

” Se on juhlan paikka, kun lukutaito löytyy!”

Alkuopettajien näkemyksiä lukemaan opettamisen menetelmistä, motivoinnista ja eriyttämisestä

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Hanna Laaksonen

4.5.2023
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Hanna Laaksonen

Otsikko: ”Se on juhlan paikka, kun lukutaito löytyy!” Alkuopettajien näkemyksiä lukemaan opettamisen menetelmistä, motivoinnista ja eriyttämisestä

Ohjaaja: Yliopistotutkija Ville Mankki

Sivumäärä: 74 sivua

Päivämäärä: 04.05.2023

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada käsitys siitä, miten eri alkuopettajat käyttävät eri menetelmiä hyödykseen lukemaan opettamisessa, miten he motivoivat oppilaitaan lukemaan ja eriyttävät lukemaan opetustaan käytännössä. Aiemmat tutkimukset kohdistuivat lukemaan opettamisen menetelmiin, lukemaan opettamiseen, lukemaan oppimiseen tai siihen, miten eri lukemaan opettamisen menetelmä vaikuttaa oppilaiden lukutaidon oppimiseen. Eriyttäminen ja motivointi on kuitenkin jäänyt näissä tutkimuksissa vähemmälle huomiolle.

Tutkimuksen teoriatausta koostuu lukemaan opettamiseen liittyvistä menetelmistä, lukutaidon kehityksestä, motivaatiosta ja lukemaan opettamisen eriyttämisestä. Teoriataustan käsitteet ovat lukutaito, lukutaidon kehitys, motivaatio, lukemaan opettaminen, lukemaan opettamisen menetelmät ja lukemaan opettamisen eriyttäminen.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkittavana oli seitsemän alkuopetuksen luokanopettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla luokanopettajat kasvotusten kouluilla. Kerätty aineisto litteroitiin ja analysoitiin aineistopohjaisen sisällönanalyysin avulla. Tämän sisällönanalyysin myötä aineisto tiivistyi kolmeen pääluokkaan, joiden kautta tutkimuksen tulokset valmistuivat. Pääluokat tutkimuksessa olivat lukemaan opettamisen menetelmät, lukemaan opettaminen ja motivointi sekä eriyttäminen lukemaan opettamisessa.

Tuloksissa korostui se, että kirjain- äänne ja liu’uttamis -menetelmät ovat alkuopettajilla yleisesti käytössä. Tutkimuksen avulla selvisi myös, että lukemaan opettamisen menetelmien hyödyntämisessä löytyy eri käytänteitä eri opettajien välillä. Lisäksi selvisi, että luokanopettajat pitävät pääosin samoissa käyttämissään lukemaan opetuksen menetelmissä lukuvuodesta toiseen. Lapsen oma lukemaan oppimisen motivaatio korostui vastauksissa niin, että se nousi mukaan tutkimukseeni. Tulosten perusteella voidaan nähdä, että valtaosa luokanopettajista yhdistelee opetuksessaan eri lukemaan opettamisen menetelmiä ja, että kaikilla on samanlainen tarve eriyttää lukemaan opettamista vähintään ainakin tasoryhmien kautta.

Avainsanat: lukutaidon kehitys, lukemaan opettaminen, lukemaan opettamisen menetelmät, motivaatio, alkuopetus, eriyttäminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lukutaito	7
2.1	Lukemisen lähtökohdat	7
2.2	Lukutaidon kehittyminen	8
2.3	Oppilaiden motivaatio lukemaan oppimisessa	14
3	Lukemaan opettamisen menetelmiä	16
3.1	Lukemaan opettaminen suomen kielellä	17
3.2	Synteettiset menetelmät	20
3.3	Analyttiset menetelmät	23
4	Eriyttäminen	29
4.1	Eriyttämisen tarve lukemaan opettamisessa	29
4.2	Eriyttäminen lukemaan opetuksessa	30
4.3	Eriyttämiseen liittyviä huomioita	32
5	Tutkimuksen toteuttaminen	35
5.1	Laadullisen tutkimusprosessin toteuttaminen	36
5.2	Aineiston kerääminen haastattelujen avulla	38
5.3	Analyysi	45
6	Tutkimuksen tulokset	49
6.1	Lukemaan opettamisen menetelmät	49
6.2	Lukemaan opettaminen ja motivointi	51
6.3	Eriyttäminen lukemaan opettamisessa	55
7	Johtopäätökset ja pohdinta	61
7.1	Luotettavuus	63
7.2	Eettisyys	65
7.3	Lopuksi	67
	Lähteet	68

Liitteet	72
Liite 1. Saatekirje	72
Liite 2. Saatekirje 2.	73
Liite 3. Haastattelu	74

1 Johdanto

Aloin pohtia pro gradu -tutkielmani aihetta heti luokanopettajaopintojen alkuvaiheessa, syksyllä 2021. Olen kiinnostunut alkuopetuksesta ja sen myötä lukemaan opettamisesta. Näiden kiinnostuksen kohteiden pohjalta minun oli helppo lähteä pohtimaan pro gradu -tutkielmaani aihetta. Pro gradu -tutkielmani näkökulma on nimenomaan lukemaan opettaminen, eikä niinkään lukemaan oppiminen. Halusin saada selville millaisia variaatioita ja käytäntöjä haastattelemillani alkuopettajilla on lukemaan opettamisessaan käytössä, miten motivoivat oppilaitaan harjoittelemaan lukemista ja miten he eriyttävät lukemaan opettamista luokassaan.

Lukutaito on tärkeä taito, jolla on iso vaikutus elämään. Mursula ja Tiainen (2020, 75) kuvailevat teoksessa Kyrönlampi ym. lukemaan oppimista: ”Monet muistavat hetken, jolloin oppivat lukemaan. Yksittäiset kirjaimet alkoivatkin yhtäkkiä muodostaa jatkumon: sanoja ja kokonaisia lauseita.” Lukutaidon oppiminen onkin merkityksellinen vaihe lapsen kasvussa. Lukemaan oppiessaan lapsi saa taidon, jota arvostetaan ja jonka avulla hän saa käyttöönsä välineen, jolla päästä sisälle kirjoitettuun kieleen. (Koponen ym. 2006, 32.) ”Lukutaito määrittyy yksinkertaisesti sanottuna aktiivisen kansalaisen arkielämän taidoksi ja kohdentuu nimenomaan kirjoitettuihin teksteihin” (Grünthal & Harjunen 2007, 202).

Kiiveri (2006, 58) painottaa, että oppiakseen lukemaan, aivan ensin lapsen on hallittava kieli, jolla hän opettelee lukemista. Hänen pitää osata erotella kielestä puhutut sanat äänneiksi ja huomata kirjaimen ja äänteen vastaavuus. Myös lukemisen suunnan, suomen kielessä vasemmalta oikealle, tulee olla lapsella tiedossa. Lisäksi hänen tulee ymmärtää, että kirjoitetulla ja puhutulla sanalla on sama merkitys. Kinossalo (2020, 121) summaa lukutaidon tärkeyttä kirjassaan oivallisesti näin: ”Lukutaito onkin huomattavan tärkeä taito elämässä pärjäämisen, oppimisen ja identiteetin rakentumisen kannalta. ... Lukutaito on jokaisen perusoikeus, ja sen merkitys oppilaan menestyksekkään koulutusuran osana on kiistaton.” Koulun tullessaan lapsilla on hyvin erilainen käsitys lukutaidon merkityksestä ja ylipäättään kovin erilaisia kokemuksia lukemisesta (Hiidenmaa ym. 2017, 22).

Tutkimukseni tarkoituksena oli perehtyä alkuopettajien käyttämiin lukemaan opettamisen menetelmiin ja menetelmän valintaan johtaneisiin syihin. Lisäksi halusin saada tutkimuksen avulla alkuopettajilta tietoa oppilaiden motivoinnista lukuharjoitteluun ja heidän käytänteistään koskien lukemaan opettamisen eriyttämistä.

Tutkimuskysymykset ja haastatteluissa käyttämäni kysymykset pohjautuivat kirjallisuuskatsausosuudessa muodostamaani viitekehukseen aiheesta. Analysoin haastattelun vastaukset sisältöanalyysin avulla. Sisältöanalyysillä tarkoitetaan tieteellistä toimintatapaa, jonka avulla pystytään tekemään johtopäätöksiä kerätystä aineistosta. Sisältöanalyysin avulla on mahdollista analysoida haastatteluiden avulla kerätty aineisto systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla sain muodostettua selkeän ja yhtenäisen kokonaisuuden keräämästäni haastatteluaineistosta. Tutkimuksessa käyttämäni sisältöanalyysi pohjautuu aineistolähtöiseen sisältöanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75).

Tutkimuskysymykset tutkimuksessani olivat:

1. Millaisia toimintatapoja, motivointikeinoja ja menetelmiä alkuopettajilla on lukemaan opettamisessaan käytössä?
2. Millaisia näkökulmia ja käytäntöjä alkuopettajilla on lukemaan opetuksensa eriyttämiseen liittyen?

Kokosin tutkimukseni teoriaosuuden haastatteluissa keräämäni aineiston pohjalta niin, että esittelen teoriaosuudessa lukutaidon kehitystä, lukemaan opettamisen menetelmiä, oppilaiden motivaatiota lukemaan oppimiseen, lukemaan opettamisen eriyttämistä ja niihin liittyviä muita teemoja, jotka tulivat esille tai toistuivat tekemissäni haastatteluissa. Teoriaosuudessa esittelen eri lukemaan opettamisen menetelmiä niin, että niistä Suomessa eniten käytössä olevat menetelmät on esitelty laajemmin.

Suurin hyöty tekemästäni tutkimuksesta oli minulle itselleni, omaa tulevaa ammattiani ajatellen, kun tietoni eri lukemaan opettamisen menetelmistä ja niiden käyttämisestä erilaisissa tilanteissa lisääntyi valtavasti tutkimusprosessin myötä. Sain tutkimukseni avulla konkreettista pohjaa sille, mitä menetelmiä tulen itse tulevassa opettajan ammatissani käyttämään hyödyksi lukemaan opettaessani. Lisäksi koen, että kuka tahansa lukemaan opettava tai lukemaan opettamisesta kiinnostunut hyötyy tekemästäni tutkimuksesta.

2 Lukutaito

Lukutaidon merkitystä ei voi korostaa liikaa. Heikkilä-Halttunen (2015, 176) summaa asian hyvin: ”Lukutaito antaa lapselle hyvän startin elämään: se ennustaa hyvää koulumenestystä ja tarjoaa lapselle elämänmittaisen ystävän, seuraa, lohtua ja iloa”. Lukutaitoa voi määritellä eri tavoilla: voi tarkastella kirjainten tunnistamista ja niiden yhdistelemistä kokonaisuuksiksi ja sanoiksi ja edelleen lauseiksi (Aerila & Kauppinen 2019, 14). Lukutaito määritellään Pisassa seuraavasti (OECD 2019): ”Lukutaito on tekstien ymmärtämistä, käyttöä, arviointia, reflektointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi” (Kinossalo 2020, 123).

Lukutaidon osalta voidaan puhua sekä teknisestä, että sukeutuvasta lukemisesta. Teknisen lukutaidon perustana ovat kognitiiviset taidot, mm. ärsykkeiden havaitseminen, kirjainten tunnistaminen ja merkitysten muodostaminen kirjainten kautta. Teknisen lukutaidon kehittyessä aletaan ymmärtää tekstin sisältöä ja hahmottaa sen rakennetta ja tekstin juonta. Jos kognitiiviset toiminnot jäävät osin kehittymättä, tekninen lukutaito saattaa jäädä puutteelliseksi. (Aerila & Kauppinen 2019, 14–15.)

2.1 Lukemisen lähtökohdat

Suomessa esiopetus luo lukemaan oppimiselle hyvän pohjan ja alkuopetuksen tavoitteena on, että kaikki koululaiset oppivat sekä lukemaan, että kirjoittamaan. Usein ensimmäisen kouluvuoden aikana lukutaidossa tapahtuukin isoa kehitystä ja lähes kaikki oppilaat oppivat peruslukutaidon. (Lerikkanen 2006, 19.) ” Vuosiluokilla 1–2 opetuksen painopiste on luku- ja kirjoitustaitojen perustan luomisessa sekä oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitojen kehittämisessä. Opetuksen tehtävänä on herättää kiinnostusta kieleen, ilmaisuun ja erilaisten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen.” (OPS 2014, 106.) Lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen oppimiseen onkin Suomen kouluissa varattu kaksi ensimmäistä kouluvuotta (Takala & Kairaluoma 2019, 117).

Suomalaisen lapsen lukutaidon oppimisen lähtökohtana on virheetön äänneiden tunnistaminen ja sen jälkeen sen oivaltaminen, että äänneet tulee yhdistää järjestyksessä sanan kirjainten mukaan (Takala & Kairaluoma 2019, 29). Suomen kielessä on paljon pitkiä sanoja, joita on vaivattomampi oppia lukemaan äänne äänneeltä kuin kokonaisina sanoina (Takala & Kairaluoma 2019, 110). Lukemaan oppiminen on sidoksissa kielen rakenteisiin, ja

kirjoitusjärjestelmien erot vaikuttavat lukutaidon kehittymiseen. Säännönmukaisessa suomen kielessä lukeminen perustuu kirjain -äännevastaavuuden hallitsemiseen. Lukemaan oppimista helpottaa se, että suomen kieli on erittäin säännönmukaista ja sen fonologinen rakenne on yksinkertaista, kirjaimet vastaavat äänneitä lähes täydellisesti ja äänneiden määrä on vähäinen. (Lerikkanen 2006, 92, 34.)

Lukemaan oppimisen alkutaipaleella edetään kohti peruslukutaitoa, jolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää kirjoitettua kieltä ja tavoittaa sanoista aukeava kielellinen merkitys. (Lerikkanen 2020, 184). Puheessa tavut luovat rytmin ja suomen kielessä sanat alkavat aina painollisella tavulla päättyen painottomaan tavuun. Tavurajojen painotus opetuksessa auttaa oppilasta jakamaan puhetta tavuihin ja siten rytmittämään puhetta ja lukemista oikein. (Lerikkanen 2006, 94.) Kirjaimet ovat äänneiden yksittäisiä merkkejä ja sopimuksia niiden merkitsemistavasta. Kirjainten nimiä ei pidä sekoittaa äänneisiin. (Lerikkanen 2006, 93.) Suomen kielessä ei ole yhtä sanaa englanninkieliselle literacy- sanalle, joka käsittää sekä luku- että kirjoitustaidon hallinnan, joten lukutaidosta puhuttaessa tarkoitetaan useimmiten, että se sisältää nämä molemmat taidot. Peruslukutaito koostuu Lerkkasen (2006, 10) mukaan sekä teknisestä suorituksesta, että taidosta ymmärtää tekstin sisältöä. Tekninen suoritus koostuu taidosta tunnistaa kokonaisia sanoja, yhdistää kirjaimia vastaavia äänneitä sanoiksi ja siten lukea kirjoitettua kieltä.

”Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen ja opettaminen on aina sidoksissa kieleen. Puhutun ja kirjoitetun kielen välinen suhde on eri kielissä erilainen ja tällä pitäisi olla vaikutusta opettamistapaan” (Ahvenainen & Holopainen 2014, 99). Kun käsitellään eri opetusmenetelmiä, saatetaan unohtaa, että kaikki menetelmät eivät toimi samalla tavalla kielestä riippumatta ja esimerkiksi juuri suomen kielessäkin on tiettyjä erityispiirteitä, jotka vaikuttavat ilman muuta lukemaan opetukseen. Näitä ominaisuuksia ovat mm. kirjoitetun ja puhutun kielen vastaavuus, ääntämyksessä näkyvä mukavuudenhalu, äänneiden kestoerot (esim. lima- liima), pitkät sanat sekä puheen ja tavujen rytmitys. Suomen kielessä puheessa kuuluvaa äännettä vastaa kirjain, kun taas esim. englannin kielessä kirjoitus- ja puhemuoto eroavat hyvinkin paljon toisistaan. Ääntämisen mukavuudenhalulla tarkoitetaan sitä, että se on ääntämisen kannalta helppo kieli. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 101–102.)

2.2 Lukutaidon kehittyminen

Luku- ja kirjoitustaito kehittyy vaihteittain ja yleisimpiä lukutaidon kehityksen teorioita ovat Frithin ja Ehrin kuvaukset. Frith jakaa kehityksen kolmeen osaan, joista ensimmäisessä

logografisessa vaiheessa lapsi havaitsee visuaalisesti ympäristössään kirjoitettua kieltä ja alkaa tunnistaa sanahahmoja niiden tyypillisissä yhteyksissä, esimerkiksi tutuissa kaupan logoissa. Seuraavassa alfabeettisessa vaiheessa Frith:n mukaan lapsi oppii jo erottamaan yksittäisiä äännteitä, hyödyntämään kirjain-äännevastaavuutta ja näiden perusteella lukemaan sanoja. Kolmannessa eli ortografisessa vaiheessa lapsi osaa yhdistää äännteitä ja tunnistaa kokonaisia sanoja jo nopeastikin.

