Lisäksi he huomioivat oppiaineen (31,8 %; n=27), opettajan oman kiinnostuksen (26,7 %; n=23) sekä oppilaiden mieltymykset (25,6 %; n=22). Kahdeksan opettajan mukaan heidän oppilaansa saavat valita luettavan tekstin. Kuviossa 8 on keskiarvon avulla kuvattu se, millä perusteella luokanopettajat valitsevat ääneen luettavan materiaalin. Opettajista 13 valitsee ääneen luettavan materiaalin lisäksi jollakin muulla perusteella kuin mitä kyselylomakkeessa on mainittu. Näitä ovat esimerkiksi kotimainen kirjallisuus tai klassikkokirja, kirja saa oppilaat itse innostumaan kyseisestä kirjasta, opettaja esittelee kirjoja, joita oppilaat eivät muuten lukisi tai kirja voidaan valita myös tukemaan erilaisten ilmiöiden opetusta.

Ääneen luettavan aineiston valinta



KUVIO 8. Luokanopettajien valintaperuste heidän valitessaan ääneen luettavaa materiaalia

Alle 20 vuotta alalla olleet opettajat valitsevat ääneen luettavan aineiston useammin käsiteltävän aiheen mukaan kuin yli 20 vuotta alalla olleet. Taulukossa 3 on kuvattu lukumäärien ja prosenttien avulla valintajakauma. Näiden muuttujien väliltä löytyy myös tilastollinen ero ($\chi^2(1) = 9,88$, $p = .002$) Naisista 74,2 prosenttia (n=46) ei valitse ääneen

luettavaa materiaalia oppiaineen mukaan, kun taas miehistä noin puolet (47,8 %, n=11) valitsee oppiaineen mukaan ääneen luettavan materiaalin. Tilastollisesti näiden välillä on suuntaa antava ero ($\chi^2(1) = 3,75$, $p = .053$)

TAULUKKO 3. Ääneen luettavan materiaalin valinta käsiteltävän aiheen mukaan

Ääneen luettavan aineiston valinta

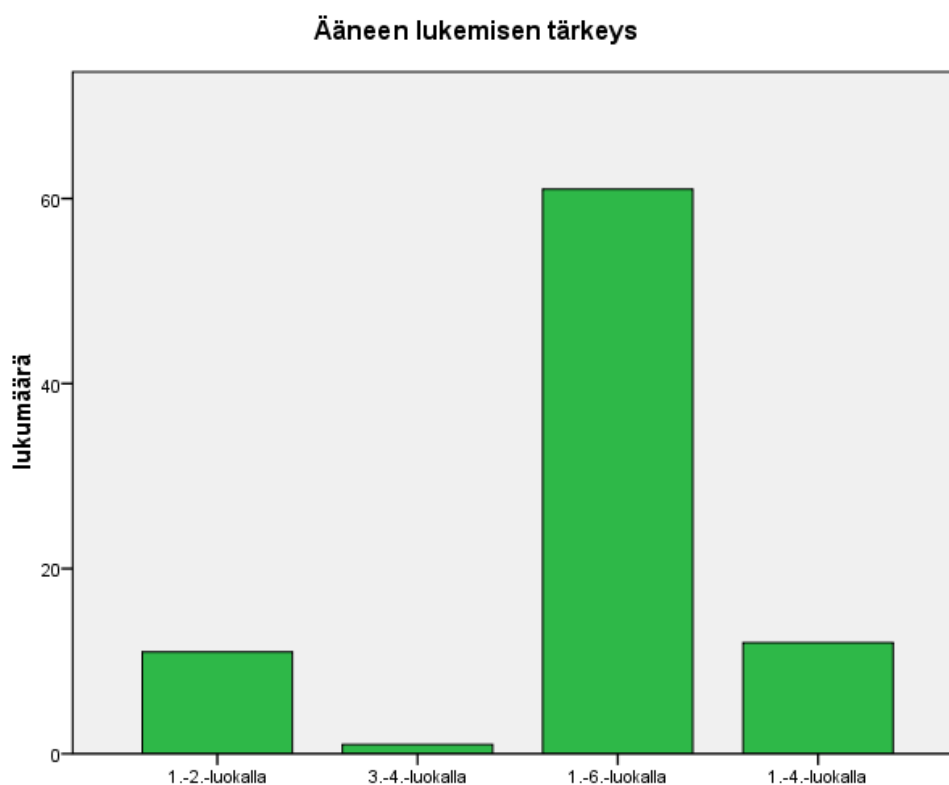
Opettajan työvuodet		käsiteltävän aiheen mukaan		
		en	kyllä	yhteensä
alle 20.-vuotta	Lukumäärä	16	35	51
	prosentteina	31,4 %	68,6 %	100,0 %
yli 20.-vuotta	Lukumäärä	23	12	35
	prosentteina	65,7 %	34,3 %	100,0 %
yhteensä	Lukumäärä	39	47	86
	prosentteina	45,3 %	54,7 %	100,0 %

Niistä opettajista, jotka valitsevat ääneen luettavan materiaalin oppiaineen mukaan 45,7 prosenttia (n=21) huomioi ääneen luettavan materiaalin valinnassa myös käsiteltävän aiheen ($\chi^2(1) = 8,92$, $p = .003$).

Luokanopettajat lukevat siis oppilailleen eniten ääneen oppikirjoja, kaunokirjallisia tekstejä ja tietotekstejä. Keskimäärin he lukevat noin 15 kertaa kymmenen koulupäivän aikana. Hieman vajaa puolet luokanopettajista kokee, ettei pysty lukemaan haluamaansa määrää ääneen oppilailleen. Opettajat valitsevat ääneen luettavan materiaalin oppilaiden iän ja käsiteltävän aiheen mukaan.

7.2 Luokanopettajien tavoitteet ääneen lukemiselle

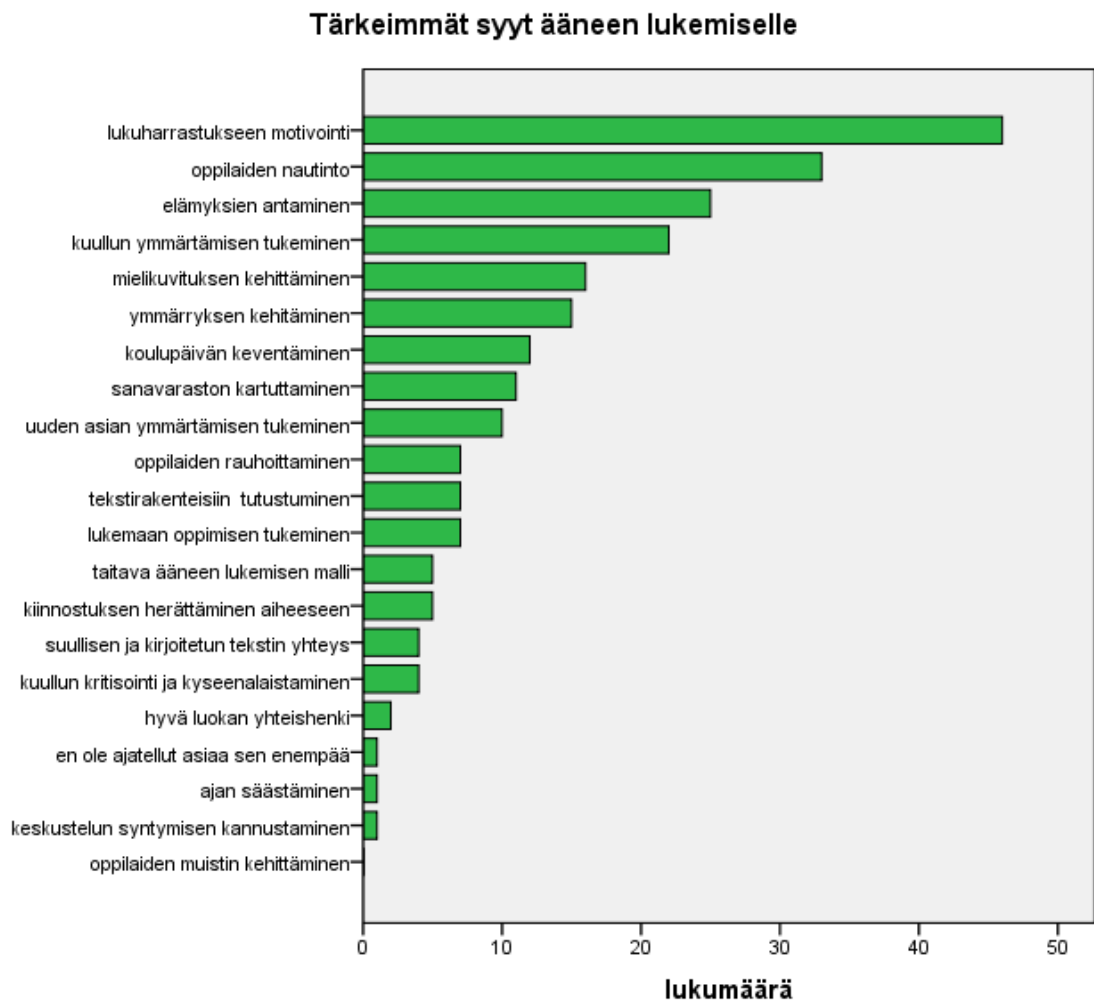
Opettajista 71,8 prosenttia (n=61) näkee ääneen lukemisen tärkeänä kaikilla vuosiluokilla 1–6, 14,1 prosenttia (n=12) pitää sitä tärkeänä 1.–4. -luokalla ja 12,9 prosenttia (n=11) vain 1.–2. -luokalla. Yhden opettajan mielestä opettajan ääneen lukeminen on tärkeintä 3.–4. -luokalla. Kukaan vastaajista ei pidä ääneen lukemista tärkeimpänä vain 5.-6. -luokalla. (Kuvio 9)



KUVIO 9. Opettajien näkemys ääneen lukemisen tärkeydestä eri luokka-asteilla

Opettajien tuli valita annetuista vaihtoehdoista kolme tärkeintä syytä, miksi he lukevat oppilailleen ääneen. Näitä vaihtoehtoja ei laitettu tärkeysjärjestykseen. Tärkeimpiä syitä ovat oppilaiden motivointi lukuharrastukseen tai sen heräämiseen (53,5 %; n= 46), oppilaat nauttivat siitä (38,4 %; n=33), antaakseen oppilaille elämyksiä (29,1 %; n=25), tukeakseen oppilaiden kuullun ymmärtämistä (25,6 %; n=22), kehittääkseen oppilaiden mielikuvitusta (18,6 %; n=16) ja ymmärrystä (17,4 %; n=15). Kukaan ei valinnut kolmen tärkeimmän vaihtoehdon joukkoon kehittääkseen oppilaiden muistia. Vähiten kannatusta saavat ajan säästäminen (n=1), luodakseen luokkaan hyvän yhteishengen (n=2), kannustaakseen

keskustelun syntymistä (n=2), auttaakseen oppilasta ymmärtämään suullisen ja kirjoitetun tekstin yhteyttä (n=4) sekä jotta oppilaat oppisivat kritisoimaan ja kyseenalaistamaan kuulemaansa (n=4). Kuviossa 10 on kerätty tärkeysjärjestykseen opettajien määrittelemät syyt ääneen lukemiselle.



KUVIO 10. Luokanopettajien mainitsemat kolme tärkeintä syytä opettajan ääneen lukemiselle

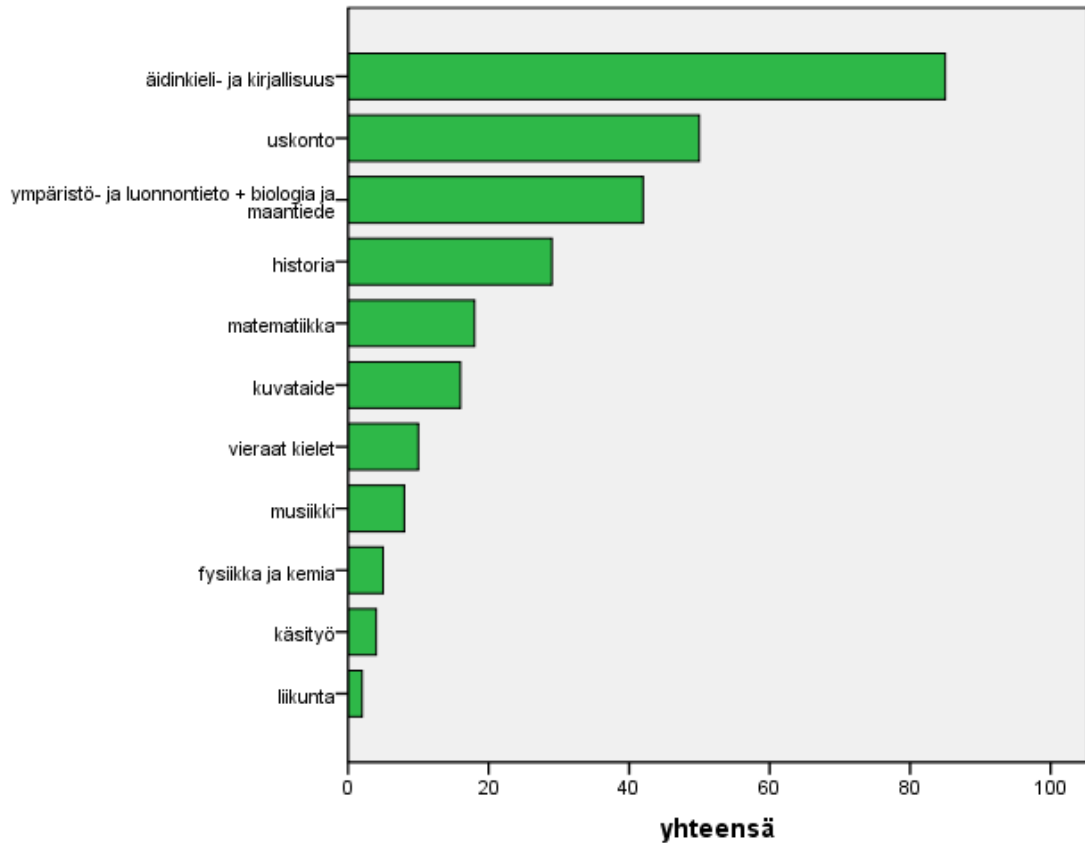
Miesopettajista 26,1 prosenttia (n=6) ja naisopettajista vain 9,5 prosenttia (n=6) lukee ääneen oppilailleen, koska se keventää koulupäivää (kuuluu kolmen tärkeimmän syyn joukkoon). Kuitenkaan miehistä ja naisista reilusti yli puolet ei pidä sitä kolmen tärkeimmän syyn joukossa. Koulupäivän keventäminen ääneen lukemisen avulla ja opettajan sukupuolen välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ($\chi^2(1) = 3,85$, $p = .050$).