Ehri taas selittää kehitystä viiden eri vaiheen avulla. Ensimmäisessä esi -alfabeettisessa vaiheessa lapsi kiinnostuu kirjaimista ja sanoista ympärillään ja alkaa tunnistaa kirjainmuotoja ja niiden nimiä. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapsi osaa käyttää joitakin kirjain- ja äännevastaavuuksia. Alfabeettisessa vaiheessa lapsi osaa käyttää kirjain- äännevastaavuutta ja lukee jo sanoja yhdistelemällä äännteitä. (Lerikkanen 2006, 12.) Vahvistumisen vaiheessa lapsi tunnistaa tuttuja sanoja kokonaisina sanahahmoina ja osaa jakaa sanoja osiin, mm. tavuttamalla niitä. Viimeisenä viidestä vaiheesta on Ehrin mukaan automatisoitumisen vaihe, jolloin lukutaito kehittyy sujuvaksi. (Lerikkanen 2006, 12.) Yhteistä näillä kielenkehityksen teorioilla on se, että kehitys tapahtuu harjoittelun avulla ja vaiheet menevät osittain päällekkäin. Joku osa vaiheista voi jäädä niinkin lyhytkestoiseksi, että sitä on jopa vaikea havaita. Lisäksi lukutaidon kehitys on aina yksilöllistä. (Lerikkanen 2006, 13.) Suomen kieli on säännönmukainen kieli. Tämän johdosta Frithin ja Ehrin mukaiset lukemaan oppimisen vaiheet ovat suomen kielessä osittain erilaisia kuin englannin kielessä ja logografinen ja osittaisalfabeettinen vaihe liittyvät lähinnä englannin kielellä lukemaan oppimiseen. (Takala & Kairaluoma 2019, 109.)

Kuva 1. Malli lukemisen perustaitojen hierarkiasta (Aro ym. 2007, 127.)



Luku- ja kirjoitustaidon peruskallio luodaan jo varhaisina vuosina, kielenkehityksen yhteydessä. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten ja ympäristönsä kanssa kirjoitusjärjestelmän sääntöjä ja kirjain- äännevastaavuuksia, jotka ovat myöhemmin yhteydessä lukutaidon kehittymiseen. Lapsi havaitsee jo varhain, että puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on yhteys, mm. satukirjan lukemista seuratessaan. Lapsen kognitiivisilla taidoilla onkin vahva yhteys lukutaidon kehittymiseen. Noin 3–4-vuotiaana lapsi pystyy jo tunnistamaan sanoista rytmejä, loppusointuja ja riimejä. Hänelle alkaa kehittyä taito havaita puhutun ja kirjoitetun kielen välinen yhteys, ja sen myötä hahmotus siitä, että puheen voi jakaa sanoihin, tavuihin ja äänteisiin. (Lerkkanen 2006, 24.) Kirjain- ja äännevastaavuuden ymmärtäminen on keskeinen osa luku- ja kirjoitustaidon oppimista. (Lerkkanen 2006, 30.) Äänteiden yhdistämistä ja tunnistamista kutsutaan äännetietoisuudeksi. Tämän taidon opittuaan katsotaan, että lapsi on valmis oppimaan lukemaan. (Lepola & Hannula 2006, 14.)

Lapsi saa kotoaan monia hyviä valmiuksia lukemaan oppimiseensa. Lukutaito alkaa itseasiassa kehittyä jo siinä varhaisessa vaiheessa, kun lapsi alkaa ymmärtää puhetta. (Heikkilä-Halttunen 2015, 165.) Alkuvaiheessa lukutaito kehittyy leikkimällä ja esittämällä lukemista (Heikkilä-Halttunen 2015, 166). Oppiakseen lukemaan, lapsi tarvitsee erilaisia fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia (Raes 2015, 57). Kun lapsi on jo tietoinen äänteistä, hän osaa havainnoida sanojen pituuksia, sanojen sisältämiä tavuja, sitä mikä on sanan ensimmäinen tai viimeinen äänne ja yhdistää äännteitä sanoiksi. Kun lapsi suoriutuu näistä kaikista, hän on periaatteessa valmis oppimaan lukemisen taidon. (Heikkilä-Halttunen 2015, 172.) Lukeminen on yleensä ekaluokkalaisilla ensin hidasta, mutta nopeutuu harjoittelun myötä niin, että lukutaito automatisoituu useimmiten jo ensimmäisen kouluvuoden lopulla tarkaksi. Osalle lukijoista kuitenkin jää hidas ja takkuava lukemisen taito, joka vaatii erityishuomiota. (Takala & Kairaluoma 2019, 19.) Lukemiseen tarvitaan seuraavia kognitiivisia taitoja: 1) tekninen lukutaito, 2) luetun ymmärtämisen taito, 3) lukemiseen liittyvät metakognitiot ja 4) sanavarasto (Aerila & Kauppinen 2019, 17).

Tekninen lukutaito tarkoittaa, että lukija ymmärtää kirjoitetun kielen merkkijärjestelmän ja hallitsee sanantunnistuksen. Näiden taitojen kautta tekstin sisällön ymmärtäminen on mahdollista. Jotta lukija ymmärtäisi lukemaansa, tarvitaan hyvin kehittynyt lähimuisti ja hahmottamiskyky. Myös lukijan oma sanavarasto on oleellinen osa hänen luetun ymmärtämistään. Lapsen sanavarasto kehittyy sitä mukaa, mitä enemmän hän lukee ja kuulee luettavan. Lukija itse valvoo metakognitioidensa avulla tekstin ymmärrystään ja tehokas metakognitioiden käyttö sekä helpottaa lukemista, että tekee lukemisesta miellyttävää. (Aerila

& Kauppinen 2019, 17.) Lukutaidon kehittymistä voi haitata motivaation puute, erilaiset ongelmat äänne- kirjain- vastaavuuden huomaamisessa tai lähimuistiin liittyvät ongelmat, jonka vuoksi lukija ei kykene hahmottamaan lukemaansa. Lukutaidon kognitiivisten edellytysten lisäksi lukemista voi miettiä myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin lukijan katsotaan kasvavan lukijaksi toimimalla vuorovaikutuksessa elinympäristönsä kanssa, ja osallistumalla erilaisiin lukijayhteisöihin. (Aerila & Kauppinen 2019, 15.)

Lapsen vahva kirjaintuntemus on yksi tärkeä lukutaidon kehittymistä ennustava tekijä. Se että lasta kiinnostaa kirjaimet, hän tuntee paljon kirjaimia ja että hän on ollut kirjoitetun kielen kanssa paljon tekemisissä, auttaa häntä saamaan hyvän alun lukemaan oppimiselle. Myös fonologinen eli kielellinen tietoisuus on tässä avainasemassa, sillä tällöin lapsi kiinnittää huomiota äänneisiin, tavuihin ja rytmiin eli siihen, miten sanat rakentuvat ja muuttuvat kirjaimista puheeksi. (Lerikkanen 2006, 25.) Yli 60 prosenttia koulun aloittavista lapsista on jo oivaltanut kirjain- äännevastaavuuden (Kyrönlampi ym. 2020, 77). Oppiakseen lukemaan lapselle tulee kehittyä oivallus siitä, että kirjaimet ovat puheäänneiden kirjoitettuja vastineita ja merkkejä (Siiskonen ym. 2004, 67). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa alkuopetuksen tavoitteissa lukutaitoon liittyen on kirjattuna näin: ”Opetellaan lukemaan ja harjoitellaan siinä tarvittavia käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana, virke, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva” (OPS 2014, 107).

Tutkimusten mukaan lukutaito kehittyy motivoituneilla oppilailta selvästi nopeammin. Toimivat työskentelytaidot ovat oleellisessa osassa lukemaan oppimisen prosessia. Kielellisesti rikas oppimisympäristö tuo lapsen lähelle paljon kokemuksia kirjoitetusta kielestä ja erilaisista teksteistä monin keinoin, myös erilaisten leikkien ja pelien avulla. On oleellista huomata, että tekstejä voidaan käyttää myös sanatasoisesti harjoittelussa. Tekstitaidot muodostuvat sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen ympärille ja näitä taitoja tuleekin harjoittaa jo ennen varsinaista lukemaan opettamistakin. (Lerikkanen 2006, 76.) Kielellisen ympäristön merkitys lapsen oppimisessa on merkittävä ja onkin tärkeää vahvistaa heidän kielellisiä taitojaan ja kielellisen identiteettinsä kehittymistä. Lisäksi on huomionarvoista, että samanikäiset lapset saattavat olla hyvinkin eri tasolla kielellisessä kehitymisessään (Karvonen ym. 2022, 25). Kirjainten näkyvissä olon lasten ympäristöissä, on huomattu auttavan lasta havainnoimaan kirjaimia ja oppimaan niiden nimiä (Takala & Kairaluoma 2019, 25).

Lukemaan oppiminen tapahtuu vaiheittain ja alkaa yleensä ns. pseudolukemisen vaiheella, jossa lapsi tunnistaa tuttuja sanoja tutuissa yhteyksissä mm. kauppojen logot, maitopurkin teksti, oma tai sisaruksen nimi jne. Seuraavaksi kehityksessä on logograafis-visuaalinen vaihe, jossa lapsi ei vielä tunne kaikkia kirjaimia, mutta pystyy kehittämään itselleen tiettyjä muistisääntöjä. Seuraavassa aakkos- fonologisessa vaiheessa lapsi oppii kirjaimen muotoja ja niiden ääntämisasuja. Viimeisessä ortografis- morfologisessa vaiheessa lapsi tunnistaa jo kokonaisia sanoja. (Takala & Kontu 2006, 22.) Lukeminen koostuu kahdesta eri taidon osasta, dekodaaamisesta ja ymmärtämisestä. Hyvään lukutaitoon tarvitaan näitä molempia taitoja. Dekoodauksella tarkoitetaan mekaanista lukutaitoa, eli itse lukemisen suoritusta. (Takala & Kontu 2006, 19.) Lukutaito kehittyy osissa ja vaihe vaiheelta, niin että uusi taito opitaan rakentuen edellisen taidon päälle (Takala & Kontu 2006, 29).

Harmanen ja Siironen (2006, 43) toteavat, että sekä ulkomaalaiset että osa suomalaisistakin ajattelee suomen kielen olevan vaikea ja omituinen kieli, koska se eroaa niin paljon muista tuntemistamme kielistä. Tämä ajatus perustuu kuitenkin lähinnä siihen, mitä tiedämme sekä maailmanlaajuisista, että lähellämme puhutuista kielistä. Englanninkielisillä lapsilla menee yli kaksinkertainen aika lukemaan oppimisessa kuin suomalaislapsilla. Lukemisen perustaitojen omaksuminen vaihtelee paljon riippuen kielestä, jolla lukemaan opetellaan (Siiskonen 2010, 17).

Lukutaito voi kehittyä jopa muutamassa kuukaudessa lukutaidottomuudesta taitavaan lukemiseen (Siiskonen 2010, 18). Marjatta Takala (2006, 13) toteaa, että meille länsimaalaisille lukeminen on jokapäiväinen itsestäänselvyys, joka ei yleensä aiheuta sen enempää päänvaivaa. Suomen kielen lukemaan oppiminen on yksinkertaisempaa ja helpompaa kuin monen muun kielen lukemaan oppiminen ja lähes jokainen oppii lukemisen mekaanisen taidon alkuopetuksessa (Thuneberg 2006, 178). Suomen kielessä on 29 kirjainta ja äännettä, jonka vuoksi kielemme onkin lukemaan opettelevalle ihanteellinen oppia (Lyytinen & Lyytinen 2006, 87). Vertailun vuoksi esimerkiksi englannin kielessä on äänteitä jopa yli 40 ja niiden grafeemeja moninkertaisesti lisää (Lyytinen & Lyytinen 2006, 111). Tämän vuoksi eri tutkimuksissa onkin todettu, että lukutaidon oppiminen on nopeampaa säännönmukaisissa kielissä kuten suomen kielessä (Lyytinen & Lyytinen 2006, 114). Suomen kielen säännönmukaisuus helpottaa lukemaan oppimista niin paljon, että lukemaan opitaan ennemmin tai myöhemmin käytössä olevasta lukemaan opettamisen menetelmästä riippumatta (Hiidenmaa ym. 2017, 32).

Kansainvälisessä vertailussa suomalainen peruskoululainen on lukijana taitavimmasta päästä (Ahvenainen & Holopainen 2014, 3). Alkuopetuksen tärkeimpinä tavoitteina on lukemisen ja kirjoittamisen taidon opettaminen ja noin 80 % oppilaista oppiikin nämä taidot ilman suurempia ongelmia ja noin viidenneksellä on jonkinlaisia niihin liittyviä oppimisvaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen 2014, 98). Lukemaan opettelemisen alkuvaiheilla on tyypillistä, että lapsi lukee ääneen ja hitaasti (Heikkilä-Halttunen 2015, 173). Nykyisin koulutaipaleen alussa suositellaan pienaakkosten käyttöä, koska ne sisältävät enemmän tunnistusvihjeitä (Heikkilä-Halttunen 2015, 172).

Oppimateriaaleilla ja opetusvälineillä on lukemaan opettamisessa ja oppimisessa myös tärkeä merkitys ja niiden käytössä ja suunnittelussa pitää ajatella niiden käyttökelpoisuutta ja toimivuutta erilaisissa opetustilanteissa (Ahvenainen & Holopainen 2014, 101). Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, 127) mukaan voidaan osin katsoa, että lukemaan oppimiseen liittyvien materiaalien merkitys on korostunut jopa liikaakin, sillä voidaan helposti olettaa, että oppimista tapahtuu automaattisesti oppilaan toimiessa siihen liittyvän materiaalin parissa. Olennaista on kuitenkin aina pohtia sitä, miksi tiettyä materiaalia hyödynnetään opetuksessa ja mitä minkäkin materiaalin on tarkoitus opettaa. ”Alkuopetuksessa keskeinen lukutaidon osa-alue on ääneen lukeminen. Kirjain-, tavu-, sana- ja lausehahmojen muuntaminen puheeksi sisältää aistitoimintaa, havaintotoimintaa sekä kielellisiä ja kognitiivisia prosesseja. Koska ääneen lukemiseen ei välttämättä liity luetun ymmärtämistä, voidaan sitä nimittää myös mekaaniseksi lukutaidoksi.” (Ahvenainen & Holopainen 2014, 25–26.)

Samalla kun opettaa lukemaan, opettaa myös tuottamaan äänneitä ja ääntämistä. Lukemaan opettavan tulee siis myös itse tiedostaa, miten suomalaiset äänneet tuotetaan oikein. Lisäksi opettajan tulee havainnoida sitä, milloin oppilaan ääntämisessä on jotakin poikkeavaa. Opettajan on siis itse kyettävä käyttämään suomen kieltä niin, että hän voi antaa oikeita malleja oppilailleen. Keskeistä on, että ymmärtää suomen kielen fonetiikan ja tietää äänneiden ääntämispaikat ja ääntämistavat. Näitä hänen tulee harjoitella oppilaiden kanssa käytännössä jokaisen uuden äänneen opettelemisen yhteydessä. (Heiskanen, 2007, 79.) Lukutaidolla on myös kauaskantavia vaikutuksia. Kuten Heikkilä-Halttunen (2015, 176) osuvasti ilmaisee: ”Lukeminen viihdyttää, tarjoaa eväitä kulttuurisen identiteetin rakentamiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun sekä antaa lapselle yhteisöllisessä kanssakäymisessä tarvittavia perustaitoja. Uusimmissa tutkimuksissa on havaittu, että lukutaito ehkäisee myös sytjäytymistä monin tavoin lapsen myöhäisemmässä elämässä.”

2.3 Oppilaiden motivaatio lukemaan oppimisessa

Motivaatio eli kiinnostus oppimiseen jakautuu kolmeen osatekijään, joita ovat: minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. Minäkuva tarkoittaa sitä, millaisena lapsi näkee itsensä oppijana ja millaisia odotuksia hänellä on itselleen. Työskentelytavat taas käsittävät kaiken sen, miten oppilas toimii kohdatessaan haasteita. Mieltymys taas merkitsee sitä, miten oppilas arvostaa ja pitää tekemäänsä tehtävää merkityksellisenä. (Lerikkanen 2006, 42–43.)

Motivaatio voi olla joko sisä- tai ulkosyntyistä, riippuen siitä ajatteleeko oppija opettelevansa itseään varten vai ulkopuolelta tulevan hyötyarvon kuten palkinnon, arvosanan tai arvostuksen takia (Lerikkanen 2006, 43). Kansasen (2004, 101) mukaan opettajan yksi tärkeä tehtävä onkin motivaation suuntaaminen oikeaan ja sen kautta oppilaan mielenkiinnon herättäminen opiskeluun. Lerikkanen (2006, 35) kuvailee Juel ja Minden-Cupp:n ajatuksia mukaillen, että oleellista lukemaan opettamisessa on, että se on lapsesta hauskaa ja kiinnostavaa. Lisäksi motivaatioon tulee kiinnittää huomiota, koska lukutaito vaatii paljon harjoittelua. Harjoittelun tulee lähteä lapsen tarpeista ja kiinnostuksen kohteista ja harjoittelun tulee olla leikinomaista ja vuorovaikutuksellista. Yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen kehittää parhaiten lukutaitoa. Elina Kontun (2006, 38) mukaan motivaation merkitys on lukemaan oppimisessa keskeistä ja lapsen tulisikin oivaltaa itse, että taidon oppiminen on hänelle itselleen tärkeää.