Ensimmäisen ja toisen luokan opettajat pyrkivät ääneen lukemisen avulla muita useammin tukemaan oppilaiden kuullun ymmärtämistä (43,5 %; n=10). Kolmannen ja neljännen luokan opettajista 17,4 prosenttia (n=4) ja viidennen ja kuudennen luokan opettajista 31,6 (n=6) prosenttia pyrkii ääneen lukemisen avulla tukemaan oppilaiden kuullun ymmärtämistä (kolmen tärkeimmän syyn mukaan). Opettajan pyrkimyksellä ääneen lukemisen avulla tukea oppilaiden kuullun ymmärtämistä ja luokka-asteen välillä on tilastollisesti vain melkein merkitsevä ero ($\chi^2(3) = 7,88$, $p = .048$).

Naisopettajat pyrkivät miesopettajia useammin ääneen lukemisen avulla motivoimaan oppilaiden lukuharrastusta tai sen heräämistä. Naisista 60,3 prosenttia (n=38) määrittelee kolmen tärkeimmän syyn joukkoon oppilaiden lukuharrastuksen motivoinnin, kun miehistä 34,8 prosenttia (n=8) pitää sitä kolmen tärkeimmän syyn joukossa. Tilastollisesti näiden ero on melkein merkitsevää ($\chi^2(1) = 4,42$, $p = .036$).

Kyselylomakkeeseen vastanneista luokanopettajista 98,8 prosenttia liittää opettajan ääneen lukemisen äidinkieleen ja kirjallisuuteen (n=85), 58,1 prosenttia uskontoon (n=50), 48,8 prosenttia ympäristö ja luonnontietoon sekä biologiaan ja maantietoon (n=42) sekä 33,7 prosenttia historiaan (n=29.) Opettajat liittävät ääneen lukemisen myös matematiikkaan (20,9 %; n=18), kuvataiteeseen (18,6 %), vieraisiin kieliin (11,6 %) sekä musiikkiin (9,3 %). Vähiten kannatusta saavat fysiikka ja kemia (5,8 %), käsityö (4,7 %) ja liikunta (2,3 %). Opettajat saivat valita useamman vaihtoehdon. Fysiikkaa ja kemiaa opetetaan erillisenä oppiaineena vasta viidennellä ja kuudennella luokalla. Kuviossa 11 on kuvattu opettajien ääneen lukemisen liittäminen eri oppiaineisiin lukumääränä ilmoitettuna.

Ääneen lukemisen liittyminen eri oppiaineisiin



KUVIO 11. Luokanopettajien ääneen lukeminen eri oppiaineiden yhteydessä

Yli 45-vuotiaat (71,1 %; n=27) yhdistävät hieman useammin ääneen lukemisen uskonnon opetukseen kuin alle 45-vuotiaat (47,9 %; n=23). Samoin yli 20 vuotta alalla olleista 71,4 prosenttia ja alle 20 vuotta alalla olleista 49 prosenttia yhdistää ääneen lukemisen uskuntoon. Ääneen lukemisen yhdistämisellä uskonnon opetukseen ja opettajan iällä ($\chi^2(1) = 4,67$, $p = .031$) sekä opettajan opetusvuosien ($\chi^2(1) = 4,28$, $p = .039$) välillä on melkein merkitsevä ero. Niistä opettajista, jotka yhdistävät ääneen lukemisen matematiikkaan 31 prosenttia (n=13) yhdistää sen myös ympäristö ja luonnontietoon, biologiaan ja maantietoon ($\chi^2(1) = 4,98$, $p = .026$).

Ääneen lukemisen yhdistämisellä historian opetukseen ja sukupuolen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($\chi^2(1) = 10,35$, $p = .001$). Miehet käyttävät naisia useammin ääneen lukemista historian opetuksessa. Miehistä 60,9 prosenttia (n=14) ja naisista 23,8 prosenttia (n=15) yhdistää ääneen lukemisen historian opetukseen.

Kymmenen opettajan (11,9 %) mielestä ääneen lukeminen on mainittu heidän koulunsa opetussuunnitelmassa suositeltavana opetusmetodina, samoin kymmenen opettajan mielestä sitä ei mainita koulun opetussuunnitelmassa. Opettajista 76,2 prosenttia (n=64) ei osaa vastata, mainitaanko heidän koulunsa opetussuunnitelmassa ääneen lukemista suositeltavana metodina.

...Kaupungin äikän opetussuunnitelmassa sanotaan, että opettajan pitää lukea ääneen joka luokka-asteella. (N, 6.luokka)

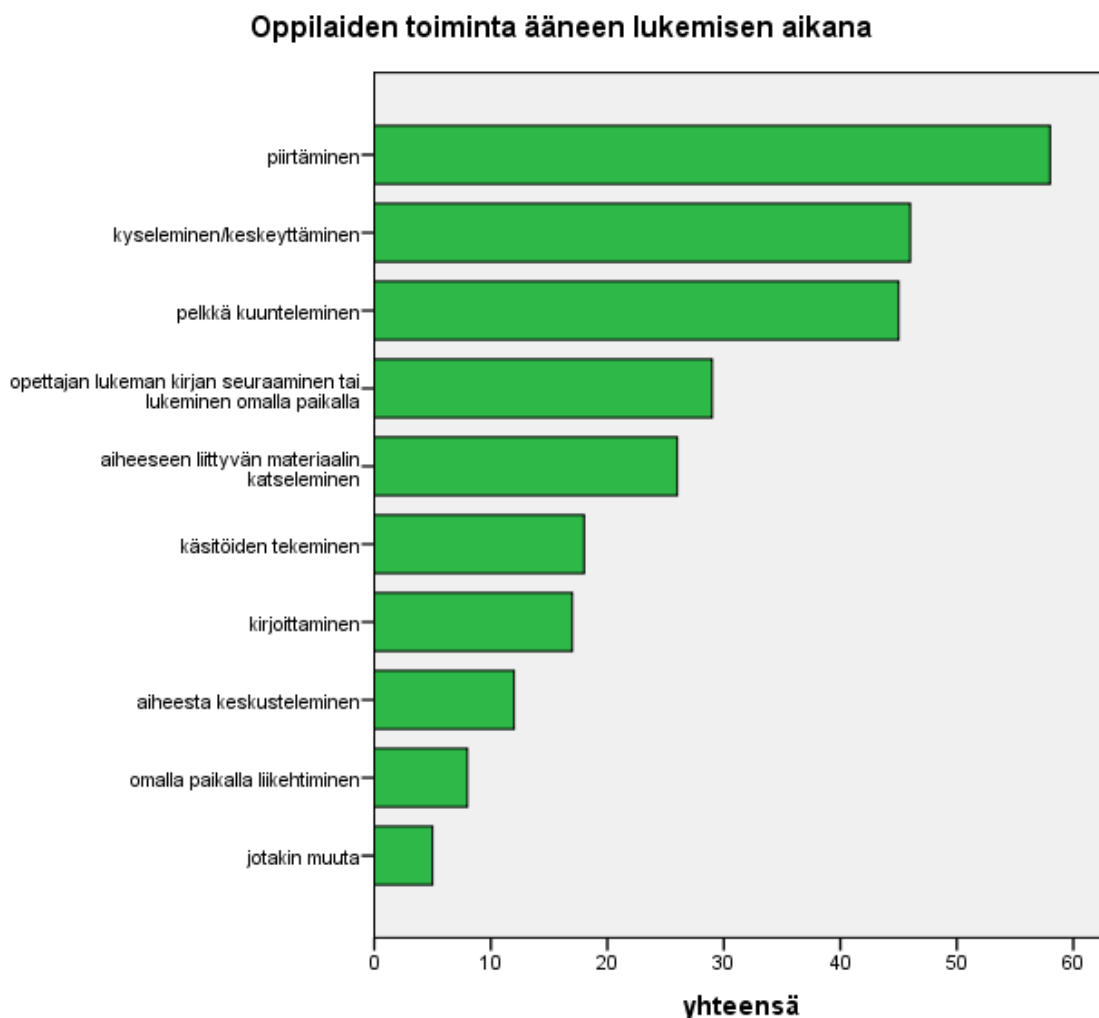
Vain 11,9 prosenttia (n=10) opettajista on osallistunut koulutukseen, jossa on korostettu ääneen lukemisen tärkeyttä. Koulutusta he ovat saaneet muun muassa omalla työpaikalla, opettajankoulutuslaitoksessa, oppikirjakoulutuksissa ja joillakin luennoilla. Muutamalla opettajalla on opettajankoulutuksen lisäksi jokin muu koulutus, jossa on korostettu ääneen lukemisen tärkeyttä. Vastajat nostavat myös esille sen, että vanha opettajankoulutus korosti enemmän ääneen lukemisen tärkeyttä kuin nykyinen opettajankoulutus. Opettajista 37 prosenttia (n=30) toivoisi koulutusta.

Opettajista 71,8 prosenttia pitää opettajan ääneen lukemista tärkeänä 1.-6.-luokkaan asti. Opettajien tavoitteet oppilaille ääneen lukemisessa ovat oppilaiden motivointi lukuharrastukseen, nautinnon tuottaminen oppilaille, elämysten antaminen ja oppilaiden kuullun ymmärtämisen tukeminen. Opettajat liittävät ääneen lukemisen eniten äidinkieleen ja kirjallisuuteen, mutta myös uskontoon, ympäristö ja luonnontietoon, biologiaan ja maantietoon. Opettajat ovat epä tietoisia siitä, mainitaanko ääneen lukeminen heidän koulunsa opetussuunnitelmassa suositeltavana opetusmetodina. Luokanopettajista 11,9 prosenttia on osallistunut koulutukseen, jossa on korostettu ääneen lukemisen tärkeyttä ja 37 prosenttia haluaisi koulutusta aiheesta.

7.3 Ääneen lukemiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen keinot

Opettajat saivat valita useita vaihtoehtoja siitä, mitä oppilaat saavat tehdä opettajan ääneen lukemisen aikana. Opettajan lukiessa ääneen oppilailleen 67,4 prosenttia opettajista antaa oppilaiden piirtää (n=58), 53,5 prosenttia kysellä tai keskeyttää (n=46) ja 52,3 prosenttia vain kuunnella (n=45). Ääneen lukemisen aikana opettajat antavat oppilaiden vähiten muun muassa liikehtiä omalla paikallaan (9,3 %; n=8), keskustella aiheesta (14 %; n=12),

kirjoittaa (19,8 %; n=17) ja tehdä käsitöitä (20,9 %; n=18). Kuviossa 12 on koottu ne toiminnot, mitä opettajat antavat ääneen lukemisen aikana oppilaiden tehdä. Opettajista viisi (5,8 %) vastasi, että oppilaat saavat tehdä ääneen lukemisen aikana jotakin muuta kuin valmiiksi annettuja vaihtoehtoja. Nämä vastaukset ovat lähinnä rentoutumiseen rinnastettavia asioita kuten makoilu ja silmien lepuuttaminen.

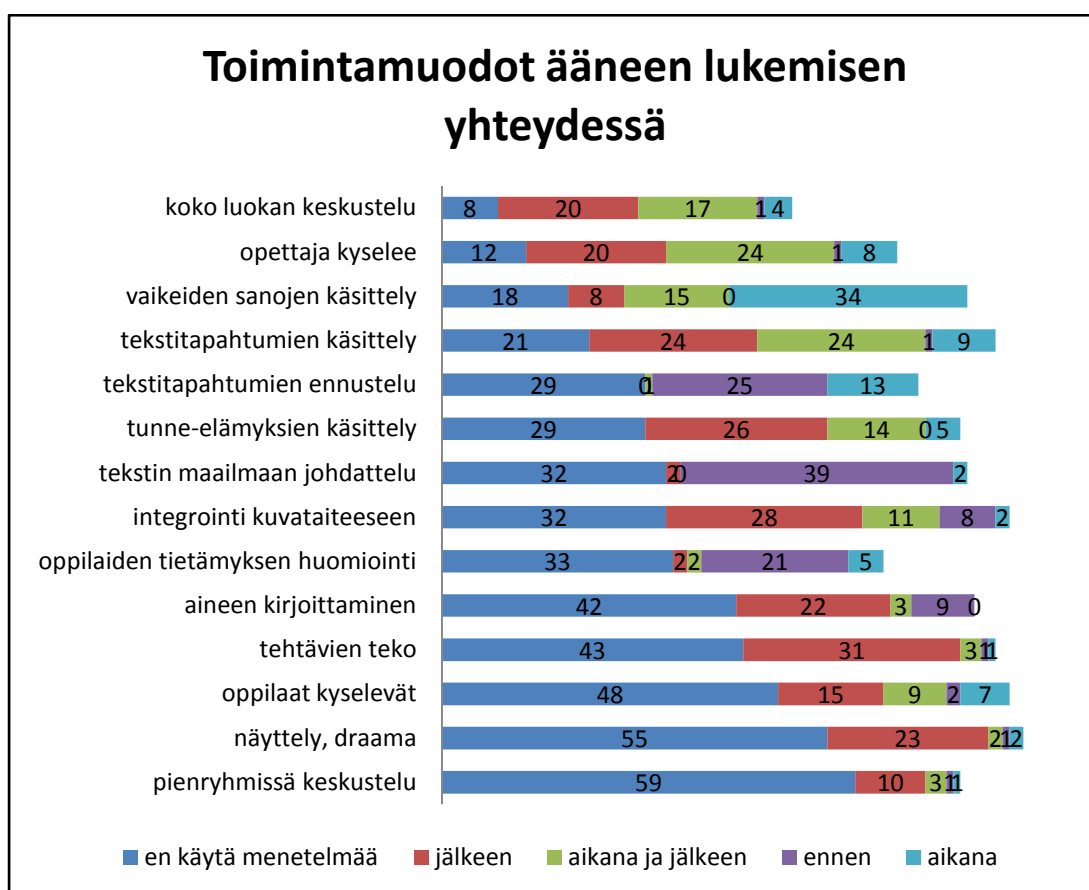


KUVIO 12. Toiminnot, joita oppilaiden annetaan tehdä ääneen lukemisen aikana

Niistä opettajista, jotka antavat oppilaiden piirtää ääneen lukemisen aikana, 27,6 prosenttia (n=16) antaa oppilaiden myös kirjoittaa ääneen lukemisen aikana ($\chi^2(1) = 6,87$, $p = .009$). Niistä opettajista, jotka antavat oppilaiden piirtää, 31 prosenttia antaa oppilaiden myös tehdä käsitöitä ($\chi^2(1) = 10,99$, $p = .001$).

Opettajan ääneen lukemiseen liitetyt toimintamuodot tapahtuvat useimmiten ääneen

lukemisen jälkeen. Eri menetelmiä käytetään seuraavaksi eniten ääneen lukemisen aikana ja sen jälkeen, ennen ääneen lukemista ja ääneen lukemisen aikana. Ääneen lukemisen yhteydessä käytetyistä toimintamuodoista tavallisimpia ovat koko luokan kanssa keskustelu (90,7 %; n=78), opettajan kyselyt (86 %; n=74), vaikeiden sanojen käsittely (79,1 %; n=68) ja tekstin tapahtumien käsittely (75,6 %; n=65). Vähiten opettajat yhdistävät ääneen lukemiseen liikuntaa (11,6 %; n=10), käsityötä (14 %; n=12), pienryhmissä keskustelua (31,4 %; n=27) sekä näyttelemistä ja draamaa (36 %; n=31). (Kuvio 13)



KUVIO 13. Opettajien käyttämien eri toimintamuotojen vaihtelu ääneen lukemisen yhteydessä

Käytetyimmiksi toimintamuodoiksi ennen ääneen lukemista osoittautui opettajan johdattelu tekstin maailmaan (n=39), tekstin tapahtumien ennustelu (n=25) sekä oppilaiden tietämyksen huomioiminen (n=21). Opettajan ääneen lukemisen aikana suosituimpia menetelmiä ovat vaikeiden sanojen käsittely (n=34), tekstin tapahtumien ennustelu (n=13)

ja opettajan kysely (n=8). Opettajan ääneen lukemisen jälkeen tehdään tehtäviä (n=31), integroidaan kuultu teksti kuvataiteeseen (n=28), käsitellään tunne-elämyksiä (n=26) ja tekstin tapahtumia (n=24), näytellään (n=23) sekä kirjoitetaan aineita (n=22). Ääneen lukemisen aikana ja sitä ennen käytetään eniten tekstin tapahtumien ennustelua (n=12), kun taas ennen ja jälkeen opettajan ääneen lukemisen se on koko luokan kesken keskustelu (n=18). Ääneen lukemisen aikana ja sen jälkeen opettajat kyselevät (n=24), tekstin tapahtumia käsitellään (n=24), keskustellaan koko luokan kesken (n=17) sekä käsitellään vaikeita sanoja (n=15). Ennen ääneen lukemista, sen aikana sekä sen jälkeen keskustellaan koko luokan kesken (n=17), opettaja kyselee (n=13), huomioidaan oppilaiden oma tietämys (n=11) sekä käsitellään tunne-elämyksiä (n=10).

Tekstistä riippuu hyvin paljon, millä tavalla sitä käsitellään ja minkä tyyliä kysymyksiä opettaja siitä tekee. Osa opettajien kysymyksistä liittyy tekstin tarkkaan tosiasioiden kuunteluun, kuten tapahtuma-aikaan, paikkaan ja henkilöihin. Oppilailta vaaditaan myös omaa kerrontaa, kuten juonen, vaikeiden sanojen ja ilmaisujen merkitysten selittämistä. Kysymykset liittyvät myös paljon tekstin herättämiin tuntemuksiin, kuten mitä tunteita, tunnelmia, ajatuksia ja mielipiteitä heräsi, koskettiko teksti, miltä sinusta tuntui, mikä oli jännin, surullisin, hauskin tilanne, kuka kirjan henkilöistä oli mieluisin tai kuka et missään tapauksessa olisi, miltä päähenkilöstä tuntuu. Pari opettajaa mainitsee myös kysymysten liittyvän eri kielioppiasioihin, tekstin rakenteeseen ja kirjoitustyyliin.

Riippuu tekstistä: asiatekstistä tietoa, muista enemmän kuullun ymmärtämisasiota ja sanastoa. (N, 2.luokka)

Sellaisia kysymyksiä, joista paljastuu ovatko oppilaat ymmärtäneet tekstin sisällön, sävyjä... ehkä myös sellaisia kysymyksiä joista voi saada selville kuinka tarkkaan he ovat kuunnelleet (yksityiskohtia). (N, 4.luokka)

Onko jäänyt epäselvyyksiä ja ymmärretty jokin pääpointti luetusta. (M, 4.luokka)

Saatan herätellä niitä, jotka eivät mielestäni kuuntele aiheeseen liittyvillä kysymyksillä. (N, 3.-4.luokka)

Erityisesti pohdintaa vaativia kysymyksiä ovat muun muassa seuraavan tyylliset kysymykset: mitä tapahtuu seuraavaksi, miksi jokin toimi niin kuin toimi tai miksi jotakin tapahtui, tarinan opetus, ennusta tulevaa, mitä kirjailija on halunnut sanoa, miksi jotakin tapahtui ja mikä siihen oli syynä, miten tapahtumat tai asiat liittyvät omaan elämääsi, miten itse olisit toiminut tilanteessa, opitko kuullusta tekstistä jotakin ja missä järjestyksessä asiat

tapahtuivat. Muutamien opettajien mielestä on parempi olla kysymättä aiheesta mitään ja antaa oppilaiden nauttia lukukokemuksesta.

En minkäänlaisia. Minä tahdon lukukokemuksen olevan puhdas, selittelemätön. Tekstin kuulija rakentaa kuulemastaan oman maailmansa. (M, 6. luokka)

En ainakaan mitään sisältökysymyksiä. Tahdon, että lukuhetki on nautinto eikä silloin tarvitse pöntätä mitään faktoja. Joskus keskustelemme kirjan herättämistä ajatuksista tai eettisistä valinnoista. (N, 6.luokka)

Pidän hyvin tärkeänä lukea alakouluikäisille lapsille hyviä kaunokirjallisia tekstejä, joista saa elämyksiä ja ajattelemisen aihetta. Niistä voidaan keskustella, mutta useimmiten ei tehdä kirjallisia tehtäviä. Niitä on muutenkin tarpeeksi. Kuuntelemisesta pitää saada vain nauttia!(N, 1.luokka)

Ääneen lukemistilanne on suurimmalla osalla järjestetty omassa luokassa eikä siihen liity erityisiä järjestelyjä. Monissa luokissa oppilaat istuvat omilla paikoillaan tai mahdollisesti lattialla. Yhtenä syynä tähän on tilan ahtaus, ei ole tilaa lukunurkkaukselle. Pulpetissa istuessaan oppilailla on mahdollisuus ottaa lepoasento, rentoutua painamalla päänsä pulpettiin. Pulpeteista saatetaan tehdä erilaisia muodostelmia, jotta oppilaat olisivat lähempänä opettajaa. Parillakymmenellä opettajalla on kuitenkin luokassaan jonkinlaisia erityisjärjestelyjä kuten lukunurkkaus, lukutyyny, patjat, sohva, kirjahylly, viihtyisä luokkaympäristö, himmennetyt valot sekä erilaista oheismateriaaleja kuten julisteita, kuvia, pulpettivihkoja ja muita saman kirjailijan kirjoja esillä.

Opettajista 76,2 prosenttia (n=64) ei valmistaudu ääneen lukemiseen millään tavalla ja 23,8 prosenttia (n=20) ilmoittaa valmistautuvansa ääneen lukemiseen jollakin tavalla. Opettajien valmistautumiseen liittyy lähinnä tekstin silmäilyä ja tekstiin tutustumista kokonaisuutena, hankalien sanojen läpikäymistä, keskustelun aiheiden ja pysähdyskohtien miettimistä sekä tekstin ydinkohtien etsimistä. Vastauksissa korostuu tekstin etukäteen tunteminen ja samojen kirjojen käyttö vuosien varrella, jolloin kirjat ovat jo valmiiksi tuttuja.

Tunnen tekstin itse etukäteen, jolloin voin lukea eläytyen, vaikeita kohtia ehkä selittäen. Liikaa lukemista ei voi pöntkiä, tunnelma ja intensiteetti katoaa.(N, 6.luokka)

Jos reaaliaineisiin liittyyvää 5.-6.-luokille lukua tiedossa, niin hankalat sanat ym. on open etukäteen selitettävä myös itselleen.(N, 1.luokka)

Opettajista 32,9 prosenttia (n=28) ei kerro oppilailleen ennen kuuntelemista, miten heidän tulee kuunnella tai mihin kiinnittää huomioita. Ne, jotka vastasivat kertovansa oppilaille, miten heidän tulisi kuunnella, toteuttavat sitä vaihtelevasti riippuen tekstistä, aiheesta ja tilanteesta.

Jos luettava teksti liittyy esim. tiedonhankintaan tai tekstin sisällön analysointiin. En kerro, jos kyseessä on romaani. (N, 6.luokka)

Joskus lyhyessä tekstissä pyydän, mutta harvemmin. (N, 2.luokka)

Jos tulee kysymyksiä/tehtäviä lukemisen jälkeen. (N, 4.luokka)

Huomiota kiinnitetään muun muassa juoneen, kielikuviin, tapahtumapaikkoihin ja -aikoihin, kuvailevaan kerrontaan, henkilöiden luonteisiin, tarinan käännekohtiin, outoihin sanoihin, mikä ongelma tekstissä ilmenee, rakenteeseen liittyviä, valitse tekstin jännittävin tai yllättävin kohta, sadun opetus, erilaisia kysymyksiä ja etukäteistehtäviä.

Pitääkö kuunnella yksityiskohtia vai enemmänkin sisältöä. (N, 4.luokka)

Joskus, jos esim. kuunnellaan pilkun paikkoja tai englannin sanoja, intonaatioita tms. (N, 5.luokka)

Puhki analysointi on tarpeetonta. (M, 6-luokka)

Lisäksi muutamat opettajat mainitsevat, että kuunneltaessa ollaan hiljaa, rauhoitutaan, keskitytään eikä keskustella kavereiden kanssa. Monissa vastauksissa ilmenee puhujan ja kuuntelemisen kunnioittamista eli kun yksi puhuu muut keskittyvät kuuntelemaan. Monissa tapauksissa opettajat ovat opettaneet keskittyntä kuuntelemista, jota usein harjoitellaan vain kuuntelemalla, jolloin ei touhuta mitään muuta.

Aktiivinen kuuntelu, ei aina saa tehdä ”oheisjuttuja” vaan vain kuunnellaan ja keskitytään. (N, 3.-4.luokka)

Lisäksi kuuntelutaitoina on harjoiteltu eläytymistä, kokemusten jakamista, muistelemista, johtopäätösten tekemistä, mieleen painamista, luetun ymmärtämistä, ennakointia, syy-seuraus-suhteita, rauhoittumista/rauhallisuutta, erottelukykyä, itse arviointia, kannanottamista ja rentoutunutta kuuntelemista. Muutamissa vastauksissa esiintyy myös nauttiva ja rentoutuva kuuntelu. Myös kuunteluasentoon on kiinnitetty huomiota.

Tunnelman tulee olla rauhallinen. Samaan aikaan ei touhuta muuta. Kuuleminen ja kuunteleminen on kaksi eri asiaa. Kuuntelemista opetetaan heti

alusta asti pienin harjoituksin, joihin voi liittyä erilaisia toimintaan liittyviä tehtäviä. Silti lukuhetki on eri asia. Se on ilman suorituspainetta nautittava hetki kirjallisuuden parissa.(N, 2.luokka)

Muutammat opettajat korostavat, että jokaisen oppilaan tulee löytää oma tyylinsä, koska jokainen voi keskittyä kuuntelemaan eri tavalla ja löytää oman tyylinsä kuunnella ja saada kuuntelusta enemmän irti.