Opettajalla on merkittävä rooli motivaation tukemisessa. Hänen tehtävänsä on tukea oppilaiden oppijaminäkuvan rakentumista. Opettaja johtaa työskentelyä luokassa niin, että hän ottaa ryhmän kiinnostuksen kohteet huomioon suunnitelmissaan. Lapsen vahva minäkuva itsestä oppijana on suoraan verrannollinen hänen kiinnostukseensa oppimista kohtaan ja vaikuttaa sitä kautta myös lukemaan oppimiseen. (Lerikkanen 2006, 45.) Lisäksi myös vanhempien käsitykset lapsestaan vaikuttavat lapsen omaan oppimiseen ja siihen mitä hän ajattelee itsestään lukijana. Opettajan tulee huomioida lapset yksilöllisesti, ohjata heitä pitkäjänteiseen harjoitteluun ja löytää jokaiselle oppilaalle juuri heidän tarpeisiinsa räätälöityjä haasteita. (Lerikkanen 2006, 46.)

Lukutaidon kehittyminen edellyttää aina hyvää motivaatiota aktiiviseen harjoitteluun, jonka perusteella tuloksia alkaa syntymään (Lerikkanen 2006, 28). Motivaation katsotaan olevan yksi oppimisen, toimivaan opetukseen liittyvän vuorovaikutuksen ja lapsen kehittymisen välttämätön ehto (Lepola & Hannula 2006, 10). Jotta motivaatio lukemisen oppimiseen syntyy, lapsen tulee havaita itse, että kirjoista hän voi omaksua kiinnostavia asioita (Raes 2015, 42). Lisäksi lapsi tarvitsee mallin, jossa näkee itse ihmisten lukevan toistuvasti eri

tilanteissa. Sen myötä hän näkee toimivia lukukäytänteitä arjessa, joiden perusteella hänelle itsellekin voi kehittyä tahtotila lukea kirjoja (Aerila ym. 2019, 19). Lisäksi toiminnasta saadulla palautteella on iso merkitys motivoinnin osalta. Palautteen kautta oppijalle muodostuu käsitys itsestä oppijana. Myönteinen palaute ohjaa kiinnostuksen kohdentumista ja toiminnan suuntautumista haluttuun asiaan. (Ahonen ym. 2019, 130.)

Fonologinen tietoisuus on vahvasti yhteydessä peruslukutaidon oppimiseen. Fonologista tietoisuutta voidaan hyvin herätellä erilaisilla äänteisiiin liittyvillä leikeillä, joissa suunnataan tarkkaavaisuutta kielen eri osiin ja rakenteisiin kuten mm. riimitely, loruttelu, sanan tavutus, alku- tai loppuäänteet. (Lerikkanen 2006, 38.) Näillä tavoin saadaan opetukseen myös variaatiota ja hauskuutta mukaan, joka sekin on yksi motivointikeinoista. Sadutus on yksi tällainen paljon käytössä oleva tapa, jolla aikuinen voi helposti mallittaa lapselle puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyttä. Sadutuksen yhteydessä kerronta muuttuu tekstiksi ja sen tullessa valmiiksi, luettuna teksti muuttuu taas puheeksi. Sadutus perustuu vastavuoroisuuteen, jossa aikuinen kirjoittaa sanasta sanaan ylös lapsen kertomaa tarinaa. (Lerikkanen 2006, 84.)

Sarmavuori (2003, 16) kiteyttää koko lukemisen ja siihen motivoinnin näin: ”Lukeminen on lukemiskäyttäytymistä. Se on elinikäistä oppimista. Se on jatkuvasti kehittyvää taitoa ja tietoa. Se koostuu mekaanisesta merkkien tuntemisesta ja tulkitsevasta sisällön ymmärtämisestä. Se on kirjalliseen kulttuuriin kasvamista. Lukemaan oppiminen vaatii taitoa sytyttäviä virikkeitä. Se ei kehity itsestään vaan edellyttää älyllistä aktivoitumista. Lapsella tulee olla halu ja tarve oppia. Lapsi tarvitsee suotuisan ympäristön lukemiskäyttäytymisen kehittymiseksi.” On erittäin tärkeää löytää oppilaalle sellaista luettavaa, joka kiinnostaa häntä itseään, koska lukemalla lukutaito vahvistuu. Lapsen oma kiinnostus lukemiseen lähteekin usein siitä, että lukemisen sisältö kiinnostaa tarpeeksi ja lapsella on halu saada selville tekstin sisältämiä asioita. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 88.)

3 Lukemaan opettamisen menetelmiä

Lukemisen idea saattaa avautua eri lapsille erilaisin keinoin. Tämän vuoksi opettajan toteuttamalla lukemaan opettamisen menetelmällä on suuresti merkitystä taidon kehittymisessä. (Kyrönlampi ym. 2020, 75.) Kouluun tulijat odottavatkin innolla, että oppivat lukemaan ja onkin tärkeää, että opettaja osaa hyödyntää useampaa lukemaan opettamisen menetelmää, jolloin kaikille löytyy sopiva tapa oppia (Takala & Kontu 2006, 13). Opettajan valitessa käyttöön otettavaa lukemaan opettamisen menetelmää, hänen tulee ottaa huomioon, mitä lukutaidon omaksuminen vaatii oppilaalta ja miten hän voi tukea kutakin oppilasta oppimisprosessissaan parhaiten (Lerikkanen 2020, 200).

Lukemaan opettamisen menetelmät voidaan jakaa kahteen tyyppiin, synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Meillä käytössä olevat synteettiset menetelmät pohjautuvat Suomen kielen rakenteisiin ja lapsen kielen kehityksestä tiedettyihin teorioihin. Analyyttiset menetelmät taas perustuvat epäsäännöllisten kielten rakenteeseen ja pääosin lukutaidon sukeutumisen teoriaan, jonka mukaan luku- ja kirjoitustaito kehittyvät osana lapsen kokonaiskehitystä, vuorovaikutuksessa ja aktiivisessa toiminnassa. (Lerikkanen 2006, 55 & 59.) Näiden lisäksi puhutaan sekamenetelmistä, joissa yhdistetään sekä synteettisten että analyyttisten menetelmien osia. Lerkkasen (2006, 59) mukaan suurin osa suomalaisista opettajista käyttääkin lukemaan opettamisessaan sekaisin molemmista menetelmistä hyväksi havaitsemiaan tapoja.

Näiden menetelmien lisäksi olemassa on joitakin erillisten opettajien kehittämiä opetusmenetelmiä, jotka pohjautuvat näihin menetelmiin (Lerikkanen 2006, 59). Tavaamis- menetelmä jalostui vähitellen äänne menetelmiin ja liukumalla lukeminen ja tavurytmit saivat jalansijaa lukemaan opettamisessa. Äänne menetelmien rinnalle 1970-luvulla syntyi LPP, jonka perusideana oli luoda tarkasteluun tekstejä, jotka ovat lähtöisin oppilaiden omista kokemuksista. (Trageton 2007, 13.) Lerkkasen (2006, 59) mukaan opetusmenetelmistä yleisimmin käytössä ovat KÄTS JA LPP, joista KÄTS pohjautuu synteettiselle perustalle ja LPP taas analyyttiselle perustalle. Linda Heiskanen kehitti 1970-luvulla oivallusmenetelmän, Lindismin, hyläten perinteisen tavaamisen ja painottaen äänneiden oikeita pituuksia. Hänelle tärkeää oli opettaa lapsille ymmärrys äänteen syntymisestä, suun ja kielen asennosta ja äänteen paikasta suussa. Menetelmässä ei käytetä kirjainten nimiä, vaan äänneet pyritään erottamaan toisistaan kuulohavainnon avulla. Kirjainten nimien opettelu tapahtuu menetelmän mukaisesti vasta myöhemmin. (Hiidenmaa ym. 2017, 26.)

Kun puhutaan lukemaan oppimisen menetelmistä, tulee muistaa, että mikään menetelmä ei toimi itsessään yksin ja ilman opettajaa, vaan jokainen menetelmän käyttäjä tuo siihen jotain piirteitä samalla itsestään. Tietyn menetelmän puhdas käyttäminen on täten vain teoreettinen käsite. Valitsipa opettaja käyttöönsä sitten minkä tahansa menetelmän, on olennaista tiedostaa kyseisen menetelmän ja yleensäkin lukemaan oppimisen ominaispiirteet ja ongelmat. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 110.) Opettajat toteuttavat harvoin vain yhtä menetelmää, joskin KÄTS-menetelmän johdannaiset ovat selvästi yleisimmin käytössä ja suurelle osalle opettajista kirjain- äännevastaavuuden opettaminen on yksi käytössä oleva peruselementti (Hiidenmaa ym. 2017, 32). Suurin osa suomalaisista opettajista käyttääkin nykyään sekamenetelmiä lukemaan opettamisessaan (Hiidenmaa ym. 2017, 22). Lukutaitoon ja sen opettamiseen ovat aina vaikuttaneet erilaiset teoriat ja oppimiskäsitykset, jotka ovat keskinäisessä suhteessa siten, että uudemmat teoriat rakentuvat vanhempien teorioiden päälle, säilyttäen ja muuttaen niistä jotakin (Hiidenmaa ym. 2017, 20).

Suurin osa suomalaisista on opetettu pääsääntöisesti synteettisten menetelmien avulla tavaamalla lukemaan, mikä tarkoittaa sitä, että luetellaan kirjainten nimet ja kootaan niistä tavu kerrallaan sanoja. Opettajat ajattelivat tämän menetelmän ollessa käytössä, että tavaaminen on tärkeää paitsi lukemisen, myös oikeinkirjoituksen vuoksi ja sen takia myös jo kouluun tullessa lukemisen hallitsevat oppilaat opetettiin vielä erikseen tavaamaan. (Trageton 2007, 11–12.)

3.1 Lukemaan opettaminen suomen kielellä

Suomen kieli on synteettinen kieli, jossa sanojen tunnukset, sijapäätteet ja omistusliitteet lisätään sanan vartalo-osaan. Suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on sen sijaan foneettinen ja kaikilla suomen kielen äänneillä on omat kirjainmerkkinsä, lukuun ottamatta äng-äännettä. (Sarmavuori 2003, 25.) Suomen kielen synteettisyyden ansiosta lukutaidon oppimisen katsotaan olevan suomeksi helpompaa kuin monilla muilla analyttisillä kielillä. Tällä voidaan osittain selittää suomalaisten hyvää menestystä kansainvälisissä lukutaitovertailuissa. (Sarmavuori 2003, 26.)

Kirjain- äännevastaavuuden harjoittelussa tulee pysyä samassa äänneessä tarpeeksi pitkään, ja harjoitusten tulee olla monipuolisia. Harjoituksissa tulee esiintyä sekä äänneitä, että kirjainmerkkejä, jotka vastaavat äänneitä, jotta kirjain- äännevastaavuudet selkiintyisivät. (Siiskonen ym. 2004, 67.) Monipuolisuutta ja helpotusta harjoitteluun ovat tuoneet viimeisimmän reilun kymmenen vuoden aikana erityyppiset tietokoneella ja internetissä

toimivat oppimispelit ja -harjoitteet (Takala & Kairaluoma 2019, 128). Lisäksi mm. simultaanilukeminen on yksi tavoista, joka auttaa oppilasta edistymään lukemisprosessissaan. Siinä lähestytään tekstiä samanaikaisesti sekä visuaalisuuden, että auditiivisuuden kautta. Simultaanilukemissa opettaja lukee ääneen oppilaan edessä olevaa tekstiä sellaisella nopeudella, että oppilas pystyy visuaalisesti seuraamaan tekstiä mukana. Seuraavaksi oppilas lukee tekstiä yhdessä opettajan kanssa, taas sopivalla nopeudella ja viimeisenä vaiheena oppilas lukee jo itse. Menetelmää voidaan mukauttaa toistamalla vaiheita tarpeen mukaan. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 116.)

Trageton (2007, 93) esittelee kirjassaan Leimarinteorian, jonka mukaan aakkoset (sekä suur-, että pienaakkoset) tulee olla kiinnitettynä ja näkyvillä luokan seinällä, jolloin niihin voidaan toistuvasti viitata ja samalla myös kirjainten spontaani oppiminen mahdollistuu. Leimarin mukaan kirjaimiin ei tule liittää kuvia, sillä siitä seuraa ongelmia lapsen tulkitessa kuvaa väärin. Tragetonin menetelmässä kirjoittaminen tulee ennen lukemista. Hän käyttää tietokonetta esimerkeissään ja rohkaisee opettajia käyttämään tietotekniikkaa opetuksessaan. Hänen mukaansa tietokone on kirjoitusvälineenä yksinkertaisempi kuin kynä, ja kun oppilas muotoilee omat ajatuksensa tekstiksi, hänestä tulee tiedon tuottaja. (Trageton 2007, 24.)

Tragetonin mallissa lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tietokoneella kirjoittamisen avulla toimii parityöskentelynä niin, että pari yhdessä oivaltaa mitä sanoja voi koneella kirjoittaa, ja sanoista he muodostavat pieniä tarinoita, jotka kuvitetaan. Jokainen etenee omassa tahdissaan. Menetelmässä korostuu oppilaiden oma luovuus. (Takala & Kairaluoma 2019, 114.)

Ateljee-toimintamalli on inklusiivinen malli, joka antaa kehyksen äidinkielen opettamiselle ja rakentuu kirjallisuuden ympärille. Sen taustalla on Gail Bousheyn ja Joan Moserin yhdessä kehittämä The Daily Gafe -toimintamalli, jolla on vahva opettajien ja tutkijoiden aikaansaama teoreettinen tausta. Tavoitteena tällä menetelmällä on oppilaiden osallistaminen itsenäiseen ja merkitykselliseen työskentelyyn sekä yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen. (Aerila & Kauppinen 2019, 185.) Ateljee- mallissa on keskeistä toiminnan mallintaminen ja oppilaiden osallisuuden lisääminen, niin että heidän yksilöllisiä valintojaan tuetaan ja mahdollistetaan, samalla korostaen heidän itsenäistä työskentelyään, omien tavoitteiden asettamista ja itsearviointia. Ateljee- toimintamallissa on tarkoitus löytää selkeyttä oppimiseen ja tehdä toiminnan tavoite- ja arviointiperusteet selviksi oppilaille. Ateljee-mallin mukainen tunti on helppo rakentaa, ja se luo selkeän kehyksen toimintaan ja tunnin rakenteeseen. Mallin mukainen tunti rakentuu lyhyestä, noin 10 minuutin kestoisesta koko ryhmälle suunnatusta opetustuokiosta sekä oppilaiden ikä- ja keskittymiskyvyn mukaisesta itsenäisen työskentelyn

vaiheesta. Tämän työskentelyvaiheen aikana opettaja tapaa pienryhmiä tai yhtä oppilasta kerrallaan ja muuten työskentely tapahtuu työpaja- työskentelymäisesti. (Aerila & Kauppinen 2019, 186).

Toimintatapana Ateljee- työskentely on hyvin järjestelmällistä ja opettajan työtä helpottavaa. Sen avulla opettaja saa kehitettyä luokkaansa selkeän ja oppilaita helposti innostavan struktuurin. Itsenäisen työpajan osuudessa oppilaat harjoittelevat monipuolisesti lukemista ja pääsevät tutustumaan laajasti äidinkielen ja kirjallisuuden eri sisältöihin. (Aerila & Kauppinen 2019, 187.)

Mallinnettavia työpajoja eli ateljeita on kuusi erilaista: 1) itsenäinen lukeminen, 2) yhdessä parin kanssa lukeminen, 3) kuunteleminen (äänikirjat), 4) oikeinkirjoitus ja kielitaito, 5) luova kirjoittaminen ja 6) vuorovaikutus (kirjakerhot, parikeskustelu, draama) (Aerila & Kauppinen 2019, 187).

Ateljee- mallin mukaisessa työskentelyssä on oleellista mallintaa itsenäistä työskentelyä, jolloin oppilaiden työskentelystä tulee selkeä ja tehokas kognitiivinen kokonaisuus. Työskentelymallia harjoitellaan ja arvioidaan pienin askelin ja työtapo opetetaan vaihe vaiheelta oppilaille. (Aerila & Kauppinen 2019, 187.) Luokassa toteutetaan joka päivä jokin lukemista vaativa ateljee, jossa oppilaat valitsevat itse luettavan materiaalin joko täysin vapaasti tai annetusta valikoimasta. Sen lisäksi oppilaat saavat itse valita oman lukupaikkansa ja ateljeiden suorittamisjärjestyksensä. (Aerila & Kauppinen 2019,188.)

Jokaiselle oppilaalle asetetaan omat konkreettiset ja arvioitavissa olevat tavoitteet, joista opettaja ja oppilas puhuvat yhdessä kahdenkeskisessä keskustelussaan. Tavoitteiden asettamiselle saadaan apua menetelmään kuuluvista Talon taidot- kuvauksista, jotka ovat luokan seinällä nähtävillä. Tavoitteiden määrittelyn jälkeen opettajan on helppo muodostaa pienryhmiä tavoitteiden mukaisesti niin, että ryhmissä olevilla oppilailla on samat tavoitteet, vaikka käytössä oleva materiaali ja lukutaidon taso saakin vaihdella ryhmissä. Opettaja seuraa tavoitteisiin pyrkimisen polkua sekä pienryhmä- että yksilötasolla. (Aerila & Kauppinen 2019, 189.)