Ohjannut kokeilemaan erilaisia keinoja, jotta oppilas itse havaitsisi millä tavalla (mitä keinoja käyttäen) kuunnellen hän muistaa asiat parhaiten.(M, 6.luokka)

Ajattelemalla luetun kuviksi mieleen tai kuviksi paperille.(N, 5.luokka)

Opettajat käyttävät ääneen lukemisen yhteydessä eniten koko luokan keskustelua, opettajan kyselyä, vaikeiden sanojen ja tekstin tapahtumien käsittelyä. Opettajan ääneen lukemisen yhteyteen liittyvät toimet tapahtuvat usein ääneen lukemisen jälkeen. Opettajan ääneen lukemisen aikana oppilaat saavat piirtää, kysellä ja keskeyttää ja vain kuunnella. Usein tilan ahtauden vuoksi ääneen lukemistilannetta ei ole mahdollista järjestää millään erityisellä tavalla. Opettajista 23,8 prosenttia valmistautuu ääneen lukemiseen jollakin tavalla ja 67,1 prosenttia kertoo oppilaille, miten heidän tulee kuunnella.

8 Tulosten tarkastelu

8.1 Kirjallisuuden lukeminen oppilaille

Jacobsin ym. (2000, 171–193) tutkimuksen mukaan 1.–3. -luokan opettajat lukevat ääneen toistuvammin kuin 4.–6. -luokan opettajat. Lukemiskertojen määrä vähenee johdonmukaisesti päiväkodista kuudennelle luokalle edetessä. Albrightin ja Ariailin tutkimuksen mukaan opettajat lukevat yhden tai kaksi kertaa viikossa (Albright & Ariail 2005, 583–585). Omassa tutkimuksessani opettajan ääneen lukeminen painottuu toiselle ja neljännelle luokalle. Kuudennella luokalla lukukerrat ovat muita luokka-asteita selvästi alhaisempia. Tutkimuksessani ei löytynyt yhteyttä opettajan ääneen lukemisen määrällä ja opettajan opettamalla luokka-asteella eivätkä lukemiskerrat vähentyneet johdonmukaisesti kuudennelle luokalle mentäessä. Luokanopettajat lukevat keskimäärin 15 kertaa 10 koulupäivän aikana. Tosin keskihajonta on melko suuri. Joku opettajista lukee yhden kerran kymmenen koulupäivän aikana ja joku toinen opettaja lukee 53 kertaa samana aikana. Rosenhouse ym. (1997, 178–180.) ovat todenneet, että päivittäinen tarinoiden kuunteleminen vaikuttaa lukemisen taitojen kehitykseen positiivisesti. Oppilaiden altistaminen ääneen lukemiselle kehittää oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa.

Useiden tutkimusten mukaan opettajan ääneen lukemisella luokkahuoneessa on monia positiivisia vaikutuksia oppilaisiin (Ariail & Albright 2005, 2006; Lepola ym. 2006, Bus ym. 1995). Kuitenkin vastakkaisiakin tutkimustuloksia on havaittu, kuten Meyerin ym. (1993, 150–152, 158–159) tutkimus osoittaa. Heidän tutkimuksensa mukaan ryhmissä, joissa opettajat käyttävät enemmän aikaa lapsille ääneen lukemiseen, oppilaiden lukemissaavutukset ovat heikommät kuin ryhmissä, joissa käytetään vähemmän aikaa ääneen lukemiselle. Myös ryhmissä, joissa ääneen lukeminen korostuu, on vähemmän vuorovaikutusta oppilaiden kesken ja oppilaat käyttävät vähemmän aikaa itsenäiseen lukemiseen. Tämä tulos on melko yllättävä ja herättää ajatuksia siitä, onko niissä ryhmissä joissa on käytetty enemmän aikaa lapsille lukemiseen, muu opetus korvattu vain mukavalla kuuntelulla ja millainen opettajan rooli on ollut näissä ryhmissä. Oman tutkimukseni mukaan kaikki opettajat lukevat oppilailleen, joten merkittävin syy siihen, miksi opettajat eivät lukisi ääneen, näyttäisi olevan ajan puute. Monen opettajan mielestä tuntimäärät ovat liian pienet eikä opettajalla ole tarpeeksi aikaa.

Nykyiset valtakunnalliseen minimiin lasketut tuntimäärät eivät anna lukea niin paljon kuin pitäisi. (N, 2.luokka)

Tämä on tärkeä osa-alue oppimista. Myös oppituntien määrää vähennetään koko ajan. Tämä johtaa siihen, että ehtii juuri ja juuri pakollisen (ops:n) mukaiset tehtävät. Eikä edes niitä. (M, 5-6.luokka)

Lähes puolet luokanopettajista (47,6 %) kokee, ettei pysty lukemaan oppilailleen haluamaansa määrää. Näistä opettajista yli puolet haluaisi lukea oppilailleen päivittäin, kymmenestä minuutista puoleen tuntiin. Muutamat toivovat, että ehtisivät lukea kahdesta kolmeen kertaan viikossa. Miehistä yli puolet (69,6 %) ja naisista hieman alle puolet (45,9 %) kokee pystyvänsä lukemaan haluamansa määrän oppilailleen. Naiset kokevat hieman miehiä useammin, että he eivät pysty lukemaan haluamaansa määrää ($\chi^2(1) = 3,75$, $p = .053$). Jacobsin ym. (2000, 171–193) tutkimuksen mukaan iältään vanhemmat opettajat lukevat nuoria opettajia harvemmin oppilailleen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltaessa ääneen lukukertojen määrän ja opettajan iän riippuvuutta toisiinsa, ei niiden välillä havaittu varsinaista tilastollista eroa ($t = -2,308$, $p = .024$)

Yhdysvalloissa kuvakirjat ovat suosituimpia päiväkodista toiselle luokalle asti, kun taas alakoulun ylempillä luokilla luetaan yleisimmin kirjoja, joissa ei ole kuvia (lastenromaaneja). (Jacobs ym. 2000, 171–193.) Luetuimmat tekstityypit 6.-8.-luokan oppilaille on nuortenromaanit (chapter books) ja oppikirjat. Seuraavaksi eniten heille luetaan runoja, novelleja, tiedotteita ja ohjeistuksia. (Albright & Ariail 2005, 583–585.) Myös oman tutkimukseni mukaan opettajat lukevat oppilailleen ääneen eniten oppikirjoja ja kaunokirjallisia tekstejä. Seuraavaksi eniten he lukevat tietotekstejä ja oppilaiden itse tuottamia tekstejä. Oppilaille luetaan vähiten sanomalehtiä, kuvakirjoja ja oppilaiden itse valitsema tekstejä.

Tutkimusten mukaan kaikilla luokka-asteilla käytetään hyvin vähän tietotekstejä ja oppilaiden itse valitsema tekstejä (Jacobs ym. 2000; Duke 2000; Lehto & Anttila 2003; Luukka ym. 2008). Lehdon ja Anttilan (2003, 133–143, 141–142) tutkimuksessa kuullun ymmärtämisen taidot tietotekstien osalta eivät kehittyneet merkittävästi toisen ja kuudennen luokan välillä. Syyksi he epäilevät, että oppilailla ei ole kokemusta tietoteksteistä. Kuitenkin omassa tutkimuksessani luokanopettajat lukevat ääneen tietokirjoja keskimäärin kaksi kertaa kymmenen koulupäivän aikana. Tietokirjat ovat toiseksi suosituimpia 5.- ja 6.-luokalla ja kolmanneksi suosituimpia 1.-4.-luokalla. Tutkimukseni mukaan miesopettajat lukevat ääneen hieman naisopettajia useammin

tietotekstejä ja oppilaiden itse tuottamia tekstejä. Yli 45-vuotiaat luokanopettajat lukevat ääneen kaunokirjallisuutta hieman useammin kuin alle 45-vuotiaat.

Aiempien tutkimusten mukaan oppilaiden on helpompi motivoitua kirjallisuuden käsittelyyn, kun he ovat saaneet olla jollakin tavalla osallisena luettavan valintaan (Niemi 1999, 48–49, 51, 54; Fisher ym. 2004, 8–15). Tutkimuksessani kuitenkin vain kahdeksan opettajaa mainitsee, että heidän oppilaansa saavat valita luettavan materiaalin. Opettajista 22 ottaa myös huomioon oppilaiden mieltymykset valitessaan ääneen luettavaa materiaalia. Opettajat valitsevat luettavan materiaalin lähinnä oppilaiden iän ja käsiteltävän aiheen mukaan. Lisäksi he huomioivat oppiaineen että opettajan oman kiinnostuksen.

Lukeminen on mielestäni erittäin tärkeää. Se motivoi sellaisiakin oppilaita lukemaan, jotka eivät muuten lukisi. Lukeminen rauhoittaa ja viihdyttää oppilaita. Luen aina oppilaiden valitsemia kirjoja (joskus toki valitsen itsekin kirjan). (N, 1.-4.luokka)

Alle 20 vuotta alalla olleet opettajat valitsevat ääneen luettavan materiaalin useammin käsiteltävän aiheen mukaan kuin yli 20 vuotta alla olleet.

8.2 Tavoitteet luokanopettajan ääneen lukemiselle

Tutkimusten mukaan vielä kouluvaiheessakin on mahdollisuus ainakin osittain tukea lapsen kehitystä lukemalla. Siksi onkin tärkeää, että esikoulu ja koulu tarjoavat kaikille lapsille monipuolisia mahdollisuuksia kuunnella kirjojen ääneen lukua ja keskustella niistä. Oleellista on siis lukea oppilaille ääneen kaikilla vuosiluokilla. (Rosenhouse ym. 1997, 178–180; Anderson ym. 1985, 51–52.) Lepolan ym. (2006, 65) mukaan tekstien kuunteleminen ja niistä kertominen ovat merkittäviä kognitiivisia taitoja, jotka ovat osaltaan yhteydessä tulevaan koulumenestykseen. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä kuunteleminen on määritelty jo 1970-luvulla puheilmaisun ja kuuntelemisen tärkeimmäksi tavoitteeksi. (Komiteanmietintö 1970, 29–30.) Yhdysvalloissa lukemista edistävä komissio on todennut, että lasten lukemisen kehittymisen tärkein yksittäinen asia on lapsille lukeminen (Anderson ym. 1985, 23). Oman tutkimukseni mukaan opettajista 71,8 prosenttia näkee opettajan ääneen lukemisen olevan tärkeää vuosiluokilla 1–6. Opettajista 12,9 prosenttia pitää sitä tärkeänä lähinnä 1.–2.-luokalla ja 14,1 prosenttia pitää sitä tärkeänä 1.–4.-luokilla. Kenenkään mielestä sitä ei

tulisi painottaa pelkästään 5.-ja 6.-luokalla.

Oleellista on, että opettaja lukee oppilailleen ääneen kaikilla vuosiluokilla. Tämä herättää oppilaissa halun lukea ja he saavat mallin taitavasta ääneen lukemisesta. (Anderson ym. 1985, 51–52.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan kuunteleminen liittyy alakoulun jokaiselle vuosiluokalle. Siinä ei ole kuitenkaan määritelty millä keinoin kuuntelemista harjoitetaan. Ainoastaan 1.-2. -luokan kohdalla mainitaan, että käsitellään tekstejä muun muassa opettajan luentaa kuunnellen. Tässä tutkimuksessa kymmenen opettajan mielestä ääneen lukeminen on mainittu heidän koulunsa opetussuunnitelmassa suositeltavana opetusmetodina, samoin kymmenen opettajan mielestä sitä ei mainita koulun opetussuunnitelmassa. Opettajista suurin osa (76 %) ei osannut vastata, mainitaanko heidän koulunsa opetussuunnitelmassa ääneen lukeminen suositeltavana metodina.

Ääneen lukemisen avulla voidaan muun muassa rikastuttaa oppilaiden sanavarastoa ja innostaa heitä kirjoittamaan entistä pidempiä tekstejä (Rosenhouse ym. 1997, 178–180) sekä saada heidät ymmärtämään erilaisia tekstirakenteita (Bus ym. 1995, 14–18). Tutkimuksissa opettajat mainitsevat ääneen lukemisen syiksi muun muassa sujuvan lukemisen mallin antamisen, oppilaiden ymmärryksen tukemisen, kiinnostuksen herättämisen kirjallisuutta ja lukemista kohtaan, lukunautinnon antamisen, erilaisiin teksteihin tutustumisen ja oppilaiden käyttäytymisen rauhoittamisen. (Albright ja Ariail 2005, 583–585; 2006, 69–89) Kuitenkin tutkimukseni mukaan vain seitsemän opettajaa nostaa esiin oppilaiden käyttäytymisen rauhoittamisen ääneen lukemisen avulla. Opettajalla voi siis olla monia erilaisia tavoitteita, joihin hän pyrkii lukiessaan oppilailleensa ääneen. Tekstien kuunteleminen ja niistä kertominen ovat merkittäviä kognitiivisia taitoja, jotka ovat osaltaan yhteydessä tulevaan koulumenestykseen. Tutkimukseni mukaan opettajat lukevat oppilailleen ääneen motivoidakseen heidän lukuharrastustaan (n=46), oppilaiden nautinnon vuoksi (n=33) antaakseen elämyksiä (n=25), tukeakseen ja kehittääkseen oppilaiden kuullun ymmärrystä (n=22), mielikuvitusta (n=16) ja ymmärrystä (n=15). Vähiten mainintoja saavat ajan säästäminen, hyvän yhteishengen luominen, keskustelujen syntymisen kannustaminen, suullisen ja kirjoitetun tekstin yhteyden ymmärtäminen sekä kritisoinnin ja kyseenalaistamisen kannustaminen. Taustatekijöillä ei ollut suurta merkitystä siihen, miten opettajat perustelevat äänen lukemistaan. Kuitenkin miesopettajat perustelevat ääneen lukemistaan hieman naisopettajia useammin sillä, että se keventää koulupäivää. Ensimmäisen ja toisen luokan opettajat pyrkivät ääneen lukemisen

avulla muiden luokkien opettajia hieman useammin tukemaan oppilaiden kuullun ymmärtämistä. Naisopettajat pyrkivät miesopettajia useammin ääneen lukemisen avulla motivoimaan oppilaiden lukuharrastusta tai sen heräämistä.