Menetelmissä on havaittu eroja ja joissakin korostuu esimerkiksi luetun ymmärtämisen taito tai tekstin kirjoittamisen taito enemmän kuin jossain toisessa menetelmässä, mutta kiistattomasti ei ole pystytty todistamaan minkään menetelmän paremmuutta suhteessa toisiin.

Menetelmästä riippumatta jokaisen lukija tulee hallita nämä neljä taitoa, jotka ovat lukemaan oppimisen kannalta kaikki tärkeitä:

1. Tekstikoodin purkaminen, eli dekodeustaito, lapsi oppii ymmärtämään sekä yhteyden puhutun ja kirjoitetun kielen välillä, että kirjain-äännevastaavuuden.
2. Tekstin ymmärtäminen, joka sisältää myös taidon käyttää ja tulkita sekä ympäristöstä, että teksteistä saatavia tietoja ja kokemuksia.
3. Tekstin toiminnallinen eli funktionaalinen käyttötaito, jonka avulla lukija ymmärtää miksi teksti on kirjoitettu ja miten eri tyyppin teksti vaikuttaa sen rakenteeseen (mm. runo, satu, ostoslista).
4. Tekstin kriittinen analysointitaito ja tekstin muuntaminen, jonka avulla lukija pystyy kuvittelemaan mm. sen kuka tai kenelle teksti on kirjoitettu tai että onko teksti faktaa tai fiktiota. (Lerkkanen 2006, 75.)

Vaikka lapsi tunnistaa kaikki kirjaimet, hän ei silti välttämättä vielä osaa käyttää niitä sanan tunnistuksessa, lukemisessa tai kirjoittamisessa. Kirjaimilla on tietty suositeltu opetusjärjestys, joka muodostuu niin, että äänneistä saadaan mahdollisimman nopeasti ja helposti muodostettua sanoja. Jokaista äännettä tarkastellaan joka suunnalta, miltä se kuulostaa, miten suu ja kieli on äännettä sanottaessa ja millainen on äännettä vastaava kirjainmerkki. (Lerkkanen 2006, 97.) Lisäksi kirjaimen ja äänneen ero on selitettävä oppilaille (Lerkkanen 2006, 98).

3.2 Synteettiset menetelmät

Synteettisillä lukemaan opettamisen menetelmillä on pitkä ja vankka historia Suomessa, sillä ne sopivat ortografisesti säännönmukaiseen kieleemme, jossa kirjoitus on lähellä puhuttua kieltä. Synteettisissä menetelmissä keskiössä opetuksessa on kirjain, äänne ja tavu, joita yhdistellen sanojen lukemaan oppiminen mahdollistuu. Opetus ja harjoittelu etenee pienistä osista suurempiin kokonaisuuksiin ja menetelmä ohjaa tarkkaan lukemiseen. Synteettisille menetelmille tyypillistä on teknisyyttä ja toistuva mekaaninen harjoittelu, joka saattaa olla ongelmallista motivaation ylläpitämisen kannalta. Lisäksi luetun ymmärtäminen jää helposti toissijaiseksi, kun menetelmässä painotetaan lukemisen virheettömyyttä. (Lerkkanen 2006, 60.)

Kirjaintavausmenetelmä/tavausmenetelmä on vanha ja yksinkertainen tapa opettaa lukemista, jolla valtaosa suomalaisista on oppinut lukemaan vielä 80-luvullakin. Opetusmenetelmässä luetaan sanassa olevien kirjainten nimet vuorotellen peräkkäin, ja kootaan siitä tavu kuten se sanotaan. Esim. Kahvi: koo- aa- hoo, kah, vee-ii, vi. kah-vi. Tässä menetelmässä vaikeuden luo se, että kirjainten nimet eivät vastaa suoraan kirjainten äänneitä, vaan oppiminen perustuu sen sijaan visuaaliseen tavumuistiin. Joissain tapauksissa myös kirjainten nimien mekaaninen luetteleminen saattaa hidastaa itse lukutaidon kehittymistä, ja sanan edestakainen käsittely tuottaa paljon muistettavaa ja ohjaa hitaaseen lukemiseen. Tämä menetelmä kehittää lähinnä mekaanista lukutaitoa ja tavarakenteen osaamista. (Lerkkanen 2006, 61.)

Äännetavausmenetelmän ja kirjaintavausmenetelmän pääpiirteet ovat muuten samat, mutta äännetelmässä kirjainten nimet korvataan niitä vastaavilla äänneillä. Ensin luetellaan kirjain kerrallaan äänneet ja kootaan ne tavuksi ja jatketaan samalla tavalla seuraavaan tavuun. Edestakaista tavujen välikokoamista ei tässä menetelmässä tehdä, kuten kirjaintavausmenetelmässä on tapana. Tämän menetelmän myötä kirjainten visuaalinen havainto, kuultu äänne ja suun tekemä ääntöliike tukevat toisiaan. Ongelmia tämä menetelmä tuo muutamien yksittäisten äänneiden sanomiseen ja menetelmä onkin käytössä pääosin vain välivaiheena. (Lerkkanen 2006, 62.)

Liukumismenetelmän avulla sana kootaan tavuista liukumalla äänneestä toiseen, hidastaen ja venyttäen ääntämistä, pyrkimyksenä suora sanatasoinen lukeminen. Menetelmä vahvistaa oikean lukusuunnan oppimista ja sujuvan lukemisen oppimista. (Lerkkanen 2006, 62.) Tavuittain liukumisen menetelmä on suosittu, koska kaikki aapiset mahdollistavat tämän menetelmän käytön (Sarmavuori 2003, 45). Lukukoneella, joka muodostuu oppilaan omista sormista, voidaan helposti mallittaa liukumisen metodia. Nyrkissä olevassa kädessä on etusormi ja peukalo pystyssä ja etusormen päähän sijoitetaan yksi äänne ja peukalon päähän toinen ja etusormea liu'utetaan kohti peukaloa sanoen samalla äänneet. (Lerkkanen 2006, 99.)

Kirjainhissillä tarkoitetaan sitä, että leikataan paperista kolme hissiaukkoa rinnakkain ja sen lisäksi tarvitaan kolme paperiliuskaa, joista kahteen kirjoitetaan konsonantteja esim. m ja t ja keskimmäiseen kirjoitetaan pitkiä tai lyhyitä vokaaleja ja diftongeja allekkain (esim. a, aa, ai) ja hissiliuskan pysähtyessä oppilas lukee näkyvillä olevat äänneet (esim. mat, maat, mait) (Lerkkanen 2006, 99). Sanojen kokoamisessa käytetään kahta tapaa, väli- tai liukumalla kokoamista. Välikokoamisella tarkoitetaan sitä, että uusi selvitetty tavu lisätään jo tiedossa olevaan aiempaan tavuun (hä- hämä, hämähäk, hämähäkki). Liukumistavassa taas mennään

tavu kerrallaan ja toistetaan yksittäisten tavujen jälkeen koko sana (hä, mä, häk, ki, hämähäkki). (Lerkkanen 2006, 100.)

Oivallusmenetelmässä/raksahdusmenetelmässä lähdetään liikkeelle puheen tarkasta kuuntelemisesta ja äänneiden erottelemisesta ja menetelmä perustuukin äänneen ja kirjaimen yhteyden oivaltamiseen. Puhutusta sanasta erotetaan ensin äänne, jotka yhdistellään tavuiksi ja sitä kautta sanoiksi ja lauseiksi. Kirjainten nimiä ei käytetä, vaan äänne pyritään erottamaan audittiivisen havainnon eli kuulon kautta. Sen jälkeen tutkitaan, miten kyseinen äänne syntyy ja miten se artikuloidaan, ja sen jälkeen miltä se näyttää visuaalisesti eli kirjoitettuna. Kirjainten nimien opettelu koittaa vasta myöhemmin. Menetelmässä keskeistä on äänneyhdistelmien runsas mekaaninen harjoittelu, drillaus, joka harjoittaa lasta erottamaan äänneitä ja tekemään erilaisia äänneyhdistelmiä. (Lerkkanen 2006, 62–63.)

KÄTS- menetelmä eli Kirjain – äänne – tavu – sana, on erityisopettaja Sakari Karpin alun perin erityisopetukseen kehittämä lukemaan opettamisen menetelmä, jossa opetellaan sekä tunnistamaan sanoja, lukemaan ja kirjoittamaan samanaikaisesti rinnakkain, jonka takia sitä kutsutaan analyttis- synteettiseksi sekamenetelmäksi. KÄTS on vahva perusmenetelmä, jota käytetään paljon, ja jolla on todettu saatavan hyviä tuloksia. (Lerkkanen 2006, 63.)

Menetelmässä toistuu neljä osaa: Kirjain muunnetaan äänneeksi, äänne yhdistetään, niistä saadaan hahmotettua tavu ja tavuista kokonainen sana, ja tavuerottelun pohjana on rytmi. Sanojen rytmiä haetaan taputuksilla, tömistyksillä tai marssimisella ja näiden taputusten tms. määrää pohtimalla saadaan selville sanassa olevien tavujen lukumäärä, ja mietitään mitä sanottiin minkäkin taputuksen kohdalla. Tavut visualisoidaan myös nähtävälle taululle. (Lerkkanen 2006, 64.)

KÄTS-menetelmän avulla lukemaan oppiminen on suhteellisen nopeaa ja sen avulla oppilas pystyy lukemaan ja kirjoittamaan tarkasti ja virheettömästi, luetun ymmärtämisen oppiminen sen sijaan saattaa siirtyä myöhempään. Menetelmä on systemaattinen, koska jokainen uusi äänne opetellaan samalla tavalla, mutta se koetaan helpolla yksitoikkoiseksi, kun se etenee hitaasti. Opettajan on kuitenkin tämän lukemaan opettamisen menetelmän avulla helppo seurata oppimista ja havaita ja puuttua oppimisvaikeuksiin ajoissa. (Lerkkanen 2006, 66.)

CID-assosiaatiomenetelmä on alun perin Amerikasta laitoksesta liikkeelle lähtenyt Mildred McGinniksen kehittämä menetelmä, jonka tarkoituksena on opettaa lasta samanaikaisesti puhumaan, ymmärtämään, lukemaan ja kirjoittamaan näkemällä nämä osa-alueet kiinteästi

yhteydessä toisiinsa. Aisti- ja motoristen harjoitusten myötä korostuvat toistot ja ulkoa opettelu, joilla pyritään tässä lukemaan opettamisen menetelmässä vahvistamaan puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyttä. Menetelmässä edetään osista kokonaisuuksiin, eli kirjain-äännevastaavuuksista kohti tavuja ja sanoja. (Lerkkanen 2006, 74.) CID- menetelmä on suunniteltu avuksi sellaisten oppilaiden lukemaan opettamiseen, joilla on haasteita kielellisissä taidoissa ja siten vaikea oppia tavanomaisempien menetelmien avulla lukemaan. CID- menetelmän mukainen opetus on järjestelmällistä ja hyvin tarkkaan strukturoitua. (Siiskonen & Vuorinen 2004, 9–10.)

Montessori- menetelmä on Maria Montessorin kehittämä synteettinen lukemaan opettamisen menetelmä, joka perustuu äänneiden ja niitä vastaavien kirjainten opetteluun ja jossa lapsen katsotaan olevan aktiivinen toimija. Menetelmässä edetään hänen kiinnostuksen kohteidensa mukaan. (Sarmavuori 2003, 51 & 53.) Montessori- menetelmässä rakennetaan mahdollisimman monipuolinen kielellisesti rikas ympäristö, jossa luetaan paljon erilaisia tekstejä, keskustellaan niistä ja kerrotaan tarinoita. Opetuksen apuna käytetään kuvasanakortteja. (Sarmavuori 2003, 53.) Montessori- menetelmä käyttää eri aisteja oppimisen edistämisen apuna (Morrow 2014, 11).

Tavupolku- materiaalin pääajatus on äännetietoisuuden kehittämisessä, jotta puheen ja kirjoituksen välinen yhteys aukeaisi lapsille ja lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen mahdollistuisi helposti (Jokela & Törni 2006, 1). Opetus aloitetaan suuraakkosista ja opitaan tunnistamaan ja nimeämään niitä. Samalla opetellaan puhumaan tavalla, jossa tavut erottuvat ja sanoista aletaan irrottamaan tavuja. Siitä siirrytään kirjain-äännevastaavuuksien tarkasteluun ja pohditaan suun ääntöasentoja. Kun kirjain-äännevastauksia on opittu tarpeeksi, yhdistetään kaikki opitut taidot. (Jokela & Törni 2006, 4.)

3.3 Analyttiset menetelmät

Lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisia menetelmiä kutsutaan yhteisellä nimellä analyttisiksi menetelmiksi. Analyttiseen menetelmään perustuvassa opetuksessa lähdetään liikkeelle jostakin kielen merkityksellisestä osasta, kuten kokonaisesta sanasta, lauseesta, tai tekstistä, jota sitten lähdetään yhdessä oppijoiden kanssa käsittelemään. Opetus siis etenee isommista kokonaisuuksista pienempiin. John Downing on kehittänyt kognitiivisen selkeyden teorian, jossa painopisteenä on lukeminen kommunikatiivisena tapahtumana. Hänen mukaansa lukemaan oppiminen edellyttää sekä kielellistä tietoisuutta, lukemisessa käytössä olevien käsitteiden oppimista, että lukemisen tarkoituksen ymmärtämistä. Hän painottaa, että

lähestymistavan on oltava lapselle merkityksellinen ja hänen kokemusmaailmaansa lähellä. Analyyttisten menetelmien kompastuskivenä on pidetty sitä, että ne pohjautuvat epäsäännöllisiin kieliin ja tämän vuoksi sekä kirjain-äännevastaavuus että äänteiden kestot ja tavurajat saattavat jäädä huomaamatta. Hyvä lukemismotivaatio ja luetun ymmärtäminen sen sijaan ovat menetelmän vahvuuksia. (Lerikkanen 2006, 66–67.) Analyyttisistä menetelmistä Suomessa käytetään eniten LPP-menetelmää (Takala & Kairaluoma 2019, 112).

LPP- menetelmä eli lukemaan puheen perusteella on ruotsalaisen Ulrika Leimarin kehittämä menetelmä, joka perustuu vaiheisiin, joissa edetään kokonaisesta tekstistä ja sen lukemisesta yksittäisiin sanoihin, äänteisiin ja tavuihin ja niiden tutkimiseen (Aerila & Kauppinen 2019, 70). LPP- menetelmässä lapsi on subjekti ja menetelmä lähtee liikkeelle lapsesta itsestään. Harjoittelu perustuu lapselle merkityksellisiin sanoihin. LPP- opetuksessa saadaan helposti luotua kokonaisuuksia, jotka muodostuvat eri oppiaineiden integroimisesta toisiinsa. (Järvinen 1993, 6–7.)

LPP-menetelmässä lähtökohtana on lapsen oma kerronta, joka muutetaan näkyväksi kirjoitukseksi, sanoiksi ja lauseiksi. Tässä menetelmässä opettajan tulee olla herkillä ja löytää oppilailta yhteisesti kiinnostavia ja kaikkia koskettavia aihealueita, joista yhdessä kehitetään lauseita. Menetelmä kehittää myös keskustelevuutta ja laajentaa lasten sanavarastoja. (Lerikkanen 2006, 69.)

Menetelmä alkaa keskusteluvaiheesta, jossa jutellaan yhteisestä aiheesta ja kasvatellaan kaikkien mukana olijoiden sanavarastoa. Seuraavaksi on saneluvaihe, jossa oppilaat kertovat tarinan, jonka opettaja kirjoittaa taululle ja oppilaat lukevat sitä yhdessä opettajan kanssa samalla, kun opettaja kirjoittaa lause tai sana kerrallaan sitä näkyville. Koko tekstin ollessa taululla, se luetaan vielä yhdessä läpi. (Aerila & Kauppinen 2019, 70.) Tätä seuraa laborointivaihe, jossa tekstiä tarkastellaan lähempää. Opettaja voi esimerkiksi kopioida kyseisen tekstin kaikille lapsille, ja tekstistä lähdetään leikkaamaan erikseen sanoja, tavuja tai äänteitä, joita sitten luetaan ja löydetään alkuperäisestä tekstistä. Uudelleenlukemis- vaiheessa taas palataan alkuperäiseen kokonaiseen tekstiin, jota luetaan yhdessä opettajan kanssa. Usein tässä vaiheessa oppilaat voivat myös piirtää aiheeseen sopivan kuvan. (Aerila & Kauppinen 2019, 70.) Viimeisenä toimii jälkikäsitteilyvaihe, jossa jokainen lapsi saa valita tekstistä itselleen sanoja, joita hän osaa jo lukea. Nämä sanat kirjoitetaan erillisille korteille, jotka myös kuvitetaan ja jokainen kerää omat korttinsa sanalaatikkoon, josta ne saadaan helposti kaivettua esille uudelleen käsitteilyyn. (Aerila & Kauppinen 2019, 70.)