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa aineenopettajat mainitsevat useammin kuin luokanopettajat, että ääneen lukeminen ei sovellu oppiaineeseen. Osa opettajista ei koskaan ole ajatellut liittää sitä osaksi opetussuunnitelmaa ja osa toteaa, ettei ole tarpeeksi aikaa. (Albright ja Ariail 2005, 583–585; 2006, 69–89) Usein opettajan ääneen lukeminen luokassa liitetään äidinkielen ja kirjallisuuden piiriin, vaikka se voitaisiin liittää moneen muuhunkin oppiaineeseen. Kyselylomakkeeseen vastanneista luokanopettajista lähes kaikki liittävät opettajan ääneen lukemisen äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Hieman yli puolet yhdistää sen uskonnon opetukseen ja hieman alle puolet ympäristö- ja luonnontietoon sekä biologiaan ja maantietoon. Opettajat liittävät ääneen lukemisen myös historiaan, matematiikkaan, kuvataiteeseen, vieraisiin kieliin, sekä musiikkiin. Vähiten kannatusta saavat fysiikka ja kemia, käsityö ja liikunta.

Taustatekijöillä ja sillä, että opettaja yhdistää ääneen lukemisen johonkin aineeseen, ei pääsääntöisesti ole suurta merkitystä. Kuitenkin yli 45-vuotiaat ja yli 20 vuotta alalla olleet yhdistävät hieman useammin ääneen lukemisen uskontoon kuin alle 45-vuotiaat ja alle 20 vuotta alalla olleet. Niistä opettajista, jotka yhdistävät ääneen lukemisen matematiikkaan 31 prosenttia yhdistää sen myös ympäristö ja luonnontietoon/biologiaan/maantietoon. Miehet käyttävät naisia useammin ääneen lukemista historian opetuksessa ($\chi^2(1) = 10,35$, $p = .001$). Tähän tulokseen saattaa vaikuttaa se, että miehet saattavat opettaa historiaa naisia enemmän ja sen takia tässä tutkimuksessa miehet yhdistävät ääneen lukemisen naisia useammin historiaan.

Tutkijat ovat huolissaan opettajista, jotka eivät lue oppilailleen. He kuitenkin uskovat, että koulutusta lisäämällä voidaan vaikuttaa vastahakoisiin ääneen lukijoihin. Perusteena on se, että täydennyskoulutuksen käyneet ja työpajoihin osallistuneet opettajat lukevat merkittävästi enemmän ääneen kuin ne opettajat, jotka eivät ole käyneet kursseilla joissa painotetaan ääneen lukua. (Albright ja Ariail 2005, 583–585; 2006, 69–89) Tutkimuksessani ei kuitenkaan havaittu tätä yhteyttä. Vain 11,9 prosenttia luokanopettajista on osallistunut jonkinlaiseen koulutukseen, jossa on korostettu ääneen lukemisen tärkeyttä. Koulutusta he ovat saaneet muun muassa omalla työpaikallaan, opettajankoulutuslaitoksessa, oppikirjakoulutuksissa ja joillakin luennoilla. Muutamalla

opettajalla on opettajankoulutuksen lisäksi jokin muu koulutus, jossa on korostettu ääneen lukemisen tärkeyttä. Vastaajat nostavat esille myös sen, että vanha opettajankoulutus korosti enemmän ääneen lukemisen tärkeyttä. Opettajat eivät kuitenkaan toivoneet paljoakaan lisäkoulutusta aiheesta, sillä 63 prosenttia ei halunnut koulutusta.

8.3 Luokanopettajien keinot saavuttaa asettamansa tavoitteet

Opettajan tulee pyrkiä luomaan kuuntelulle ja keskustelulle sopiva ilmapiiri sekä totuttaa oppilaat kuuntelurutiineihin. Oppilaita motivoivat usein esimerkiksi erillinen kuuntelunurkkaus tai tyynyt. (Lerkkanen 2006, 88.) Tutkimuksessani ääneen lukemistilanne on suurimmalla osalla järjestetty omassa luokassa eikä siihen ole liitetty erityisiä järjestelyjä. Monissa luokissa oppilaat istuvat omilla paikoillaan tai mahdollisesti lattialla. Yhtenä syynä tähän mainitaan tilan ahtaus. Pulpetissa istuessaan oppilailla on mahdollisuus ottaa lepoasento ja rentoutua painamalla päänsä pulpettiin. Parillakymmenellä opettajalla on kuitenkin luokassaan jonkinlaisia erityisjärjestelyjä kuten lukunurkkaus, lukutyyny, patjat, sohva, kirjahylly, viihtyisä luokkaympäristö, himmennetyt valot sekä erilaista oheismateriaaleja kuten julisteita, kuvia, pulpettivihkoja tai muita saman kirjailijan kirjoja esillä.

Tutkimusten mukaan osa opettajista ei pidä kuuntelua tärkeänä, koska sen oletetaan kehittyvän luonnostaan. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että aikuiset ovat huonoimpia kuuntelijoita. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että opettajat eivät havaitse kuuntelemisen tärkeyttä. Osa opettajista ei ole edes miettinyt, kuinka kuuntelemista voidaan opettaa. Yleensäkin kuuntelemisen opettamiseen tai kuullun tulkitsemiseen ei ole kiinnitetty paljoakaan huomiota. (Zbarackin & Opitzin 2004, 5–8.) Fisherin ym. (2004, 8–15) tutkimustulosten perusteella luokanopettajat käyttävät taitavasti monia ääneen luvun osatekijöitä. Opettajat eivät kuitenkaan johdonmukaisesti lue ja harjoittele etukäteen tekstejä, eivätkä anna sujuvaa lukemisen mallia tai yhdistä ääneen lukemista muihin luku- ja kirjoitustaitoihin. Monet opettajat muun muassa kangertelevat puhuessaan, ääntävät sanoja väärin tai painottavat virkkeen osaa siten, että merkitys muuttuu. (Fisher ym. 2004, 13–15.) Omassa tutkimuksessani ilmenee hyvin samantyyllisiä piirteitä. Opettajista vain 23,8 prosenttia valmistautuu ääneen lukemiseen jollakin tavalla. Opettajien valmistautumiseen liittyy lähinnä tekstin silmäilyä ja tekstiin tutustumista kokonaisuutena,

hankalien sanojen läpikäymistä, keskustelun aiheiden ja pysähdyskohtien miettimistä sekä tekstin ydinkohtien etsimistä. Muutamit opettajat perustelevat valmistautumattomuutta sillä, että kirjat ja tekstit ovat jo etukäteen tuttuja, koska samoja hyviä tekstejä käytetään uudelleen useamman kerran vuosien varrella.

Lukutilanteeseen liittyvissä keskusteluissa voidaan käsitellä monenlaisia asioita, jotka voivat liittyä niin tekstin yksityiskohtiin kuin moraalisiin asioihin. Tulisi muistaa, että ei kiinnitetä liikaa huomiota yksityiskohtiin vaan kokonaisuuteen, jolloin oppilaat oppivat itsekin lukiessaan ymmärtämään kokonaisuuksia. (Anderson ym. 1985, 55.) Huomiota tulee kiinnittää siihen, että varmistetaan, että oppilaat ymmärtävät ääneen lukemisen tarkoituksen valitessaan ymmärtämisstrategiaa. Taitavien opettajien oppilaat ymmärtävät paremmin kuuntelemisen tarkoituksen, oppilaat sitoutuvat paremmin tekstiin, heidän ajattelunsa ja puhumisensa kehittyvät kuunnellessa ja puhuessa kirjoista opettajan ja luokkatovereiden kanssa. (Fisher ym. 2004, 15.) Kuitenkin tutkimuksessani opettajista kolmannes ei kerro oppilailleen ennen kuuntelemista, miten heidän tulee kuunnella tai mihin kiinnittää huomioita. Ne, jotka vastasivat kertovansa oppilaille miten heidän tulisi kuunnella, toteuttavat sitä vaihtelevasti riippuen tekstistä, aiheesta ja tilanteesta.

Tekstistä riippuu hyvin paljon, millä tavalla sitä käsitellään ja minkä tyyliä kysymyksiä opettaja siitä tekee. Muutamien opettajien mielestä on parempi olla kysymättä aiheesta mitään ja antaa oppilaiden lähinnä nauttia lukukokemuksesta. *Tarkkaan kuuntelemiseen* (precise listening) liittyy yksityiskohtien ja järjestyksen muistaminen, omin sanoin tiedon kertominen, sanojen ja niiden merkitysten yhdistäminen, tuntemattomien sanojen merkityksen päättelyminen kontekstista sekä kieliopillisen rakenteen ymmärtäminen (Opitz & Zbaracki 2004, 34–35, 42, 48). Tutkimuksessani osa opettajien kysymyksistä liittyy tekstin tarkkaan tosiasioiden kuunteluun, kuten tapahtuma-aikaan, paikkaan ja henkilöihin. Oppilailta vaaditaan myös omaa kerrontaa kuten juonen, vaikeiden sanojen ja ilmaisujen merkitysten selittämistä. Muutama opettaja mainitsee myös kysymysten liittyvän eri kielioppiasioihin, tekstin rakenteeseen ja kirjoitustyyliin.

Eläytyvä kuunteleminen (appreciate listening) perustuu subjektiivisiin tuntemuksiin ja tulkintaan kuullusta. Runojen lukeminen saattaa auttaa näkemään, kuinka muutamilla sanoilla voidaan luoda vahvoja tunnetiloja. Muun muassa huumorin, runojen, musiikin, multimedian ja teatterin avulla voidaan pyrkiä kehittämään oppilaiden eläytyvää kuuntelua. (Opitz & Zbaracki 2004, 97–99) Tutkimuksessani opettajien lukutilanteessa esittämät

kysymykset liittyvät myös paljon tekstin herättämiin tunteisiin, kuten mitä tunteita, tunnelmia, ajatuksia ja mielipiteitä teksti herätti, koskettiko teksti, miltä sinusta tuntuu, mikä oli jännin, surullisin, hauskin tilanne, kuka kirjan henkilöistä oli mieluisin tai kuka et missään tapauksessa olisi, miltä päähenkilöstä tuntuu. Tutkimukseni mukaan luokanopettajat lukevat ääneen kuitenkin melko vähän runoja, eivätkä he yhdistä näyttelyä ja draamaa toimintamuotoina ääneen lukemisen yhteyteen.

Päättelevässä kuuntelemisessa (strategic listening) kuuntelijan tulee keskittyä viestin ymmärtämiseen sekä pyrkiä analysoimaan ja päättelemään kuulemastaan. Jotta päättelevän kuuntelemisen taidot kehittyisivät, oppilaita tulee rohkaista tekemään päätelmiä kuulemastaan, ennustamaan tulevaa tai kesken tarinan tekemään yhteenvetoa siitä, mitä siihen asti on tapahtunut. (Opitz & Zbaracki 2004, 57–59, 63–64, 69–70, 116–117.) Erityisesti pohdintaa vaativia kysymyksiä tutkimuksessani ovat muun muassa seuraavan tyylliset keskustelun aiheet: mitä tapahtuu seuraavaksi, miksi jokin toimi niin kuin toimi tai miksi jotakin tapahtui, tarinan opetus, ennusta tulevaa, mitä kirjailija on halunnut sanoa, miksi jotakin tapahtui ja mikä siihen oli syynä, miten tapahtumat tai asiat liittyvät omaan elämääsi, miten itse olisit toiminut tilanteessa, opitko kuullusta tekstistä jotakin ja missä järjestyksessä asiat tapahtuivat.

Arvioivassa kuuntelemisessa (critical listening) on kyse siitä, kuinka oppilas ymmärtää puhutun viestin ja kuinka hän osaa arvioida sitä. Oppilaan tulisi analysoida viestiä eikä vain hyväksyä sitä sellaisenaan. Oppilaan on hyvä tiedostaa, mitkä ovat puhujan omia mielipiteitä, uskomuksia ja ennakoasenteita, ja mikä on puolueetonta tietoa. (Opitz & Zbaracki 2004, 77–79, 82, 90.) Tämän tutkimuksen avulla ei löydetty näyttöä siitä, että opettajat painottaisivat selkeästi tätä kuuntelemisen osa-aluetta.

Tutkimuksessa ei ilmennyt sen tarkemmin, miten kuuntelemista harjoitellaan, vaan lähinnä kerrottiin mihin on kiinnitetty huomiota. Vastauksissa ilmenee puhujan ja kuuntelemisen kunnioittamista, eli kun yksi puhuu muut keskittyvät kuuntelemaan. Monissa tapauksissa opettajat ovat opettaneet keskittynyttä kuuntelemista, jota usein harjoitellaan vain kuuntelemalla, jolloin ei touhuta mitään muuta. Lisäksi kuuntelutaitoina harjoitellaan eläytymistä, kokemusten jakamista, muistelemista, johtopäätösten tekemistä, mieleen painamista, luetun ymmärtämistä, ennakointia, syy-seuraus-suhteita, rauhoittumista/rauhallisuutta, erottelukykä, itsearviointia ja kannanottamista. Muutamissa vastauksissa esiintyy myös nauttiva ja rentoutuva kuuntelu. Myös kuunteluasentoon on

kiinnitetty huomiota.