Menetelmä etenee siis viiden vaiheen kautta:

1. Keskusteluvaiheessa opettaja keskustelee luokan kanssa aiheesta, joka on mm. jokin yhdessä koettu tai nähty tapahtuma, ja toimii puheenvuorojen jakajana. Tässä vaiheessa menetelmää korostuu keskusteleminen, osallistuminen ja oman vuoron odottaminen.

(Lerikkanen 2006, 69.)

2. Saneluvaiheessa keksitään keskusteluvaiheen pohjalta yhteinen otsikko. Saneluvaihe ohjaa oppilaita huomaamaan puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. Opettaja kirjoittaa ja oppilaat lukevat kirjoitusta ääneen sitä mukaa, kun se visuaalisesti ilmaantuu näkyville. Kun teksti on kirjoitettu kokonaan, kaikki sanovat sen uudestaan yhdessä. Otsikon jälkeen päätetään yhdessä virke kerrallaan, millaisia lauseita opettaja kirjoittaa aiheesta ja toimitaan samoin kuin otsikon kirjoittamisen kohdalla. Tekstillä on näin yhteinen merkitys ja se koostuu lasten antamista osista ja perustuu heidän kokemuksiinsa. Opettaja voi ohjata tekstin muodostumista kysymyksillä, mm. mitä sitten tapahtui? Kun teksti on yhdessä hiottu valmiiksi, seuraa sen ääneen lukeminen yhdessä niin, että opettaja osoittaa tekstistä sitä kohtaa, jossa edetään.

(Lerikkanen 2006, 70.)

3. Käsittely- eli laborointivaiheessa lapselle opetetaan puheen ja kirjoituksen analysointia. Ensin luetaan taas aiemmin kirjoitettu teksti yhdessä ja keskustellaan siitä. Saneluvaiheessa opettaja kiinnittää lasten huomion tekstissä haluamiinsa kohtiin, joita tarkastellaan yhdessä. Lisäksi opettaja kirjoittaa paperiliuskoille tekstistä ylös erillisiä sanoja, tavuja ja yksittäisiä kirjaimia, jotka hän jakaa oppilailleen. Jokainen oppilas saa etsiä ja kertoa, missä kohdassa tekstiä hänen saamansa lapun tekstin osuus sijaitsee, ja liuskat kiinnitetään oikeisiin kohtiin tekstin päälle. Tällöin voidaan tehdä myös kirjain-, äänne- ja tavuerottelua. (Lerikkanen 2006, 71.)

4. Uudelleenlukemisvaiheessa opettaja monistaa koko tekstin jokaiselle sanelukansioon ja oppilaat saavat piirtää kuvan siihen. Opettaja tarkastelee piirtoprosessin aikana tekstiä vuorotellen jokaisen oppilaan kanssa erikseen, jolloin oppilas lukee opettajalle siitä osia oman taitotasonsa mukaisesti. Lopuksi oppilas alleviivaa tekstistä ne osat, jotka hän jo osaa lukea tai haluaa opetella. (Lerikkanen 2006, 72.)

5. Jälkikäsittelevä vaiheessa saneltu teksti luetaan taas uudelleen, ja oppilas merkitsee ja kirjoittaa tekstistä sanakortteja, jotka hän lopussa laittaa talteen omaan laatikkoonsa. Opettaja tarkistaa oikeinkirjoituksen ja samalla oppilas lukee kyseiset valitsemansa tekstin osat

opettajalle, opettaja voi avustaa. Sen jälkeen oppilas saa vahvistaa tarkastetut sanat tussilla ja harjoittelee niistä vielä tavuja, kirjaimia ja äänneitä. Kun oppilas osaa jakaa sanan osiin, hän voi kuvittaa kortin ja laittaa laatikkoonsa. Sanalaatikoissa olevia sanoja käytetään esimerkiksi yhdessä parin kanssa sanojen tavuttamiseen tai kirjoittamiseen. (Lerkkanen 2006, 72.)

LPP-menetelmä korostaa lapsilähtöisyyttä, vuorovaikutteisuutta ja yksilöllisyyttä. Lisäksi lapset pitävät usein tästä työskentelytavasta. Myös luetun ymmärtämisen taidot on todettu hyviksi tätä menetelmää lukemaan opettamisessa käytävissä luokissa. Lauseiden rakentamisen oppiminen ja kielen rikkaus nähdään menetelmän etuina. Menetelmänä LPP on aika työläs, koska kaikki materiaali valmistetaan aina erikseen ryhmän kanssa. Osa opettajista käyttää kyllä aapistakin tämän lukemaan opettamisen menetelmän rinnalla. Pitkät sanat ja lukemis-, tavuttamis- ja kirjoitusvirheet, sekä lukemisen hitaus korostuvat helpolla LPP-menetelmää käytettäessä. (Lerkkanen 2006, 73.) Tässä menetelmässä kaikki kirjaimet ovat esillä piirtosuuntineen heti kouluvuoden alusta lähtien ja opettaja seuraa mitä kirjaimia oppilas missäkin vaiheessa osaa. (Lerkkanen 2006, 72.)

LPP- menetelmä on sen alkuvaiheen osissa lähellä analyyttisiä opetusmenetelmiä, mutta opetuksen edessä se on synteettistä ja näin sen katsotaankin kuuluvan sekamenetelmiin. Lisäksi menetelmän katsotaan olevan muutakin kuin pelkkä lukemaan opettamisen menetelmä, sillä sen mukana opitaan mm. toisten huomioon ottamista ja tasa-arvoisuuden periaatetta. (Järvinen 1993, 7.) Heljä Järvinen (1993, 8) toteaa myös sen, että LPP-menetelmän kehittäjä Ulrika Leimar kritisoi kuvan käyttöä sanan yhteydessä, sillä siinä on aina riski sille, että kuva onkin moniselitteinen tai käsitteenä lapselle vieras.

LPP- menetelmän etuna on helppo eriyttäminen, sillä opetus eriytyy automaattisesti, kun oppilaat eriyttävät tavallaan tehdessään menetelmän mukaan jo itse itsensä (Järvinen 1993, 9). Eriyttäminen on helppoa myös läksyjen osalta, kun lapsille annetaan välillä mahdollisuus valita itse omat kotitehtävänsä (Järvinen 1993, 63). LPP- menetelmä sallii kohtalaisen vapaasti oppilaiden toiminnan omassa lukemisprosessissaan ja oppimista tuleekin kontrolloida säännöllisesti mm. erilaisten sanelujen ja lukutehtävien avulla (Järvinen 1993, 10). Etuna on se, että Järvisenkin (1993, 65) mukaan LPP-opettaja pysyy hyvin perässä siinä, millä taitotasolla kukin hänen oppilaansa etenee. Tämän menetelmän mukaisesti kaikki kirjaimet ovat heti alusta lähtien käytössä ja sanat kirjoitetaan ilman tavuviivoja. Tavuttamista ei kuitenkaan sivuuteta, vaan se tehdään kuullun perusteella ja tavuja voidaan esimerkiksi taputella tai tavut voidaan jakaa näkyville mm. eri väreillä. Menetelmän käyttöönoton

yhteydessä aakkoset tutkitaan alustavasti ja kirjaimen nimen ja sen äänten välinen ero tehdään oppilaille selväksi. Myöhemmin käydään vielä jokainen kirjain ja sitä vastaava äänne erikseen ja perusteellisemmin. (Järvinen 1993, 12, 19.)

Kirjainten opettelulle ei ole LPP-menetelmässä määritelty yhtä tiettyä järjestystä, vaan ne voivat määräytyä esimerkiksi sen mukaan, mitä keskustelun pohjalta valittuihin lauseisiin sisältyy tai minkä kirjaimen oppilasryhmä äänestää tarkasteltavaksi sillä kertaa (Järvinen 1993, 33). Iso- ja pienaakkonen opetellaan samanaikaisesti ja kirjaimia harjoitellaan kirjoittamaan erikokoisina ilmaan, toverin selkään, pöydän pintaan jne. Lisäksi lapset voivat keksiä mm. kirjaimella alkavia sanoja, jotka opettaja kirjaa taululle näkyville ja näitä sanoja oppilaat voivat kirjoittaa myös vihkoihinsa. (Järvinen 1993, 34.)

Menetelmässä oleellista on, että kaikilla oppilailla on käytössä Minun kirjaimeni- vihko, aakkoslaatikko ja sanelukansio ja nämä kaikki muodostavat yhdessä lapsen LPP- ”aapisen” (Järvinen 1993, 14). Lapset valitsevat aiheen, josta aletaan keskustella yhdessä ja mikäli ehdotuksia tulee useampia, valitaan niistä suurinta osaa miellyttävä aihe. Tärkeintä on, että aihe koskettaa kaikkia esimerkiksi yhteisen kokemuksen kautta. (Järvinen 1993, 23.)

Lukemisen harjoittelussa käytetään apuna mm. varjolukemista, jossa oppilas ja opettaja lukevat tekstiä yhdessä, opettajan lukiessa mukana niin, että hän tukee oppilasta, jolloin oppilas saa helpommin osaamisen kokemuksen. Lukemisen jälkeen oppilas saa merkitä tekstistään sanoja, jotka hän jo taitaa, tai jotka hän haluaa oppia myöhemmässä vaiheessa. (Järvinen 1993, 36.)

Kokosanamenetelmässä lähdetään tarkastelemaan kokonaista sanaa, ja menetelmän mukaan ajatellaan, että lapsi oppii ensin hahmottamaan kokonaisia sanoja kirjoitetusta kielestä. Kokosanamenetelmässä opetellaan aluksi ulkoa 70–80 sanan perussanasto, ja oppimisen tukena hyödynnetään erilaisia kuvakortteja, joissa kuva ja sana tukevat toisiaan. Kun sanoja on ensin opittu ulkoa, ne pilkotaan osiin, aluksi tavuiksi, seuraavaksi kirjaimiksi ja äänneiksi. Kokosanamenetelmän riskinä on se, että lapsi arvailee kuvan mukaan sanoja. Menetelmän puolestapuhujat uskovat, että on hyvä yksiköiden sijaan oppia hahmottamaan isompia kokonaisuuksia. (Lerikkanen 2006, 67–68.)

KPL eli Kuuntelen – puhun – luen, on kokosanamenetelmä, jota käytetään yleisemmin jonkun muun yleensä synteettisen menetelmän (kuten KÄTS tai CID) rinnalla. Menetelmän tavoitteena on sanavaraston kehittäminen. Menetelmään kuuluvat tiiviisti kuva- ja sanakortit. Tämä menetelmä sopii hyvin käytettäväksi esim. Suomi toisena kielenä -opetuksessa. (Takala

& Kairaluoma 2019, 113.) Kokosanamenetelmä ja muut analyttiset lukemaan opettamisen menetelmät soveltuvat paremmin epäsäännönmukaisten kielten kuten englannin kuin suomen kielen opettamiseen (Takala & Kairaluoma 2019, 111).

Domanin menetelmän eli Lausemenetelmän mukaisessa lukemaan opettamisessa lähdetään liikkeelle kokonaisesta lauseesta, ja sen mukaan katsotaan, että lause on ymmärtämisen kannalta mielekkäämpi kokonaisuus, kuin pelkkä sana. Lausetta muutetaan sana kerrallaan, jolloin sen merkitys muuttuu ja vasta sen jälkeen lauseesta tarkastellaan yksittäisiä osia. (Lerikkanen 2006, 69.)

Glenn Domanin kokosanamenetelmän avulla jo aivan pienille lapsille, yhdestä vuodesta ylöspäin, opetetaan korteille kirjoitettuja sanoja ja opetus etenee vaiheittain, joissa sanakorttien määrä kasvaa. Aloitetaan tutuista sanoista, joita toistetaan useasti kortin näyttämisen ohella ja sanojen määrää lisätään tietyssä järjestyksessä, edeten lause ja virkekortteihin. Aakkoset opetellaan viimeisenä. (Sarmavuori 2011, 96–97.)

Domanin kehittämä lukemaan opettamisen menetelmä perustuu tähän ajatukseen:
”Lukeminen on eräs ihmisaivojen kehittyneimmistä toiminnoista – maailman kaikista elollisista olennoista vain ihminen osaa lukea. Lukeminen on eräs elämän tärkeimmistä taidoista, sillä käytännössä katsoen kaikki oppiminen perustuu lukutaitoon.” (Doman 1997, 27.)

4 Eriyttäminen

Roihan ja Polson (2018, 15) mukaan eriyttäminen on opetukseen keskeisesti liittyvä tukipilari, jonka avulla pystytään vastaamaan erilaisuuden haasteeseen. Eriyttämiseen viitataan usein puhuttaessa hyvän opetuksen tunnusmerkeistä. Eriyttäminen on laaja kokonaisuus, jossa oppilaiden yksilöllisyys tulee huomioonotetuksi. Eriyttäminen voidaan määritellä niin, että siihen kuuluvat ne kaikki käytännön keinot ja opetuksen periaatteet, joiden avulla opettaja tukee ja huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisesti (Roiha & Polso 2018, 21). Eriyttäminen ehkäisee oppimisvaikeuksia ja sillä nähdään olevan paljon positiivisia vaikutuksia sekä yksilön, että koko luokan osalta (Roiha & Polso 2018, 21).

Eriyttämällä saavutetaan monia hyötyjä. Sen avulla pystytään sekä ehkäisemään oppimisvaikeuksia, että parantamaan oppimistuloksia, lisäämään kouluviihtyvyyttä ja opiskelumotivaatiota, tarjoamaan kaikille onnistumisen kokemuksia ja ylipäättään huomiomaan oppilaat yksilöllisesti ja parantamaan työrauhaa. (Roiha & Polso 2018, 28–31.) Eriyttäessään opettaja paitsi ottaa huomioon oppilaidensa erityistarpeet, hän luo eri oppimisvaihtoehtoja luokkaansa (Tomlinson 2001, 3). Eriyttäminen on yksi opettajan tärkeimmistä tukikeinoista. Eriyttämisen avulla opettaja voi tarvittaessa auttaa ja tukea oppilasta ja huomioida hänet yksilöllisesti, ottaen huomioon sekä oppilaan persoonallisuuden, hänen oppimistyylinsä sekä hänen taito-, valmius- ja kehitystasonsa. (Mäki-Havulinna & Kyde'n 2020, 11.)

4.1 Eriyttämisen tarve lukemaan opettamisessa

Koulujen alkaessa keskimäärin jopa reilu kolmasosa oppilaista osaa jo lukea. Ensimmäisellä luokalla lukutaidossa esiintyy paljon vaihtelua ja sen vuoksi lukemaan opettamisen eriyttäminen on erityisen tärkeää ja jokaiselle oppilaalle tulee tarjota oman tasoista haastetta. (Takala & Kairaluoma 2019, 106–107.) Lukemisen taidoissa on paljon vaihtelevuutta, lasten taitotasoissa on suuriakin eroja ja vaikka lukutaito olisikin hallussa, mm. lukujuvuudessa ja motivaatiossa voi olla haasteita (Sarmavuori 2003, 76). Opettajan tulee eriyttää oppilaitaan ja antaa heille oikean tasoisia ja sopivasti haastavia tehtäviä (Roiha & Polso 2018, 15). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 105) mukaan eriyttäminen on tärkeä lähtökohta erilaisia opetuksen tapoja valitessa ja suunnitellessa: ”Ohjaus, eriyttäminen ja tuki äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa vuosiluokilla 1–2. Tavoitteena on tukea oppilaiden kielellistä kehitystä ja vuorovaikutustaitoja sekä luku- ja kirjoitustaidon oppimista

yhteistyössä kotien kanssa. Kielellisiä vaikeuksia puheen, lukemisen ja kirjoittamisen alueella pyritään tunnistamaan mahdollisimman varhain. Opettaja mallintaa sanojen, virkkeiden ja tekstien lukemista ja ymmärtämistä sekä kirjoittamisen tapoja. Oppilaita ohjataan käyttämään mediavälineitä monipuolisesti ja turvallisesti. Kielellisesti taitavia oppilaita ohjataan haastavampien tehtävien, materiaalien ja tekstiympäristöjen pariin. Tekstit ja työtavat valitaan niin, että oppilaiden yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo toteutuu.”

Shore ja Rapatti (2014, 5) kertovat, että Pisan oppimistulosten mukaan oppilaiden kirjoitus- ja lukutaidot ovat heikentyneet ja sen vuoksi koulut ovat eriarvoistumassa. Lisäksi tasoerot lukijoiden välillä ovat suurempia. Toki tulosten avulla päästään selville vain osatotuudesta, mutta niistä voidaan silti päätellä, että tilanne on menossa huonompaan suuntaan ja täten lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen on todella panostettava. Ennen kuin lukemaan oppiminen mahdollistuu, tarvitaan paljon toistoja ja eriyttämistä ja erityisen tärkeää on edetä rauhallisesti ja oppilaiden edellyttämän tahdin mukaisesti (Takala & Kontu 2006, 15).