Eri henkilöillä on erilaisia tapoja vastaanottaa ja käsitellä asioita. Usein ihmisillä on yksi tai useampi aistikanava, jonka kautta heidän on helpompaa painaa asioita muistiin ja palauttaa asioita mieleen. Usein puhutaankin audittiivisesta, visuaalisesta, kinesteettisestä sekä taktiilisesta oppimistyylistä. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 91–92.) Tutkimuksessani muutamat opettajat korostavat, että jokaisen oppilaan tulisi löytää oma tyyliinsä, koska jokainen voi keskittyä kuuntelemaan eri tavalla ja löytää oman tyyliinsä kuunnella ja saada kuuntelusta irti. Esimerkiksi se, mitä opettaja antaa kuuntelemisen aikana tehdä saattaa vaikuttaa siihen, onko oppilaan mahdollista käyttää omaa tyyliään kuunnella. Opettajan lukiessa ääneen oppilailleen, 67,4 prosenttia opettajista antaa oppilaiden piirtää, 53,5 prosenttia kysellä tai keskeyttää ja 52,3 prosenttia vain kuunnella. Juuri pelkkä kuunteleminen tukee muun muassa audittiivista oppijaa, koska hän oppii parhaiten vain kuuntelemalla. Kuunteleminen voi vaikeutua, jos sen aikana tarvitsee tehdä jotakin. Tällainen oppija nauttii usein selittämisestä ja vuoropuheluista. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 91–92.)

Ääneen lukemisen merkitys korostuu niille oppilaille, joille oppiminen on helpompaa audittiivisen aistin kautta. (M, 4.luokka)

Piirtäminen voi helpottaa visuaalisen oppimistyylin kautta oppivaa, koska hän palauttaa asiat mieleen mielikuvina, joiden avulla hän jäsentää uutta tietoa. Konkreettisesta materiaalista on hyötyä visuaaliselle oppijalle. Muistamista helpottavat omat kaaviot ja kuvat. (Hytinkoski & Kiviharju 2008 91–92, 114, 144–116.)

Tutkimuksessani ääneen lukemisen aikana opettajat antavat oppilaiden vähiten muun muassa liikehtiä omalla paikalla (9,3 %), keskustella aiheesta (14 %), kirjoittaa (19,8 %) ja tehdä käsitöitä (20,9 %). Liikehtiminen omalla paikalla tai käsitöiden tekeminen voisi auttaa kinesteettisen ja taktiilisen oppimistyylin oppijoita. Näihin molempiin kuuluu tärkeänä osana kokemuksen kautta oppiminen sekä se miltä jokin esine, asia tai liike tuntuu. Taktiilisen oppimistyylin oppija usein näpräilee ja piirtelee kuunnellessaan ja keskittyessään. Kinesteettinen oppija käyttää apunaan koko vartaloa. Uusi tieto tulisi viestittää ensin vahvimman aistikanavan kautta oppilaille, jonka jälkeen voidaan hyödyntää muita aistikanavia. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 91–92, 114, 144–116.) Tutkimuksessani selvisi, että niistä opettajista, jotka antavat oppilaiden piirtää ääneen lukemisen aikana, 27,6 prosenttia antaa oppilaiden myös kirjoittaa ääneen lukemisen

aikana ($\chi^2(1) = 6,87$, $p = .009$). Niistä opettajista, jotka antavat oppilaiden piirtää, 31 prosenttia antaa oppilaiden myös tehdä käsitöitä ($\chi^2(1) = 10,99$, $p = .001$).

Pelkkä ääneen lukeminen ei automaattisesti johda kielellisten valmiuksien vahvistumiseen, vaan lukemiselle tulisi asettaa tavoitteet. Tavoitteiden saavuttaminen ei usein onnistu pelkän ääneen lukemisen avulla vaan se vaatii rinnalleen joitakin aktiviteetteja kuten keskustelua. (Morrow & Brittain 2003, 141; Teale 2003, 135.) Monilla aloittelevilla lukijoilla ja heikoimmilla lukijoilla eri ikäluokissa vaikeuksia tuottaa yhteyden ymmärtäminen sen välillä, mitä he lukevat ja mitä he jo ennestään tietävät. Keskustelussa esiin nostetut kysymykset auttavat usein lapsia näkemään tämän yhteyden. (Anderson ym. 1985, 55, Fisher ym. 2004, 15.) Tutkittaessa lukemistyylejä, on niiden havaittu vaikuttavan positiivisesti luetun ymmärtämisen taitoihin sekä sanavaraston laajentumiseen (esiopetuksesta kolmannelle luokalle asti). Vuorovaikutteisessa lukemistyyllissä kertomuksesta keskustellaan ennen, jälkeen ja lukemisen aikana. (Dickinson & Smith 1994, 107, 112–118; Reese & Cox 1999, 26–27.) Brabhamin & Lynch-Brownin (2002, 466–472.) mukaan vuorovaikutteinen ääneen lukemistyyli ei häiritse sisällön ymmärtämistä, vaikka lukemisen aikana tapahtuu toistuvia keskeytyksiä, jotka saattavat tuoda katkonaisuutta tarinan seurantaan.

Opettajat käyttävät eniten (60 %) koko luokan keskustelua käsitellessään luettua tekstiä (Albright & Ariail 2005, 583–585; 2006, 69–89). Myös tutkimuksessani suosituimmaksi menetelmäksi muodostui koko luokan kanssa keskustelu (90,7 %). Ääneen lukemisen yhteydessä käytetään myös opettajan kyselyä, käsitellään vaikeita sanoja ja tekstin tapahtumia. Vähiten opettajat yhdistävät ääneen lukemisen liikuntaan, käsityöhön, pienryhmissä keskusteluun, näyttelemiseen ja draamaan.

Ennen lukemisen aloittamista aktivoidaan oppilaan skeemat, jolloin oppilas on vähemmän riippuvainen yksittäisten sanojen ymmärtämisestä. Onkin tärkeää, että oppilaat oppivat rakentamaan merkityksiä, jotka pohjautuvat heidän omiin taustatietoihinsa. (Lerikkanen 2006, 87–88; Nissilä ym. 2006, 150–153; Anderson ym. 1985, 49–52, 55) Tutkimuksessani käytetyimmiksi toimintamuodoiksi ennen ääneen lukemista ilmoittavat opettajat opettajan johdattelun tekstin maailmaan ($n=39$), tekstin tapahtumien ennustelun ($n=25$) sekä oppilaiden tietämyksen huomioimisen aiheessa ($n=21$).

Lukemisen aikana voidaan muun muassa pitää taukoja ja tiivistää tekstiä. Tutkimuksessani

opettajan ääneen lukemisen aikana suosituimpia menetelmiä ovat vaikeiden sanojen käsittely (n=34), tekstin tapahtumien ennustelu (n=13) ja opettajan kysely (n=8). Keskustelun avulla oppilaiden omat kokemukset aktivoituvat ja oppilailla on mahdollisuus jakaa omat ja yhteiset kokemukset sekä keskustella heitä askarruttavista asioista (Lerikkanen 2006, 87–88; Nissilä ym. 2006, 150–153; Anderson ym. 1985, 49–52, 55). Tutkimukseni mukaan opettajan ääneen lukemisen jälkeen useimmiten tehdään tehtäviä (n=31), integroidaan kuvataiteeseen (n=28), käsitellään tunne-elämyksiä (n=26) ja tekstin tapahtumia (n=24), näytellään (n=23) sekä kirjoitetaan aineita (n=22). Luokanopettajat käyttävät eri menetelmiä ääneen lukemisen yhteydessä, kuitenkin eniten ääneen lukemisen jälkeen.

9 Pohdinta

Tutkimukseni mukaan suurin osa opettajista pitää opettajan ääneen lukemista tärkeänä vuosiluokilla 1–6. Tutkimuksen perusteella voisi todeta, että opettajan ääneen lukeminen kuuluu alakouluun. Ääneen lukemisen kerrat eivät kuitenkaan vähentyneet johdonmukaisesti ensimmäisestä kuudenteen luokkaan mentäessä, vaan opettajan ääneen lukeminen painottui toiselle ja neljännelle luokalle. Voisi ajatella, että kuudennella luokalla on paljon opetettavia asioita ja opettajat yrittävät valmistaa oppilaansa yläkoulua varten. On mahdollista, että juuri ajanpuutteen takia opettajat lukevat vain vähän kuudennella luokalla. Ensimmäisellä luokalla opettajan tavoitteena on saada jokaiselle oppilaalle luku- ja kirjoitustaito, ehkä juuri sen takia heillä ei ole aikaa lukea oppilailleen yhtä paljon kuin toisen ja neljännen luokan opettajilla.

Opettajat lukevat siis keskimäärin 15 kertaa 10 koulupäivän aikana. Ongelmana on, että on mahdotonta vetää rajaa siihen, millainen ääneen lukeminen yhdellä kertaa on riittävää. Opettajien ääneen lukemisen pituus yhtä lukukertaa kohden vaihtelee varmasti ajallisesti hyvin paljon. Tosin muissa tutkimuksissa on todettu (mm. Rosenhouse 1997, Anderson ym. 1985), että kunhan opettaja vain lukee ääneen, se kehittää oppilaan luku- ja kirjoitustaitoa. Koska kaikki oppilaat eivät saa tätä mahdollisuutta kotoaan (aikuisen ääneen lukeminen), tulisi koulun antaa mahdollisuus jokaiselle oppilaalle kuulla opettajan ääneen lukemista. Opettajien ääneen lukemiskertojen välillä on todella suuria eroja. Tämä voi kertoa siitä, että jotkut opettajat käyttävät ääneen lukemista yhtenä tärkeänä opetusmetodina ja siis lukevat paljon oppilailleen. Toisaalta se voi kertoa myös siitä, että opettajat määrittelevät ääneenlukemiskerrat eri tavoin, joku voi pitää viiden minuutin lukemista ääneen lukemisena kun toinen ei ole huomionnut sitä ollenkaan. Kyselylomakkeen avulla olisi ollut hyvä selvittää myös se, miten opettajat ovat määritelleet ääneen lukemisen yhdellä kerralla. Lukuajan pituudella ei kuitenkaan välttämättä ole merkitystä, koska oleellisempaa on, että opettaja lukee oppilailleen ääneen. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää muun muassa lukupäiväkirjaa tai haastattelua hyödyntämällä, miksi opettajat lukevat vain joskus tai monta kertaa päivässä. Näin voitaisiin päästä pintaa syvemmälle.

Lähes puolet vastanneista opettajista kokee, ettei ehdi lukemaan oppilailleen haluamaansa määrää. Ajanpuute herättää keskustelua juuri itsenäisen lukemisen ja opettajan ääneen

lukemisen suhteesta. Viekö opettajan ääneen lukeminen aikaa oppilaiden itsenäiseltä lukemiselta?

Aikaisempien tutkimusten mukaan (mm. Jacobs ym. 2000, Duke 2000, Lehto & Anttila 2003, Luukka ym. 2008) opettajat eivät lue oppilailleen kovinkaan paljoa tietotekstejä. Tutkimukseni mukaan tietotekstejä käytetään kuitenkin keskimäärin kaksi kertaa kymmenen koulupäivän aikana. Oppikirjojen lisäksi tietokirjat tuovat ääneen lukemiseen tietopainotteisuutta. Huomionarvoista myös on, että miehet lukevat ääneen oppilailleen tietotekstejä naisia useammin. Mielenkiintoista olisikin selvittää, merkitseekö tämä sitä, että mies- ja naisopettajien opetustyyli eroavat jollakin tavalla toisistaan.

Eniten luokanopettajat lukevat oppikirjoja ja kaunokirjallisia tekstejä. Tämä kuvaa hyvin kaunokirjallisten tekstien pitkään ollutta valta-asemaa äidinkielen opetuksessa sekä toisaalta korostaa oppikirjakeskeisyyttä koulumaailmassa. Luokanopettajien tulisikin siirtyä ajassa eteenpäin ja pyrkiä tarjoamaan oppilailleen monipuolisesti erilaista kirjallisuutta. Näin voisi olla helpompi saada yhä useammat oppilaat motivoitumaan kirjallisuuden pariin. Tosin opettajien tavoitteet ääneen lukemiselle, kuten motivointi lukuharrastukseen, oppilaiden nautinnoksi ja elämyksien antamiseksi, saattavat osaltaan vaikuttaa kaunokirjallisten tekstien ääneen lukemiseen. Vähiten opettajat lukevat ääneen oppilailleen sanomalehtiä, kuvakirjoja ja oppilaiden itse valitsevia tekstejä. Sanomalehtien käytön vähäisyys yhdistettynä siihen, että opettajat eivät selkeästi painota esimerkiksi tekstiin liittyvissä kysymyksissä varsinaista tekstin arviointia eivätkä yhdistä ääneen lukemista ja tekstin kritisointia ja kyseenalaistamista, voi helposti johtaa siihen, että teksti hyväksytään sellaisenaan. Kasvattavatko koulumaailma ja oppikirjat oppilaat uskomaan siihen, että koulussa saamaamme tietoa ei tarvitse kyseenalaistaa?

Yhdysvalloissa kuvakirjat ovat erilaisia verrattuna suomalaisiin kuvakirjoihin, sillä ne on suunnattu selkeästi myös vanhemmille lapsille ja aikuisille. Suomessa kuvakirjat on tehty yleensä selkeästi nuorimmille lapsille, joka voi selittää niiden vähäistä käyttöä koulumaailmassa. Opettajat valitsevat ääneen luettavan materiaalin oppilaiden ikätason ja käsiteltävän aiheen mukaan. Vaikka tutkimusten mukaan (mm. Niemi 1999, Fisher ym. 2004) oppilaat innostuvat ja motivoituvat paremmin saadessaan vaikuttaa luettavan materiaalin valintaan, opettajat eivät kuitenkaan toimi näin. Tietenkin suurissa luokissa on mahdotonta ottaa huomioon jokaisen oppilaan toivomukset luettavasta materiaalista. Aika-ajoin lukumateriaalista yhdessä päättäminen koko luokan kanssa varmasti motivoisi

oppilaita kuuntelemaan opettajan ääneen lukemista.

Opettajat ovat epätietoisia siitä mainitaanko koulun opetussuunnitelmassa opettajan ääneen lukeminen suositeltavana opetusmetodina. Tähän saattaa vaikuttaa se, että opetussuunnitelman perusteet ei anna tarkkoja ohjeita opettajan ääneen lukemisesta. Siinä puhutaan lähinnä kuuntelemisen tärkeydestä, mutta sitä ei määritellä tarkemmin. Millä keinoin se saavutetaan, esimerkiksi lukeeko opettaja vai oppilas ääneen. Ainoastaan todetaan 1.–2. -luokan kohdalla, että ”opettajan luentaa kuunnellen”.

Sanotaan, että aikuiset ovat huonoimpia kuuntelijoita, jolloin he eivät välttämättä havaitse kuuntelemisen tärkeyttä. Tuntuu, että opettajan ääneen lukemiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota, ei tehdä erityisiä järjestelyjä eivätkä opettajat itse valmistaudu ääneen lukemiseen. Kuitenkin opettajat pyrkivät ääneen lukemisen avulla motivoimaan oppilaiden lukuharrastusta, antamaan elämyksiä ja nautinnon kokemuksia, tukeakseen oppilaiden kuullun ymmärtämistä ja mielikuvitusta. Ovatko nämä sellaisia tavoitteita, etteivät ne vaadi opettajalta sen enempää valmistautumista? Saavutetaanko näillä toimilla opetussuunnitelman tavoitteet muun muassa se, että oppilaasta kehittyy aktiivinen, keskittynyt, tarkkaavainen ja kriittinen kuuntelija? Tosin opettajien pitkä työkokemus saattaa vaikuttaa siihen, että heillä on melko laaja tietämys erilaisista kirjoista eikä niitä tarvitse joka kerta tutkiskella ja pohtia. Voi myös olla, että opettajat eivät koe tekstiin tutustumista ja lukemista varsinaisena valmistautumisena.

Tutkimuksessa ei selvinnyt varsinaisesti, miten kuuntelutaitoja opetetaan. Vaikutelmaksi jää, että kuuntelutaidot opitaan vain omalla paikalla kuunnellen, muita häiritsemättä. Oppilaiden oppimisen ja motivaation kannalta olisi erittäin tärkeää, että opettajat ymmärtäisivät ottaa erilaiset oppijat huomioon ja opettaa oppilaita etsimään itselleen soveltuvia kuuntelemisen taitoja. Se, mitä opettaja antaa oppilaiden kuuntelun aikana tehdä, vaikuttaa siihen mitä ja miten erilaiset oppijat (kinesteettiset, auditiiviset, visuaaliset ja taktiiliset) saavat irti opetuksesta. Pelkän kuuntelemisen salliminen soveltuu erityisesti auditiivisille oppilaille. Eri aistikanavien huomioiminen koko ajan luokassa on mahdotonta, mutta opettajan tulisi antaa erilaisia kokemuksia, joista kukin oppilas voisi valita itselleen parhaiten sopivan. Oppilas ei välttämättä tiedä, minkä aistikanavan kautta hän oppisi parhaiten, jos siihen ei anneta mahdollisuutta. Ongelmalliseksi se tietenkin muodostuu, jos toiminta häiritsee muita oppilaita. Kuuntelun aikana oppilaan piirtäminen tai pienessä liikkeessä oleminen ei välttämättä tarkoita sitä, että oppilas haluaisi häiritä tai

ei pyrkisi kuuntelemaan. Tutkimukseen vastanneista harva antaa oppilaiden liikehtiä omalla paikallaan, kirjoittaa tai tehdä käsitöitä kuuntelun aikana. Kuitenkin piirtäminen ja kyseleminen ovat monen opettajan mielestä sallittua, noin puolet opettajista vaatii oppilailta pelkkää kuuntelemista.

Pohdintaa herättää myös se, että luokanopettajat ajattelevat ääneen lukemisen kuuluvan alakouluun, mutta yli puolet vastanneista ei toivo lisäkoulutusta aiheesta. Kokevatko luokanopettajat ääneen lukemisen niin helpoksi asiaksi tai itsestään selväksi asiaksi, että siihen ei koulutusta tarvita. Tätä voisi tukea myös käsitys siitä, että kuuntelutaitoja ei tarvitse erityisesti harjoitella, vaan ne syntyvät luonnostaan.

Kyselylomakkeen vastausten perusteella voi sanoa, että kyselylomakkeen täyttäminen on luultavasti herättänyt monissa opettajissa ajatuksia liittyen heidän omaan opetukseensa ja siihen miksi ja mitä he painottavat omassa opetuksessaan.

Oli kiinnostavaa pysähtyä ajattelemaan tätä osa-aluetta omassa opetuksessa.(N, 3.luokka)

Hyvä, että tällaista aihetta tutkitaan. Kyselysi pohjalta itekin ehkä kiinnitän nyt enemmän huomiota ääneenlukemistuokioihin.(N, 2.luokka)

... olen jo tänä syksynä huomannut parannuksen tekoa aiheeseen ja lupaan lisätä lukemista. (N, 4.luokka)

Kysely pisti ajattelemaan pitäiskö lukea enemmän kaunokirjallisuutta ääneen. Olen miettinyt sitä jonkun verran. En vain ole vielä muodostanut käsitystä onko se kuinka tärkeää viidesluokkalaisille ja miksi tai miksi ei.(N, 5.luokka)

Hyvin mielenkiintoista olisi jatkossa tutkia, vaikuttaako se, minkä aistikanavan kautta opettaja itse oppii parhaiten siihen, mitä aistikanavia opettajaa hyödyntää opetuksessaan. Oleellista olisi myös selvittää, miten opettajat huomioivat erilaiset oppijat kaikessa opetuksessaan, painottuuko jonkin aistikanavan käyttö muita enemmän tai millainen ympäristö tukisi erilaisia oppijoita tehokkaaseen kuuntelemiseen. Tärkeää olisi myös selvittää oppilaiden näkemyksiä siitä, mitä heille merkitsee opettajan ääneen lukeminen ja pitävätkö he sitä tärkeänä ja mihin sillä heidän mielestään tulisi pyrkiä. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, kaipaavatko oppilaat monipuolisempaa ääneen lukemisvalikoimaa. Jatkotutkimuksena voitaisiin myös selvittää, millaiset kuuntelutaidot oppilailla on heidän siirtyessään yläkoulun puolelle.

Lähteet

- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16–67.
- Albright, L.K. & Ariail M. 2005. Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of adolescent & adult literacy* 48 (7), 582–591.
- Almasi, J.F. 1995. The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly* 30 (3), 314–351.
- Anderson, R.C. 1977. Schema-directed processes in language comprehension. Center for the study of reading. New York: technical report no. 50.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A. & Wilkinson, I.A. 1985. *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.: The National Institute of Education.
- Ariail, M. & Albright, L.K. 2006. A Survey of Teacher's Read-Aloud Practices in Middle Schools. *Reading Research and Instruction* 45 (2), 69–89.
- Aulanko, R. & Jauhiainen, T. 2009. Puheen kuuleminen ja havaitseminen. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.) *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 205–219.
- Baddeley, A. 2000. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trend in Cognitive Sciences* 4 (11), 417–423.
- Bishop, D.V.M. 1997. *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- 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), 465–473.
- Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. 1995. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*. 65 (1), 1–21.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X. & Tomblin, J.B. 1999. Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation. *Scientific studies of Reading* 3 (4), 331–361.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. Sixth edition. London: Routledge.
- Cornett, C.E. 2006. Center stage: Arts-based read-alouds. *The Reading Teacher* 60 (3), 234–240.
- Dickinson, D.K. & Smith M.W. 1994. Long-term effects of preschool teachers' book

readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29 (2), 104–122.

Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. & Pearson, P.D. 1991. Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research* 61 (2), 239–264.

Dufva, M., Niemi, P. & Voeten, J.M. 2001. The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: from preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14 (1/2), 91–117.

Duke, N.K. 2000. 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly* 35 (2), 202–224.

Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. 1989. Evaluation of the Role of Phonological STM in the Development of Vocabulary in Children: A Longitudinal Study. *Journal of memory and language* 28 (2), 200–213.

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.

Hagtvet, B.E. 2003. Listening Comprehension and Reading Comprehension in Poor Decoders: Evidence for the Importance of Syntactic and Semantic Skills as well as Phonological Skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16, 505–539.

Hannula, M.M. & Lepola, J. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa J. Lepola & M.M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisusarja A:205, 9–21.

Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. uudistettu painos. Tammi.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2008. Statistical Methods. 5. uudistettu painos. Kuopio: Cs Care & Share.

Huttunen, K., Jauhiainen, T., Lyxell, B., McAllister, B., Määttä, T., Rönnerberg, J. & Svendsen, B. 2008. Kielellinen viestintä. Teoksessa T. Jauhiainen (toim.) *Audiologia*. Helsinki: Duodecim, 45–62.

Hytinkoski, T. & Kiviharju, K. 2008. Lukivaikkeudet nuorten koulutuksessa. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. Helsinki: WSOY, 108–118.

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.

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

- Justice, L.M. 2002. Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in At-Risk Children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 11, 17–29.
- Jääskeläinen, I. 2009. Puheen audiovisuaalinen havaitseminen. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.) *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 230–235.
- Kajamies, A., Poskiparta, E., Annevirta, T., Dufva, M. & Vauras, M. 2003. YTTE - Luetun ja kuullun ymmärtämisen ja lukemisen sujuvuuden arviointi. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Kauppi, S. 1988. Kirjallisuusdidaktiikan nykysuuntauksia. Teoksessa V. Meisalo & K. Sarmavuori (toim.) *Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus II*. Helsingin yliopisto: tutkimuksia 68, 101–106.
- Komiteamietintö. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Opetusministeriö, A5.
- Korkman, M. 2000. NEPSY. Lasten neuropsykologinen tutkimus. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Kouki, E. 1994. Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiassa. Teoksessa P. Sinko (toim.) *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3-12.
- Laine, K. 1997. Yksilö ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava, 203–255.
- Langer, J.A. 1995. *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*. Newark: International Reading Association.
- Lee-Thompson, L–C. 2008. An Investigation of Reading Strategies Applied by American Learners of Chinese as a Foreign Language. *Foreign language annals* 41 (4), 702–721.
- Lehto, J.E. & Anttila, M. 2003. Listening Comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 133–143.
- Lehtonen, H. 1998. *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Lehtonen, J. 1997. Kuuntelemisen taito ja kehittyvä työyhteisö. Teoksessa L. Huotari (toim.) *Puheen maailma – näkemyksiä ja visioita puhumisesta, kuuntelemisesta ja vuorovaikutuksesta*. Suomen puheopiston 50-vuotisjuhlajulkais. Helsinki: Suomen puheopisto, 48–52.
- Lepola, J., Punna, T. & Poskiparta, E. 2006. Mikä selittää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehitystasoa? Teoksessa J. Lepola & M.M. Hannula (toim.) *Kohti koulua: kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisusarja A:205, 63–93.
- Lerikkanen, M-K. 2003. *Learning to read. Reciprocal Processes and Individual Pathways*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Linna, H. 1999. Lukuonni: Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle – Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 43–93.
- McKeown, M. & Beck, I. 2006. Encouraging Young Children’s Language Interactions with Stories. Teoksessa D. Dickinson & S. Neuman (toim.) Handbook of Early Literacy Research. New York. NY: Guilford Press, 281–294.
- Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisentaitojen kehittyminen kaksikielisessä luokassa. Turun yliopiston julkaisuja C 185.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Linn, R.L. & Hastings, C.N. 1993. Effects of ability and settings on kindergartners’ reading performance. Journal of Educational Research 86 (3), 142–160.
- Morreale, S., Rubin, R.B. & Jones E. 1998. Speaking and Listening Competencies for College Students. National Communication Association. <www.natcom.org/nca/files/ccLibraryFiles/FILENAME/000000000085/College%20Competencies.pdf> (Luettu 20.3.2010)
- Morrow, L.M. & Brittain, R. 2003. The Nature of Storybook Reading in the Elementary School: Current Practices. Teoksessa A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.D. Bauer (toim.) On Reading Books to Children. Parents and Teachers. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 140–158.
- Mäkinen. O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niemi, J. 1994. Kaanon ja kirjallisuudenopetus 2000-luvulla. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailta ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 3, 45–56.
- Nissilä, L. Martin, M. Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Opitz, M.F. & Zbaracki, M.D. 2004. Listen Hear! 25 Effective listening comprehension strategies. Portsmouth, NH: Heinemann.

Orpana, T. 1984. Puromustervoita ja käpsänöitä eli leikistä, kielestä ja mielikuvituksesta. Teoksessa T. Orpana (toim.) Vuosiartikkelit 1984. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 11. Tampere: Tampereen yliopisto, 1–46.

Papunen, R. 1995. Kirjasto: Tietokeskus vai kasvunpaikka? Teoksessa J. Ihanus (toim.) Vaieta vai sanoa: Kirjallisuusterapia kasvatusyössä. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 11–32.

Partinen, M. 1997. Kuuntelemisen ja kuulemisen neurologisesta taustasta. Teoksessa L. Huotari (toim.) Puheen maailma – näkemyksiä ja visioita puhumisesta, kuuntelemisesta ja vuorovaikutuksesta. Helsinki: Edita, 76–78.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pihko, M-K. 2010. Kuullunymmärtämistaito. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/perusopetus/kielit/kuullun_ymmartaminen/kuullunymmartamistaito> (Luettu 15.3.2010)

Pynnönen M-L. 2002. Äidinkieltä peruskoulussa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita, B11/2002.

Reese, E. & Cox, A. 1999. Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy. *Developmental Psychology* 35 (1), 20–28.

Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. 2003. Diversity in Adults' Styles of Reading Books to Children. Teoksessa A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.D. Bauer (toim.) *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 37–57.