4.2 Eriyttäminen lukemaan opetuksessa

Lukemaan opetusta tulee eriyttää niin, että jokainen saa edetä siinä oman lähikehityksen vyöhykkeensä lempeällä ylärajalla. Valittujen tehtävien tulee olla joka lapsen kohdalla järkeviä ja palkitsevia, ja tehtävissä on edettävä sitä mukaa, kun oppilas on niihin valmis (Thuneberg 2006, 189). Eriyttämistä on tarpeellista tehdä sekä alas- että ylöspäin, eli motivoida ja tukea sekä lahjakkaampia, että heikompia oppilaita (Roiha & Polso 2018, 11). Oleellista onkin ymmärtää mitä Roiha ja Polso (2018, 12) painottavat eli se, että eriyttäminen pitäisi nähdä kaikkia oppilaita koskevana. Lisäksi olisi toivottavaa, että eriyttämisen hyödyt ohittaisivat ajatuksen sen työläydestä ja ajanvievyydestä. Myös edistyneet oppilaat tarvitsevat apua kykyjensä kehittämisessä. Ilman opettajia, jotka suunnittelevat sopivan haastavia tehtäviä ja auttavat niissä, oppilaat eivät saavuttaisi potentiaaliaan (Tomlinson 2001, 11). Oikean tasoinen eriyttäminen on sen takia todella tärkeää, koska sekä liian helppo, että liian vaativa opetus molemmat saattavat aiheuttaa oppilaassa sekä turhautumista, että negatiivisia tunteita koulua ja oppimista kohtaan (Roiha & Polso 2018, 196).

Opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten opettaa lukutaidossaan eri tasoilla olevia oppilaitaan ja heille pitää myös löytää tasoaan vastaavia lukemisharjoituksia ja luettavaa, jotta he kehittyvät ja säilyttävät motivaationsa oppimiseen (Kyrönlampi ym. 2020, 78).

Eriyttämisen avulla pystytään huomioimaan oppilaan yksilöllisyys ja tarpeet niin, että oppiminen mahdollistuu. Opettajat joutuvatkin usein miettimään erilaisia tapoja, miten

muokata opetustaan niin, että jokainen oppilas voi saada onnistumisen kokemuksia ja edetä oppimisen tavoitteissa. (Roiha & Polso 2018, 9.)

Yhteistyö kotien kanssa on ensiarvoisen tärkeää ja erilaisista tukitoimista sovitaankin yhdessä perheen kanssa (Roiha & Polso 2018, 10). Lisäksi vanhempien kanssa on tärkeää puhua, sillä heiltä voi saada monenlaista huomionarvoista ja arvokasta lisätietoa oppilaaseen liittyen (Roiha & Polso 2018, 32). Erityisesti heikompien lukijoiden kohdalla kotiväen merkitys korostuu ja heidän oppimisprosessissa mukanaolonsa on ensiarvoisen tärkeää. Huoltajien sitoutuminen lukemaan rohkaisemiseen on hyvin merkityksellistä. (Roiha & Polso 2018, 183.) Sekä yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa, että koulussa asiantuntijoiden kesken, tukee eriyttämistä vahvasti. Eriyttämisen keinoista ja tavoitteista on tärkeä puhua yhdessä sekä oppilaan itsensä, että huoltajien kanssa. (Mäki-Havulinna & Kyde'n 2020, 12.)

Yksi eriyttämiseen liitettävä merkittävä henkilö on yhdysvaltalainen tutkija ja teoreetikko Carol Ann Tomlinson. Myös hänen mukaansa eriyttämisessä on otettava huomioon oppilaiden valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja heidän oppimisprofiilinsa. (Roiha & Polso 2018, 17.) On erittäin tärkeää kiinnittää tarpeeksi huomiota myös oppilaan motivaatioon eriyttämistä mietittäessä, sillä oppilaan oma kiinnostus asiaan motivoi niin, että hän on valmis yrittämään ja jopa ponnistelemaan oppiakseen (Roiha & Polso 2018, 19). Vuorovaikutusta sisältävät menetelmät tukevat eriyttämistä hyvin, koska vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa opettaja saa koko ajan tietoa oppilaiden taidoista, ja voi muuttaa sen myötä jokaisen kohdalla opetustaan tarvittavaan suuntaan (Kyrönlampi ym. 2020, 90). Eriyttämisen avulla muokataan siis opetusta niin, että jokaisen koululaisen oppimismahdollisuudet saadaan maksimoitua (Roiha & Polso 2018, 16).

Eriyttäminen voidaan jakaa kahteen erilaiseen eriyttämisen tyyppiin: reaktiiviseen ja proaktiiviseen eriyttämiseen. Reaktiivinen eriyttäminen on sitä, että ongelmien ilmaantuessa opetusta aletaan muuttamaan sen mukaan, mikä on tarve. Proaktiivinen eriyttäminen taas on sitä, että opetusta lähdetään jo alusta alkaen suunnittelemaan oppilasainees ja heidän yksilöllisyytensä huomioon ottaen, jolloin lähtökohtaisesti opettajan tulee tuntea luokkansa hyvin. (Roiha & Polso 2018, 17.) Eriyttämistä voidaan tehdä yhteisistä tavoitteista käsin tai niin päin, että lähtökohtana ovat yksittäisen oppilaan tavoitteet, joita lähdetään yhdistämään koko luokan oppimistavoitteisiin (Saloviita 2013, 174).

Saloviita (2013, 109–110) kirjoittaa koko luokan eriyttämisestä ja toteaa, että taitavat opettajat osaavat eriyttää luokkaansa niin, että pystyvät ottamaan kaikkien oppilaiden erilaiset tarpeet huomioon. Saloviita (2013, 115) kiteyttää, että eriyttämisellä tarkoitetaan sitä, että oppilaille lisätään valinnanvapautta opetussisältöjen, -tapojen ja -suoritusten osalta ja luokka jaetaan pienryhmiin eri tavoin eri opetuksen hetkinä. Ensivaiheen yksinkertaisin eriyttäminen voi olla sitä, että opettaja antaa tukiovetusta ja erityisopettaja on käytössä mm. mahdollisia ryhmäjakoja tehtäessä (Grünthal & Pentikäinen 2006, 68). Luokanopettajan kannattaa myös hakea ajoissa tukea ja konsultaatiota, jos tarve sitä vaatii, sillä opetuksen yksilöllistämisen rajat isossa luokassa ovat ilman muuta rajallisia (Grünthal & Pentikäinen 2006, 82–83).

4.3 Eriyttämiseen liittyviä huomioita

Luokassa voidaan luoda tasoryhmiä, joilla on omat tavoitteet ja toimintatavat, jolloin saadaan helpommin eriytettyä ja tuettua jokaista yksilöllisesti sen hetkisten tarpeiden mukaan (Mäki-Havulinna & Kyde'n 2020, 12). Pienryhmien käyttäminen on perusteltua, koska pienet ryhmät ovat joustavampia kuin isot ja peruslukutaidon opettaminen pienemmässä tasoryhmässä helpottuu, ja oppilaiden yksilöllinen huomioiminen mahdollistuu paremmin. (Chorzempa & Graham 2006, 529.) Lukemisen eriyttämisessä onkin järkevää nimenomaan hyödyntää erilaisia tasoryhmiä (Roiha & Polso 2018, 181). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014, 30.) eriyttämiseen otetaan kantaa näin: ”Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämisellä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä.”

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen katsotaan olevan eriyttämisen pohjana, sillä konstruktivismissa painottuu oppilaan oma aktiivisuus, ennakkotiedot asioista ja motivaatio oppimiseen (Roiha & Polso 2018, 18–19). Myös Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa oppilas työskentelee ohjauksen ja avun piirissä onnistuneesti, on oleellisessa asemassa eriyttämisessä, sillä sen avulla opettaja voi päätellä jokaiselle oppilaalleen oikean tasoista opetusta ja sopivan haasteisia tehtäviä. Oppilaan tuntemus

painottuu siis vahvasti. (Roiha & Polso 2018, 19.) Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan haasteen suorittamista autettuna ja yhteistyössä, jolloin lapsi selviää kehitystasolleen hieman vaikeammastakin tehtävästä, ja kehittyy samalla. (Raes 2015, 30–31.) Vygotskyn mukaan lapsen kielen ja ajattelun kehitys muovautuu vuorovaikutuksessa hänen ympärillään olevan yhteisön kanssa, ja oppiminen on käsikädessä käytänteiden ja tilanteiden kanssa, joita lapsi kohtaa päivittäin, ja joihin kirjoitettu ja puhuttu kieli liittyy (Lerikkanen 2006, 78). Aikuiset voivat mallintaa oppimistapahtuman lapselle ja kun oppilas sisäistää sen idean, hän voi suorittaa tehtävän itse (Morrow 2014, 14). Oppimista tapahtuu parhaiten, kun oppilaalta vaaditaan hieman hänen tasoaan vaativampaa suoritusta, sillä omalla tasollaan pysyessään oppimista ei juurikaan tapahdu. Toisaalta liian korkealla oleva taso johtaa turhautumiseen ja siihen, että oppiminen menettää kiinnostavuutensa. (Tomlinson 2001, 8.)

Lukemaan opettamisen eriyttämisessä on hyvä osata ajatella niin, että jokaisella lukemaan opettelevalla ei tarvitse olla juuri sama teksti käsillä ja, että mikä tahansa lukeminen kehittää. Eli jos oppilas on esimerkiksi kiinnostuneempi lukemaan sarjakuvia, niin mikään ei estä motivoimasta häntä lukemaan juuri niitä. (Roiha & Polso 2018, 180.) Joka oppilaan tulee saada edetä lukemaan oppimisessaan omassa tahdissa ja luokassa tulee olla paljon erilaista ja eritasoista lukumateriaalia, joka innostaa eri lukijoita tekstien pariin (Roiha & Polso 2018, 179). Välillä oppilaat voivat myös valita itse luettavan tekstinsä ja tuoda vaikka kotoa mukaan mieluista luettavaa (Roiha & Polso 2018, 180).

Opetusta eriyttävien opettajien on otettava monia asioita huomioon johtaessaan useampaa toimintaa samanaikaisesti. Heidän on ohjattava ja autettava eri ryhmissä olevia oppilaita jaa annettava kaikille toimintaohjeet. (Tomlinson 2001, 2.) Käyttökelpoinen vinkki arkeen on myös se, että heikommalle lukijalle voi hyvin antaa saman lukuläksyn useampaan kertaan, sillä tekstin tullessa tutuksi, oppilas alkaa tunnistaa sanoja ja saa onnistumisen kokemuksen, kun huomaa osaavansa lukea ne jo helpommin. Lisäksi samalla saadaan positiivinen vaikutus oppilaan itsetuntoon. (Roiha & Polso 2018, 180.) Lukuläksyt tulisi antaa aina yksilöllisesti (Roiha & Polso 2018, 195).

Eriyttäminen ei vaadi erillistä oppimissuunnitelman laadintaa eikä tehostettuun tukeen siirtymistä, vaan eriyttäminen tulee ottaa huomioon jo alun suunnitteluvaiheessa (Mäki-Havulinna & Kyde'n 2020, 11). Tasapainoista ja monipuolista opetusta on helppo ja mukava seurata. Opetuksen tulee olla rauhallista, kertaavaa ja mielenkiintoista. Tällaisen opetuksen myötä mahdollisimman monen oppilaan on helpompi oppia lukemaan. (Takala & Kontu

2006, 30.) Myös edistyneet oppilaat tarvitsevat apua kykyjensä kehittämisessä. Ilman opettajia, jotka suunnittelevat sopivan haastavia tehtäviä ja auttavat niissä, oppilaat eivät saavuttaisi potentiaaliaan (Tomlinson 2001, 11). Jotta eriyttäminen onnistuisi, opettajalla tulee olla sekä oikeanlaista pedagogista näkemystä että tietotaitoa asioihin, ja hänen täytyy tuntea oppilaansa ja luokkansa (Mäki-Havulinna & Kyde'n 2020, 12).

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tieteellisen tutkimuksen päätavoite on aina uuden tiedon tuottaminen (Vilkkä 2015, 33). Tyypillistä sille on, että pyritään löytämään vastauksia jollekin ongelmalle (Puusa & Juuti 2020, 11). Uutta tietoa saadaan aikaan tutkimuksen ja teorian kautta (Vilkkä 2015, 34). Yksi tieteellisen tutkimuksen tyyppi on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset tutkimusongelmiin liittyvät merkitykset ja tutkittavien kokemukset ja näkemykset aiheesta (Kananen 2014, 19). Kananen (2014, 17) mukaan laadullisen tutkimuksen tekeminen mahdollistaa nimenomaan sen, että tutkittavasta ilmiöstä voidaan saada esiin syvällisiä näkemyksiä.

Laadulliset tutkimukset ovat pääsääntöisesti tapaustutkimuksia, eikä niistä ole tarkoituksena tehdä vastaavasti yleistettäviä päätelmiä niinkuin tilastollisista tutkimuksista on tapana tehdä (Eskola & Suoranta 2008, 65). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoituksena löytää tai paljastaa tosiasioita mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 161).

Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaankin tyypillisesti tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti ja useimmiten tutkimuksen aineisto kerätään ihmisiltä (Hirsjärvi ym., 164).

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on tutkijan ja tutkittavien keskinäinen suora kontakti (Kananen 2014, 19).

Tutkimusprosessissa etsitään asetettuihin tutkimuskysymyksiin vastauksia tutkijan keräämän aineiston avulla tai valmiita aineistoja käyttämällä (Kananen 2014, 27). Kvalitatiivisen tutkimuksen mahdollisia ja yleisimpiä aineiston keräämisen keinoja ovat haastattelut, eri tavoin toteutetut kyselyt, havainnoinnit ja erityyppisistä dokumenteista saatava tieto. Eri menetelmiä voidaan myös yhdistellä tai käyttää rinnakkain (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71; Kananen 2014, 27). Aineiston määrä on laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti kohtalaisen pieni, mutta sen analysointi suoritetaan huolellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimus on prosessi, jossa toistuvat eri vaiheet: aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi, jotka kaikki muodostavat yhdessä yhteen kietoutuvan kokonaisuuden (Eskola & Suoranta 2008, 16). Teorialla on merkittävä osa laadullisessa tutkimuksessa. Teoriaosuutta tarvitaankin paitsi koko tutkimuskokonaisuuden ymmärtämiseen, myös tutkimuksen luotettavuuden, metodien ja etiikan hahmottamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 19) toteavatkin, että tutkimus ei voi olla teorialtonta.

5.1 Laadullisen tutkimusprosessin toteuttaminen

Koko tutkimusprosessi voidaan Vilkan mukaan jakaa viiteen erilaiseen vaiheeseen. Näitä vaiheita ovat: 1) ideataso, 2) sitoutuminen, 3) toteuttaminen, 4) kirjoittaminen ja 5) tiedottaminen. Vaiheet saattavat osittain mennä keskenään limittäin ja prosessin aikana saatetaan jotain vaihetta vielä muuttaa tai täsmentää (Vilka 2015, 56.)

Alun ideatasolla tutkimuksen aihe kannattaa valita niin, että se kiinnostaa itseä, sillä on monin verroin motivoivampaa ja antoisampaa tutkia aihetta, johon on itsellä vahvaa mielenkiintoa. Aiheen valinnassa kannattaa ajatella myös sitä, voiko tutkimuksesta olla myöhemmässä vaiheessa itselle jossakin kohtaa elämässä hyötyä. Aiheen tutkimisen tulee myös olla toteutettavissa, ja lisäksi täytyy huomata, että kaikkia aiheita ei ole mahdollista tutkia, jos esimerkiksi tiedon saaminen valitusta aiheesta on mahdotonta (Kananen 2014, 29–30; Vilka 2015, 56). Pohdin ensimmäisenä maisterivuoteni tutkimukseni aikataulua ja sitouduin tutkimuksen tekemiseen laatimalla alustavan tutkimussuunnitelman, jossa hahmottelin aikataulua ja sitä mitä tulisin tekemään tutkimuksessani. Asetin samalla myös tavoitteita itselleni sekä tutkimukselleni ja aloin hahmotella tutkimuskysymyksiä. Tutkimuksen tekeminen alkaakin aiheen valinnasta. Aihe voi olla peräisin tutkijan omista havainnoista ja pohjautua kysymyksiin, joihin tutkija itse haluaa saada vastauksia. (Puusa & Juuti 2020, 12.)

Tieteellisen tutkimuksen tekeminen lähtee aiheen valinnan jälkeen liikkeelle tutkimusongelman luomisesta. Ongelman rajaaminen on tärkeää, sillä sen pohjalta toteutetaan koko tutkimus. Rajaus voi kuitenkin elää suuntaan tai toiseen vielä tutkimusprosessin edetessä (Kananen 2014, 32–33). Sitoutumisvaiheessa tutkimusprosessin alkupuolella on oleellista kirjata ylös tutkimussuunnitelma, joka toimii myös keskustelupohjana prosessin ohjaajan kanssa, ja jota voidaan muuttaa matkan varrella tarpeen mukaan, kun tutkimus etenee. Tutkimussuunnitelmasta on helposti nähtävissä, miten ja millä aikataululla tutkimuksen on ajateltu etenevän (Kananen 2014, 46; Vilka 2015, 56.) Myös sisällysluettelo voidaan miettiä jo hyvinkin alkuvaiheissa, ja sisällysluettelo voidaan myös liittää tutkimussuunnitelmaan (Kananen 2014, 47). Lisäksi teoreettinen viitekehys, josta voi nähdä mm. aiheelle keskeiset teoriat ja aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset, on oleellinen osa jo tutkimuksen teon alkuvaihetta (Kananen 2014, 48). Valittuani tutkimukseni aiheen, lähdin tutustumaan aiempiin tutkimuksiin, aiheen teoriaan ja hankkimaan sen pohjalta itselleni luettavaksi aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Luin lukemaan opettamisen eri menetelmistä ja keräsin itselleni aiheesta lisätietoa ajatuksella, että siitä on minulle hyötyä tulevassa työssäni

ja apua haastatteluiden tekemisessä, kun tiedän paremmin mistä puhutaan. Teoria onkin keskeisessä osassa laadullista tutkimusta, sillä se toimii osana aineistonkeruun perustaa (Puusa & Juuti 2020, 82–83).