Rosenblatt, L.M. 1978. *The reader, the text, the poem: transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

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.

Ruohonen, T. 2009. Sadun salaiset kasvatusvoimat steinerpedagogiikan valossa. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2*. Helsinki: Duodecim 146–169.

Sarmavuori, K. 1992. Tekstistä oppiminen – Oppiva lukeminen: aikuisopiskelijoiden ja lukiolaisten prosessilukemiskokeiluja tieteiskirjallisuudesta. Turun yliopisto A:153.

Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Espoo: Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 8.

Sarmavuori, K. 1998. *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Sarmavuori, K. 2003. *Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Espoo: Äidinkielen Opetustieteen seuran julkaisuja. <www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/luokanopettajaopinnot/Sarmavuori1.pdf> (Luettu

15.3.2010)

Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?: äidinkielen opetustieteen perusteet. Helsinki: BTJ Finland.

Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. Group processes in the classroom. 8. painos. Boston: McGraw-Hill.

Sinko, P. 2001. Mutta kuka on Aleksis Kivi? –koulun kirjallisuudenopetus tänään. Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen (toim.) Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7–20.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Teale, W.H. 2003. Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instructional Activity: Insights from Research. Teoksessa A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.D. Bauer (toim.) On Reading Books to Children. Parents and Teachers. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 114–139.

Tuckman, B.W. 1999. Conducting educational research. Fifth edition. Harcourt Brace College Publishers.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–106.

Vauras, M., Dufva, M., Hämäläinen, S. & Mäki, H. 1994. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen, julkaisuja 3. 21–36.

Vauras, M., Mäki, H., Dufva, M. & Hämäläinen, S. 1995. Diagnostiset testit 2. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Turku: Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.

Wasik, B.A. & Bond, M.A. 2001. Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in a Preschool Classroom. Journal of Educational Psychology 93, 243–250.

Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut: Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.

LIITE 1

Arvoisa luokanopettaja!

Opiskelen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada lisätietoa luokanopettajien ääneen lukemisesta oppilailleen. Tavoitteena on kartoittaa, minkälaista kirjallisuutta ja kuinka usein opettajat lukevat oppilailleen. Tavoitteena on myös selvittää, mitä tavoitteita opettajilla on heidän lukiessaan oppilailleen ääneen ja millä menetelmillä he pyrkivät pääsemään tavoitteisiinsa. Suomessa tästä aiheesta on tehty melko vähän tutkimusta. Olisi erittäin tärkeää, että Sinä vastaisit tähän kyselyyn, jotta tilannetta pystyttäisiin kartoittamaan. Tutkimukseen on valittu kaikki ***** alakoulujen luokanopettajat.

Tässä kyselylomakkeessa ääneen lukemisella tarkoitetaan sitä, että luokanopettaja lukee itse ääneen oppilailleen. Vastaa kysymyksiin oman kokemuksesi ja tällä hetkellä opettamasi luokka-asteen opetuksen mukaan. Kyselyn tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti eikä tuloksista voida tunnistaa yksittäistä henkilöä eikä yksittäistä koulua. Vastattuasi kyselyyn, laita lomake rehtorilla olevaan koko koulun yhteiseen palautuskuoreen, jossa on tutkijan yhteystiedot. Kyselylomake tulisi palauttaa täytettynä _____mennessä. Mikäli haluat saada lisätietoja tutkimuksesta, voit ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Kiitos etukäteen vastauksistasi!

Yhteistyöstä kiittäen

Niina Lehtonen

niina.siltanen@utu.fi

_**

Ympyröi Sinun vastaustasi parhaiten kuvaavan vaihtoehdon numero tai kirjoita kysytty tieto sitä varten varattuun tilaan.

1. Sukupuoli

1 Nainen

2 Mies

2. Ikä _____ vuotta

3. Työsuhde

1 vakituinen

2 alle vuoden kestävä määräaikainen

3 koko vuoden tai yli vuoden kestävä määräaikainen

4. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? _____ vuotta

5. Luokka (tai luokat), jota opetat tällä hetkellä?

1 1.-luokka

2 2.-luokka

3 3.-luokka

4 4.-luokka

5 5.-luokka

6 6.-luokka

7 jokin muu, mikä _____

Ääneen lukemisella tarkoitetaan tässä kyselylomakkeessa siis sitä, että opettaja itse lukee ääneen oppilailleen.

6. Kuinka monena päivänä olet viimeisen kymmenen koulupäivän aikana lukenut oppilaillesi ääneen?

Ympyröi jokaisesta kohdasta oikea lukumäärä.

Olen lukenut oppilailleni ääneen

1	kaunokirjallisia tekstejä (esim. novelli, romaani).											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	sanomalehtiä											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	oppilaiden itse valitsema teksti											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	kuvakirjoja											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	tietotekstejä											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	oppikirjoja											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	runoja											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	oppilaiden itse tuottamia tekstejä											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Olen käyttänyt kuunteluäänitteitä.											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Olen lukenut oppilailleni ääneen jotakin muuta, mitä											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Olen lukenut oppilailleni ääneen jotakin muuta, mitä											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Olen lukenut oppilailleni ääneen jotakin muuta, mitä											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Ympyröi seuraavasta luettelosta tekstityyppi, jota luet eniten oppilaillesi.

- 1 novellit, lyhyet tarinat
- 2 romaanit
- 3 sanomalehdet
- 4 kuvakirjat
- 5 runot
- 6 tietopainotteiset tekstit
- 7 jokin muu, mikä _____

8. Millä luokka-asteilla näet opettajan ääneen lukemisen olevan tärkeää?

- 1 1.-2. -luokalla
- 2 3.-4.-luokalla
- 3 5.-6.-luokalla
- 4 1.-6.-luokalla
- 5 en millään luokka-asteella

9. Ympyröi seuraavasta luettelosta **kolme** tärkeintä syytä, miksi luet oppilaillesi ääneen luokassa. (Jos et lue ääneen oppilaillesi, vastaa kysymykseen yksitoista. Kysymykset yhdeksän ja yksitoista ovat vaihtoehtoisia)

- 1 oppilaat nauttivat siitä
- 2 se keventää koulupäivää
- 3 kannustaakseni keskustelun syntymistä
- 4 kehittääkseni oppilaiden ymmärrystä
- 5 kehittääkseni oppilaiden muistia
- 6 tukeakseni oppilaiden kuullun ymmärtämistä
- 7 kartuttaakseni oppilaiden sanavarastoa
- 8 auttaakseni oppilasta ymmärtämään suullisen ja kirjoitetun tekstin yhteys
- 9 jotta oppilaat oppisivat kritisoimaan ja kyseenalaistamaan kuulemansa paikkansapitävyyttä
- 10 motivoitakseni oppilaiden lukuharrastusta tai sen heräämistä
- 11 auttaakseni oppilaita tutustumaan erilaisiin tekstirakenteisiin ja teksteihin
- 12 antaakseni oppilaille taitavan ääneen lukemisen mallin
- 13 tukeakseni oppilaiden lukemaan oppimista
- 14 luodakseni luokkaan hyvän yhteishengen
- 15 antaakseni oppilaille elämyksiä
- 16 kehittääkseni oppilaiden mielikuvitusta
- 17 rakentaakseni kiinnostusta luettavaan aiheeseen tai tekstin pääkohtiin
- 18 tukeakseni jossakin oppiaineessa opiskeltavan uuden asian ymmärtämistä
- 19 rauhoittaakseni oppilaat
- 20 säästääkseni aikaa
- 21 en ole ajatellut asiaa sen enempää
- 22 jonkin muun syyn takia, mikä _____

10. Koetko, että pystyt lukemaan ääneen haluamasi määrän oppilaillesi?

- 1 En. Kuinka paljon haluaisit lukea oppilaillesi ääneen?

- 2 Kyllä

11. Miksi et lue oppilaillesi ääneen? **Ympyröi kaikki mielestäsi oikeat syyt.** (Jos vastasit kysymykseen yhdeksän, voit jättää väliin tämän kysymyksen)

- 1 ajanpuutteen takia
- 2 se ei kuulu opetussuunnitelmaan
- 3 yksipuolisuuden takia
- 4 mielestäni se ei sovellu tämän ikäisille oppilaille
- 5 en koe sitä tärkeäksi
- 6 ääneen lukemisen epämukavuuden takia
- 7 en tiedä kuinka lukea tehokkaasti ääneen oppilailleni
- 8 mielestäni oppilaat hyötyvät enemmän siitä, että annan heidän kuunnella ammattilaisen lukemista CD-levyltä tai katsoa tv- tai muita elokuvia
- 9 kerron heille mieluummin omin sanoin tarinoita
- 10 jonkin muun syyn takia, minkä _____

12. Millä perusteella valitset ääneen luettavan aineiston? (voit ympyröidä useita vaihtoehtoja)

- 1 oppilaiden iän mukaan
- 2 käsiteltävän aiheen mukaan
- 3 oppilaiden mieltymysten mukaan
- 4 oppiaineen mukaan
- 5 oppilaat saavat valita luettavan tekstin
- 6 opettajan oman kiinnostuksen mukaan
- 7 jollakin muulla perusteella, millä _____

13. Mihin oppiaineisiin opettajan ääneen lukeminen useimmiten liittyy? (voit ympyröidä useita vaihtoehtoja)

- | | | | |
|---|-----------------------------|----|----------------|
| 1 | uskonto | 7 | matematiikka |
| 2 | historia | 8 | musiikki |
| 3 | ympäristö- ja luonnontieto | 9 | liikunta |
| 4 | biologia ja maantieto | 10 | kuvataide |
| 5 | fysiikka ja kemia | 11 | käsityö |
| 6 | äidinkieli- ja kirjallisuus | 12 | vieraat kielet |

14. Onko opettajan ääneen lukeminen mainittu koulunne opetussuunnitelmassa suositeltavana opetusmetodina?

- 1 Ei
- 2 Kyllä
- 3 En osaa sanoa

15. Valitse oheisesta luettelosta kaikki toimintamuodot, joita käytät ääneen lukemisen yhteydessä ympyröimällä numero luettelon vasemmasta reunasta. Määrittele käytön ajankohta (ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen). Menetelmän käyttö voi liittyä useampaan ajankohtaan, joten voit ympyröidä useita vaihtoehtoja.

Esimerkiksi

①		ennen	aikana	jälkeen
	keskustellaan pienryhmissä			
1	keskustellaan pienryhmissä	ennen	aikana	jälkeen
2	keskustellaan koko luokan kesken	ennen	aikana	jälkeen
3	opettaja kyselee	ennen	aikana	jälkeen
4	oppilaat kyselevät	ennen	aikana	jälkeen
5	tehdään tehtäviä	ennen	aikana	jälkeen
6	näytellään, draamaa	ennen	aikana	jälkeen
7	kuvataiteeseen integrointi	ennen	aikana	jälkeen
8	liikuntaan integrointi	ennen	aikana	jälkeen
9	käsityöhön integrointi	ennen	aikana	jälkeen
10	aineen kirjoittaminen	ennen	aikana	jälkeen
11	ennustellaan tekstin tapahtumia	ennen	aikana	jälkeen
12	käsitellään tekstin tapahtumia	ennen	aikana	jälkeen
13	käsitellään vaikeita sanoja	ennen	aikana	jälkeen
14	käsitellään tunne-elämyksiä	ennen	aikana	jälkeen
15	opettaja johdattelee tekstin maailmaan	ennen	aikana	jälkeen
16	huomioidaan oppilaiden oma tietämys aiheesta	ennen	aikana	jälkeen
17	jotakin muuta, mitä _____	ennen	aikana	jälkeen
18	jotakin muuta, mitä _____	ennen	aikana	jälkeen

16. Mitä oppilaat saavat tehdä opettajan **ääneen lukemisen aikana**? Voit ympyröidä useamman vaihtoehdon.

- 1 kysellä tai keskeyttää
- 2 keskustella aiheesta
- 3 piirtää
- 4 kirjoittaa
- 5 liikehtiä omalla paikallaan
- 6 tehdä käsitöitä
- 7 katsella aiheeseen liittyvää materiaalia
- 8 lukea tai seurata omalla paikallaan opettajan lukemaa kirjaa
- 9 oppilaiden tulee vain kuunnella
- 10 jotakin muuta, mitä

- 11 jotakin muuta, mitä

17. Minkälaisia kysymyksiä kysyt oppilailta luettuun liittyen?

18. Miten ääneen lukemistilanne on järjestetty (esim. lukunurkkaus, lukutyynyt, oheismateriaalia)?

19. Valmistaudutko ääneen lukemiseen jollakin tavalla (esim. harjoittelemalla tekstin lukemista, miettimällä hankalia sanoja ja pysähdyskohtia)?

- 1 En
- 2 Kyllä, miten

20. Kerrotko oppilaillesi ennen kuuntelemista miten heidän tulisi kuunnella tai mihin heidän tulisi kiinnittää huomiota?

1 En

2 Kyllä, esimerkiksi _____

21. Mitä kuuntelutaitoja olet opettanut oppilaillesi? Millä tavalla olet näitä taitoja oppilaillesi opettanut?

22. Toivoisitko saavasi enemmän koulutusta oppilaille ääneen lukemisesta ja sen vaikutuksista?

1 En

2 Kyllä

23. Oletko ollut koulutuksessa, jossa on korostettu ääneen lukemisen tärkeyttä?

1 En

2 Kyllä,

missä _____

24. Mitä muuta haluaisit sanoa?

Lämmin kiitos vaivannäöstä!

LIITE 2

kysymys	vastanneet
1	86
2	86
3	86
4	86
5	86
6	85
7	70
8	85
9	80
10	84
11	0
12	86
13	86
14	84
15	86
16	86
17	77
18	75
19	84
20	85
21	57
22	81
23	84
24	34