Tutkimuskohde muotoillaan tutkimusprosessin alussa tutkimusongelmaksi ja sen pohjalta mietitään tutkimuskysymykset, joiden avulla itse tutkimusta lähdetään toteuttamaan (Kananen 2014, 24). Välillä tutkimuskysymys ei riitä, vaan se saattaa tarvita rinnalleen muutamia apukysymyksiä, eli metakysymyksiä ja teemakysymyksiä (Kananen 2014, 36).

Tutkimuskysymyksiä ei kuitenkaan esitetä suoraan sellaisenaan tutkittaville, vaan heille mietitään varta vasten sellaiset toimivat kysymykset, joilla tutkimusongelmaan voidaan saada vastauksia (Kananen 2014, 24). Kun tutkimusongelma on selvillä, lähdetään määrittelemään, millaista tietoa tutkimusongelman ratkaisuun tarvitaan ja pohtimaan mistä tarvittava tieto saadaan. Tietoa kerätään eri tiedonkeruumenetelmien avulla (Kananen 2014, 43.) Asetin tutkimukselleni tavoitteeksi sen, että saan kerättyä tietoa siitä, miten eri alkuopettajat toteuttavat lukemaan opettamista omissa luokissaan, mitä menetelmiä tai menetelmien yhdistelmiä heillä on käytössään, miten he motivoivat lukemaan opettelevia oppilaitaan ja miten he eriyttävät lukemaan opettamista. Välillisesti sain samalla itselleni lisää hyödyllistä tietoa ja käytännön ideoita lukemaan opettamisen menetelmistä. Tutkimuskysymysten muoto muokkaantui tutkimusprosessin edetessä hiukan ja tarkentui vielä ennen haastattelujen aloittamista. Palasin analyysivaiheessa kysymysten pariin ja muokkasin niitä silloin vielä hieman.

Lopulliset tutkimukseni tutkimuskysymykset olivat nämä:

1. Millaisia toimintatapoja, motivointikeinoja ja menetelmiä alkuopettajilla on lukemaan opettamisessa käytössä?
2. Millaisia näkökulmia ja käytäntöjä alkuopettajilla on lukemaan opetuksensa eriyttämiseen liittyen?

Seuraava mahdollinen kriittinen ja haastavakin vaihe tutkimuksessa on tutkimuskohteen, -ilmiön tai tutkittavien löytäminen ja tutkimiseen vaadittavan luvan saaminen, sillä aina niiden saaminen ei ole helppoa, eikä ilman tutkimuskohteita voi tutkimusta suorittaa (Kananen 2014, 31). Laadullinen tutkimus etenee niin, että tutkija kerää aineistoa valitsemallaan tiedonkeruumenetelmällä, ja työskentelee saamansa aineiston parissa niin, että hän työstää aineistoaan siten, että kaikki tieto on samassa muodossa (esim. haastattelujen litteroiminen

tekstimuotoon). Seuraavaksi hän analysoi tekstimuotoista aineistoaan tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin peilaten, ja etsii ja merkitsee sen perusteella tekstistä tutkimuksen kannalta oleelliset osat. Tekstiosat tiivistetään ja koodataan niiden asiasisällön mukaan.

Koodausvaiheen jälkeen seuraa luokitteluvaihe, jossa ilmaisut ryhmitellään. Aineiston keruu ja analyysi tapahtuvat limittäin ja analyysivaiheen jälkeen seuraa usein uusi tiedonkeruuvaihe. Tutkija voi siis työskennellä aineiston analyysin parissa samalla, vaikka aineisto ei olisikaan kokonaan vielä kerätty. (Kananen 2014, 99–100.)

Itse aloin seuraavaksi pohtia aineistonkeruuta ja sen tapoja, ja päädyin siihen, että haluan kerätä tutkimukseni aineiston haastattelujen avulla, koska ajattelin sen tutkimukseni tavoitteen osalta toimivimmaksi. Haastattelujen muoto tarkentui, kun puhuin siitä gradu-tapaamisessamme ja sain vahvistusta ajatukselleni, että haastattelujen toteuttaminen avoimeen tyyliin sopii sekä tutkimuksen aiheeseen, että omaan persoonaani ja tyyliini. Aineiston keräämisessä haastatteluiden avulla on oleellista tavoittaa tutkittavien ääni ja näkökulma (Puusa & Juuti 2020, 85).

Tutkija muodostaa tutkimukseensa teoriaosuuden, jonka senkin tulee olla hyvin mietitysti rajattu ja perusteltu. Tutkimuksen teoriaosassa kirjoittaja esittelee tutkimusongelmansa osalta oleelliset teoriat ja samasta aiheesta tehdyt aiemmat tutkimukset (Kananen 2014, 53). Teoria, tutkimuksen toteutus ja sen tulokset pitää sitoa tutkimuksessa hyvin yhteen ja niiden välillä tulee olla tiivis yhteys ja vuorovaikutus, jolloin tutkimuksesta muodostuu ehyt kokonaisuus (Kananen 2014, 54). Keräsin oman tutkimukseni alustavan teoriaosuuden ja aineiston siihen tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuskysymysteni pohjalta. Täydensin teoriaosuutta vielä aika paljonkin aineistonkeruun jälkeen sen pohjalta, mitä teemoja haastatteluissa nousi esille.

5.2 Aineiston kerääminen haastattelujen avulla

Laadullisella tutkimuksella pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin ilman tilastollisia menetelmiä tai muita määrällisiä keinoja. Laadullista tutkimusta tehdessä ei ole mahdollista etukäteen määritellä tutkimuksen avulla kerättävän tarvittavan aineiston määrää, vaan aineistoa kerätään, kunnes tutkimusongelmiin saadaan vastauksia ja tutkija saa tarvittavan ymmärryksen tutkimusaiheestaan (Kananen 2014, 18–19.) Aineiston kokonaisuudella ei ole siis yhtä oikeaa ja tarvittavaa määrää, eikä aineiston koolla ole yhteyttä tutkimuksen onnistumiseen, vaan aineiston sisältämä aines on tärkeintä. Määrällisesti aineistoa on tarpeeksi silloin, kun tutkimukseen löytyy tarpeeksi vastauksia aineistosta. (Eskola & Suoranta 2008, 60–61.) Kananen (2014, 95) toteaaakin, että laadullista tutkimusta

tehdessä aineiston laatu onkin sen määrää tärkeämpi seikka. Voidaan katsoa, että oikea ja tarvittava määrä aineistoa on kasassa silloin, kun uudet aineiston keruut eivät enää tuota tutkimusongelmaan uutta informaatiota. Tästä puhutaan termillä kylläntyminen tai saturaatio (Eskola & Suoranta 2008, 62.) Tutkijan itse on päätettävä, milloin tilanne on se, että aineistoa tutkimuksen tekemiseen on tarpeeksi ja hän voi löytää tutkimusongelmiinsa etsimiään vastauksia (Eskola & Suoranta 2008, 63).

Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen aineiston keräämisen muoto (Kananen 2014, 70). Haastattelulla tarkoitetaan tiedonkeruutapaa, jonka avulla saadaan haastateltavilta keskustelun kautta puhutussa muodossa mielipiteitä ja vastauksia tutkimuksen aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41). Haastattelulla on aina jokin ennalta määritelty tavoite ja päämäärä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23). Haastattelun erottaa tavallisesta keskustelusta se, että siinä oleellista on informaation kerääminen tietystä aiheesta ennalta suunnitellusti (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42).

Eskola ja Suoranta (2008, 85) arvelevat kirjassaan, että haastattelu saattaa olla Suomessa käytetyin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun tapa. Haastattelun tavoitteena on saada vastauksia tutkimusongelmaan ja muodostaa kokonaiskuva tutkimuksen kohteena olevista asioista (Kananen 2014, 72). Haastattelun ideana on tutkijalähtöisesti saada kerättyä ajatuksia ja mielipiteitä keskustelemalla haastateltavan kanssa vuorovaikutuksellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 85). Haastateltavia valitessa on tärkeää lähteä liikkeelle siitä mitä tutkitaan, ja valita haastateltavaksi sellaisia, joilla on tutkimuksen aiheesta asiantuntemusta ja kokemusta (Vilkkä 2015, 135).

Eriytyypisillä haastatteluilla voidaan tavoitella erilaista tietoa tutkimuksen aiheesta, joten on tärkeää valita tutkimuksen toteuttamisen kannalta sopivin haastattelutapa (Eskola & Suoranta 2008, 88). Haastattelun tyyppejä on monenlaisia ja lisäksi haastattelut voidaan luokitella osallistujien määrän mukaan (Kananen 2014, 70). Haastattelu voidaan toteuttaa joko yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Näistä ryhmähaastattelu on tehokkain, koska silloin saadaan useampia vastauksia kerralla (Hirsjärvi ym. 2009, 211.) Ryhmähaastattelu voi olla oiva vaihtoehto esimerkiksi tilanteessa, jossa haastateltavat kaipaavat vaikka tukea toisiltaan tai jossa on vaikkapa tarkoitus yhdessä muistella jotain tapahtumaa (Eskola & Suoranta 2008, 94). Yksi ryhmähaastattelun alalajeista on parihaastattelu. Ryhmähaastattelun etuina voi olla mm. se, että saadaan kätevästi tietoa samaan aikaan useammalta henkilöltä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63.) Haastattelut voidaan luokitella strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja

strukturoimattomiin. Useimmat laadullisen tutkimuksen haastattelut ovat puolistrukturoituja. (Hyvärinen ym. 2017, 21.) Alasuutarin mukaan kuitenkin ryhmä- ja yksilöhaastatteluista saatava aineisto on erilaista, ja myös se tulee ottaa huomioon tulkittaessa aineistoa (Alasuutari 2011, 153).

Eskola ja Suoranta (2008, 86) esittelevät, että haastattelut voidaan jakaa neljään erilaisen tyyppiin:

1. Strukturoitu haastattelu/lomakehaastattelu. Samat kysymykset vastausvaihtoiseen, samassa järjestyksessä kaikille.
2. Puolistrukturoitu haastattelu. Samat kysymykset, mutta ei vastausvaihtoehtoja vaan vastaukset omin sanoin.
3. Teemahaastattelu. Aihepiiri on etukäteen määritelty, ei tarkkoja kysymyksiä, vaan haastattelija ohjaa haastattelua tukikysymyksillään.
4. Avoin haastattelu. Lähellä tavallista keskustelua, aihe on määritelty, mutta kaikkia samoja asioita ei käydä jokaisen haastateltavan kanssa läpi.

Strukturoidulle haastattelulle tyypillistä on sellaisen lomakkeen käyttö, jossa kysymysten järjestys ja muoto on ennalta määritetty ja tällöin tästä haastattelutyypistä voidaankin puhua myös termillä lomakehaastattelu (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Strukturoimattoman haastattelun rakenne muotoutuu haastateltavan ehdoilla ja se muistuttaa vapaata keskustelua, jossa keskustelun osapuolet pystyvät johdattelemaan keskustelua haluamaansa suuntaan (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 11–12). Avoin haastattelu, josta käytetään myös termiä syvähaastattelu, on haastattelutyyppejä, jossa keskustellaan vapaasti aiheesta ilman tarkkoja kysymyksiä tai teemoja (Kananen 2014, 70). Avoimenkaan haastattelun kulku ei ole määrittelemätön, vaan sen tulee pysyä tutkimuksen aiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 76).

Teemahaastattelu sijoittuu lomake- ja avoimen haastattelun väliin, aihepiirin ollessa tiedossa, mutta kysymysten muoto tai järjestys ei ole määritelty tarkasti (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Avoin haastattelu taas on lähellä tavallista keskustelua, ja vaatiikin haastattelijalta enemmän taitoa, koska tilanteen ohjailu on haastattelijan itsensä varassa (Hirsjärvi ym. 2009, 209). Teemahaastattelussa tutkijalla ei ole tarkkoja haastattelukysymyksiä, vaan hän on määritellyt teemat, joista hän haluaa keskustella haastattelussaan (Hyvärinen ym. 2017, 21). Teemat

nousevat yleensä teorian pohjalta käyttöön ja siksi onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei rajaa haastattelua teemoittelulla liikaa (Hyvärinen ym. 2017, 22).

Haastattelulle on tyypillistä tietynlainen roolitus: Haastatteluun on päädytty tutkijan aloitteesta, haastateltavan suostumuksella, ja itse tilanteessa haastattelija on vastaanottava ja tietämätön osapuoli, kun taas tieto tulee haastateltavalta (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22). Haastattelijan toiminnalle voidaan asettaa muutamia kriteerejä. Hyvä haastattelija osoittaa kiinnostusta, osaa kuunnella ja reagoida vastauksiin vähintään nyökkäilemällä (Hyvärinen ym. 2017, 30.) Käytännössä luottamuksen saavuttamiseen haastattelutilanteessa, tarvitaan jonkinlaista tasapainottelua empatian osoittamisen ja yhteenkuuluvuuden ja toisaalta haastattelutilanteen luoman roolijaon välillä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 42).

Haastattelu tapahtuu aina niin, että haastateltava ja haastattelija ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään, joko kasvotusten tai virtuaalisesti (Kananen 2014, 73). Haastattelijan tehtävänä on toimia haastattelun kuluessa lähinnä kysymysten esittäjänä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 45). Haastateltavalle tulee antaa tilaa, eikä kommentteja ei tule kritisoida (Hyvärinen ym. 2017, 31). Luonteva osallistuminen keskusteluun vie sitä eteenpäin, mutta on tärkeää osata myös sietää hetkellistä hiljaisuutta, jolloin haastateltava pystyy syventämään ajatustaan ja jatkamaan tarvittaessa (Hyvärinen ym. 2017, 32).

Haastattelukysymykset kannattaa miettiä tarkoin etukäteen ja itse haastattelemistakin testata ja ajatella läpi. Myös nauhurin käyttö tulee opetella valmiiksi. (Eskola & Suoranta 2008, 89.) Lisäksi haastattelun paikka pitää valita niin, että se on paitsi mieluisa haastateltavalle, myös neutraali (Eskola & Suoranta 2008, 91). Haastattelun tulee olla vapaaehtoinen ja ilmapiirin luottamuksellinen, sillä haastattelusta saatava aineisto on suoraan riippuvainen siitä, millainen haastattelutilanne ja ilmapiiri siinä on (Eskola & Suoranta 2008, 93). Haastattelun kestosta voidaan saada esihaastattelun avulla suuntaa antavaa varmuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74). Haastattelu tulee tallentaa jossakin muodossa, ja keskustelun nauhoittaminen on siihen yksi toimiva vaihtoehto (Hirsjärvi & Hurme 2001, 75). Kun tutkimushaastattelut nauhoitetaan, pystytään nauhoitusta tarkastelemaan ja analysoimaan myöhemmässä vaiheessa. Uudelleen kuuntelun yhteydessä saattaa tulla havaintoja, joita tutkija ei huomannut aiemmin itse haastattelutilanteessa. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 14–15.)

Haastattelun etuna on se, että siihen voidaan valita tietyt tutkimukseen sopivat henkilöt (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) esittelevät kirjassaan muutamia haastatteluun liittyviä haittoja. Niitä ovat heidän mukaansa mm. se, että haastattelu vaatii

haastattelijalta taitoa ja kokemusta. He katsovat, että haastattelu saattaa sisältää useita virhelähteitä niin haastattelijan kuin haastateltavan aiheuttamana. He toteavat haastattelujen olevan myös aikaa vieviä ja niistä aiheutuu kustannuksia. Lisäksi heidän mukaansa haastattelujen kautta saatujen aineistojen analysointi, tulkitseminen ja raportin tekeminen saattaa helpolla tuottaa ongelmia. Myös Eskola ja Suoranta (2008, 94) toteavat, että haastatteluiden pitäminen ja niiden pohjalta kerätyn aineiston purkaminen on aikaa vievää ja työlästä puuhaa. Haastattelun etuna on siis joustavuus ja haasteena ajanvievyys (Hirsjärvi ym. 2009, 205–206).

Halusin rajata tutkimukseni koskemaan nimenomaan lukemaan opettamista ja siinä käytettäviä menetelmiä, eikä niinkään lukemaan oppimista. Lisäksi minua kiinnosti oppilaiden motivointi aiheeseen ja eriyttäminen lukemaan opettamisessa, sillä se on niin tarpeellista jo pelkästään oppilaiden suurten tasoerojen vuoksi. Rajasin tutkimuksen myös haastattelukysymyksieni avulla niin, että kerroin haastattelupyynnöissäni olevani kiinnostunut kuulemaan nimenomaan millaisia käytäntöjä ja menetelmiä alkuopettajilla on käytössä lukemaan opettamisessa ja miten lukemaan opettamista eriytetään.

Lähetin haastattelupyynnöt eri koulujen rehtoreille sähköpostitse ja pyysin heitä välittämään viestini opettajille, jotka ovat lähivuosina toimineet alkuopetuksen luokilla opettajina ja täten opettaneet lukemista oppilailleen. Lähetin ensimmäiset sähköpostiviestit tammikuun 2023 alussa, heti joululoman päättymisen jälkeen. En kuitenkaan saanut niiden perusteella kuin yhden vastauksen, joten lähetin myöhemmin tammikuussa uuden viestin samoille rehtoreille ja samalla useammalle hiukan kauempanakin olevien koulujen rehtoreille. Tämän viestin jälkeen sain viisi yhteydenottoa ja sitä kautta lupausta osallistua haastatteluun. Seitsemäs haastateltavani löytyi samalla, kun olin yhdessä koulussa tekemässä ennalta sovittua haastattelua ja toinen opettaja ilmaisi samalla olevansa myös kiinnostunut tulemaan haastateltavakseni.

Pidin tärkeänä, että haastateltavat saivat itse olla minuun yhteydessä, jos kokivat olevansa valmiita haastateltaviksi. Tämä ehkä siitäkin syystä, että sillä tavoitin kokisin itse mieluisimmaksi osallistua vastaavaan haastatteluun. Samalla varmistui ilmiselväksi se, että ketään haastateltavista ei tullut painostetuksi haastatteluun. Sisällytin haastattelupyyntöön noin 45 minuutin aika- arvio haastattelun kestosta, koska ajattelin, että sillä saan suoraan haastatteluun osallistumista harkitsevalle tiedon siitä, miten kauan haastattelu vie häneltä aikaa. Aika- arvio olikin hyvin osuva, sillä suunnilleen tuo aika käytettiin kaikkien

haastateltavien kanssa. Muutama nopea puhuja selvisi hiukan nopeammin, mutta yli puoli tuntia joka tapauksessa jokaiseen pitämään haastatteluun kului aikaa.

Alun perin minun oli tarkoitus tehdä haastattelut jo loppuvuoden aikana, mutta opiskelukiireideni takia haastateltavien etsiminen viivästyi. Joulun lähestyessä tuumailin, ettei joulun alla ole välttämättä kovin otollinen aika etsiä haastateltavia, sillä joulukiireet yhdistyvät kouluarjessa ajankohtaisiin arviointeihin. Päätin suosiolla siirtää haastateltavien etsinnän ja sitä seuranneet haastattelut alkuvuoteen. Tätä seikkaa vahvisti vielä se, että Hirsjärven ja Hurmeenkin (2015, 73) mukaan otollinen aika haastatteluille on heti loman jälkeen.

Valitsin haastattelun aineistonkeruun menetelmäksi, koska ajattelin saavani laajimmat ja yksityiskohtaisimmat vastaukset kysymyksiini juuri haastattelujen avulla. En pitänyt esimerkiksi kyselylomaketta tai havainnointia vaihtoehtona, koska ne eivät olisi sopineet yhtä hyvin valitsemaani aiheeseen ja en olisi saanut niiden avulla oikeanlaista täsmätietoa minua kiinnostaneista aiheista. Haastattelujen suorittaminen oli mukavaa ja minulle mielekästä, sekä helppoa. Positiivista kokemusta tuki oma kiinnostukseni aihetta kohtaan ja sopivasti kerryttämäni taustatieto, joiden ansiosta keskustelu oli luontevaa. Päädyin puolistrukturoituun haastatteluun, jossa on vahvasti avoimen haastattelun piirteitä sen vuoksi, että koin sen olevan vähemmän virallinen kuin muut haastattelutyypit. Halusin luontevaa keskustelua sisältäviä haastatteluhetkiä ja koen niitä myös saaneeni. Haastatteluissa olikin hyvä ja rento tunnelma ja sain vastauksia etsimiini kysymyksiin. Vaikka minulla olikin haastattelua varten olemassa varmuuden vuoksi varsinaiset kysymykset, olin kuitenkin päätenyt lähestymään haastattelua keskustelun omaisesti. Halusin käyttää kysymyslistaa vain, mikäli en saa haastateltavalta vapaan keskustelun avulla tarpeeksi omaan tutkimusaiheeseeni vastauksia. Tämä haastattelutyyppi sopi hyvin sekä tutkimukseni aiheeseen, että minun tyyliini olla haastattelutilanteessa luontevasti. Sain hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiini ilman, että luettelomaisesti kysyin kysymyksiä ja sain luotua haastatteluun viihtyisän, sekä välittömän keskusteluilmapiirin.

Haastattelin tutkimustani varten alkuopettajia. Heitä oli yhteensä seitsemän. Haastattelu oli mielestäni hyvä tapa kerätä tietoa tutkimani aiheeseen, koska sillä tavoitin sain helpolla koottua haluamaani tietoa kentällä olevilta opettajilta. Haastattelun muotona käytin strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuotoa ja suosin vapaata keskustelua niin, että käytin varsinaisia haastattelukysymyksiäni vasta, jos keskustelun myötä en saanut haluamiini kysymyksiin

vastauksia. Haastattelu onkin menetelmänä joustava, koska haastattelijalla on aina mahdollisuus mm. kysyä sama kysymys uudestaan ja keskustella aiheesta enemmän haastateltavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi. 2009, 73). Joissain tapauksissa haastatteluissa on perusteltua antaa haastateltavalle kysymykset etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Suoritin haastattelut helmikuussa 2023 kahden peräkkäisen viikon aikana, niin että kahtena päivänä oli kaksi haastattelua samana päivänä ja loput yksittäisinä päivinä. Menin joka haastatteluun paikan päälle kouluun, jossa haastateltava opettaja työskenteli ja haastattelin häntä koulupäivän päättymisen jälkeen iltapäivällä. Yksi haastatteluista oli kahden hengen pari/ ryhmähaastattelu, sillä kyseiset opettajat tekevät keskenään tiivistä yhteistyötä ja toivoivat tästä syystä yhteistä haastattelua. En kokenut tätä ongelmaksi, ja haastatteluaineiston pohjalta tulkitsen saaneeni heiltä yhtä lailla vastauksia, kuin yksittäin haastattelemiltani opettajilta. Kaikki muut haastattelut suoritin niin, että haastattelin heidät yksi kerrallaan.

Haastattelijan on tärkeää pystyä luomaan luonteva ja luottamuksellinen vuorovaikutuksen ilmapiiri heti haastattelun alussa (Kananen 2014, 72). Aloitin haastattelutilanteet keskustelemalla ja kysymällä jotakin yleistä ja etenin siten, että kerroin vielä aiheen ja annoin sitten vapaan puheenvuoron. Vain yksi haastateltava kyseli erillisten kysymysten perään, koska koki, että siten olisi helpompi vastaila. Esitin kysymyksiä keskustelun lomassa aina, jos tarve vaati tai kun huomasin, että jokin vastaus vielä uupui. En joutunut useinkaan täydentämään kysymyksellä, vaan koin saaneeni todella hyvin vastauksia vapaasta kerronnasta suoraan, jo pelkän aiheen alustamisen jälkeen.

Koin haastattelut luonteviksi ja oli kiva jutella itseäkin kiinnostavasta aiheesta yhdessä haastateltavan kanssa. Haastattelijan omaa motivaatiota aiheeseen onkin tärkeä näyttää myös haastateltavalle. Keräsin aineiston haastattelemalla kaikki kasvotusten. Tarjosin toki haastattelukutsussa etämahdollisuuttakin, mutta koin itse henkilökohtaisen tapaamisen mielekkäämmäksi. Jokainen haastateltava ehdotti, että tapaisimme koululla ja se sopi minulle enemmän kuin hyvin. Nauhoitin haastattelut varmuuden vuoksi kahdella eri laitteella, yliopistolta lainaamalla nauhurilla ja omaan puhelimeeni asentamalla äänitys- ohjelmalla.

Aloitin viimeistä haastattelua lukuun ottamatta joka kerta, haastattelupäivän iltana, litteroimaan haastattelusta saamani aineistot. Tunsin sen mielekkääksi ja mukavaksi tavaksi, että tein kyseisen osuuden työstä heti haastattelun jälkeen. Huomasin samalla nopeasti, että myös aineiston analysointi käynnistyi automaattisesti litteroinnin yhteydessä ilman, että

tietoisesti käynnistin prosessia. Aineiston parissa analysointi oli mukavaa puuhaa, sillä aihepiiri oli minun mielestäni erittäin kiinnostava, ja sitä tekikin mieli lähteä heti työstämään.

5.3 Analyysi

Analyysin tarkoitus on selkeyttää tutkimuksessa kerättyä aineistoa ja tuoda sen myötä uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2008, 137). Analyysissä on tarkoituksena luoda eheä kokonaisuus tutkimuksen tuloksista (Puusa & Juuti 2020, 148). Analyysin avulla pystytään tiivistämään aineistoa ja saamaan siitä esille tarvittava tieto (Eskola & Suoranta 2008, 137). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 135) mukaan aineiston analysointimenetelmää kannattaa pohtia jo aineiston keräämisen yhteydessä. Kun aineiston analyysitapa on litteroinnin yhteydessä jo tiedossa, se helpottaa aineiston tulkitsemista ja purkamista. Aineistoa luokitellaan lähtökohdan mukaan, joka voi olla joko aineisto- tai teorialähtöinen. Aineistolähtöisessä luokittelussa teksti luokitellaan sen mukaan, mitkä asiat aineisosta nousevat esille ja teorialähtöisessä luokittelussa taas edetään teorian pohjalta nousseiden käsitteiden ja aiheiden mukaan. (Kananen 2014, 108.) Aineiston koodaamiseen voi lähteä joko aineistolähtöisesti ilman teoriapohjaan perustamista, tai sitten nimenomaan teorian kautta niin, että liikkeelle lähdetään teoreettisesti pohditun näkökulman kautta. (Eskola & Suoranta 2008, 152). Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen analysoinnin perusmenetelmä, ja sen avulla kyetään suorittamaan monia erilaisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Analyysivaiheessa etsitään analysointimenetelmien avulla tutkimusaineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiin ja ratkaisuja tutkimusongelmiin (Kananen 2014, 43). Aineistolähtöisen tutkimuksen avulla saadaan nostettua aineistojen tulosten tulkinnat teorian avulla esiin (Vilkkä 2015, 38).

Kanasen (2014, 101) mukaan aineiston käsittely sisältää vaiheet yhteismitallistaminen, koodaus, luokittelu ja yhdistäminen/laajentaminen. Haastattelujen litterointi on analysoinnin ensimmäinen vaihe, jossa tutustutaan aineistoon. Litteroidessaan tutkija tutustuu aineistoon ja aloittaa samalla sen analysoinnin. (Hyvärinen ym. 2017, 437.) Litteroinnilla tarkoitetaan tallenteiden (esim. haastattelujen) kirjoittamista tekstimuotoon, jolloin niiden analysointi mahdollistuu (Kananen 2014, 101). Litteroinnin aikana aineisto muutetaan myös anonyymiksi ja siitä muutetaan kaikki tunnistettava tieto. Näin aineistosta ei muodostu henkilörekisteriä. (Hyvärinen ym. 2017, 438.)

Litterointi edesauttaa vuoropuhelua tutkijan ja aineiston välillä ja helpottaa analysoinnin ja tulkinnan tekemistä (Vilkkä 2015, 137). Haastateltavien vastaukset tulee litteroida

sellaisenaan, eikä niitä saa muuttaa (Vilkkä 2015, 138). Litterointi on hidasta ja se voidaankin tehdä eri tarkkuudella. Tarkimmassa litteroinnin tasossa otetaan ylös puheen lisäksi kaikki eleet, tauot ja äänenpainotkin. Litteroinnin hankaluus on siinä, ettei etukäteen voida tietää mikä osa haastattelusta muodostuu tutkimuksen kannalta loppujen lopuksi tärkeäksi.

Yleiskielisessä litteroinnissa tekstistä poistetaan murre- ja puhekielen ilmaisut, ja teksti muunnetaan kirjakiellelle. Prepositiotasolla taas kirjataan ylös vain haastattelussa esille tullut ydinsisältö. (Kananen 2014, 102.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 140) toteavat, että litterointi on aikaa vievä ja hidas vaihe.

Litterointia seuraa tekstin tiivistäminen eli koodaus, koska usein aineistot ovat niin laajoja, että niiden käyttö tiivistämättä on hankalaa. Koodaamalla muutetaan aineistoa ymmärrettävämpään muotoon ja yhdistellään samoja asioita sisältäviä aineiston osia. (Kananen 2014, 103.) Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija lähtee koodaamaan aineistoaan niin, että löytyy lukiessaan kerättyä aineistoaan niin, että mitä asioita niistä nousee esille (Eskola & Suoranta 2008, 156). Tutkijan tekemä koodausrunko saattaa muokkautua matkan varrella analyysiä tehdessä, eikä ensimmäinen koodaus välttämättä olekaan se lopullinen (Eskola & Suoranta 2008, 157). Kun haastatteluista saatu aineisto on purettu tekstimuotoon, tulee aineisto järjestellä ja jäsenellä, jotta sitä voidaan lähteä tulkitsemaan. Aineisto pitää lukea useampaan kertaan, jotta sen oppii tuntemaan ja se alkaa avautua. (Eskola & Suoranta 2008, 152.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusongelma ja -kysymykset ohjaavat aineiston tiivistämistä helpommin käsiteltäväksi uudeksi kokonaisuudeksi. Sen mukaan, mitä tutkimuksen avulla haetaan, muodostetaan aineistosta kokonaisuuksia, joille annetaan sisällön mukaan sopiva yläkäsite (Vilkkä 2015, 164).

Analyysiin liittyy tiiviisti aineiston luokittelu, josta syntyy pohja aineiston tulkitsemiselle ja tiivistämiselle (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147). Aineiston luokittelu ja koodaaminen toimivat välivaiheina analysoimisessa ja yhdistelyn avulla koitetaan löytää eri luokkien välille yhdistäviä tekijöitä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 149). Ryhmittelemällä aineistoa ja etsimällä siitä samankaltaisuuksia, tutkija tyypittelee ja jäsentee aineistoaan selviksi aiheryhmiksi (Eskola & Suoranta 2008, 181). Alasuutarin (2011, 39) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi muodostuu kahden erilaisen vaiheen kautta, joihin kuuluvat havaintojen pelkistys ja arvoituksen ratkaisu, mutta hänkin myöntää, että käytännössä nämä vaiheet ovat yleensä aina nivoutuneet toisiinsa. Luokitteluvaiheessa eli kategorisointi -vaiheessa samaa aihepiiriä käsittelevät haastattelun osat yhdistellään yhden käsitteen alle, niin että niistä muodostuu loogisia kokonaisuuksia (Kananen 2014, 113). Aineistolähtöinen analyysi rakentuu siis niin,

että teoriaosuus syntyy tutkimuksessa kerätyn aineiston sisällön pohjalta (Eskola & Suoranta 2008, 19). Haastatteluilla kerätty aineisto ei suoraan muodosta tutkimustulosta, vaan aineistoa tulee prosessoida, analysoida ja tulkita (Alasuutari 2011, 155)

Tutkimuskysymykseni ohjasivat analysointia niin, että tiesin mitä etsiä ja poimia haastatteluissa keräämästäni aineistosta. Haastattelujen jälkeen kuuntelin haastattelut nauhurilta, ja litteroin ne sanasta sanaan pienissä pätkissä vähitellen, kuuntelemalla, pysäyttämällä ja kirjoittamalla. Litteroimisessa oli mielestäni todella suuri työ, ja koin sen tämän tutkimusprosessin vaativimmaksi ja tylsimmäksi vaiheeksi. Litteroin ensimmäistä kertaa elämässäni ja päätin, että teen sen kunnolla sanasta sanaan, kirjoittamalla auki koko aineiston. Koska en voinut tässä vaiheessa tietää mitä osia aineistosta tarvitsen tutkimukseeni, varmistuin tällä tavalla siitä, ettei mitään mahdollisesti oleellista jää ainakaan vahingossa pois. Nyt myöhemmin ajattelen toisaalta tehneeni turhaa ylimääräistä työtä sen osalta, että olisin hyvin voinut jättää ne osiot pois ja litteroimatta, jotka ilmiselvästi eivät koskeneet tutkimustani.

Kuuntelin haastattelut kahteen otteeseen, kerran litteroidessani ja toistamiseen ilman litteroinnissa tarpeellisia keskeytyksiä. Tämän jälkeen analysoidessani toimin litteroitujen versioiden parissa. Seuraavaksi vuorossa oli aineiston pelkistäminen eli epäolennaisen poistaminen. Tässä kohtaa iso osa jäi merkitykselliseksi mikä koski tutkimuskysymyksiä ja osa tekstistä oli merkityksetöntä.

Etsin tekstistä samankaltaisuuksia ja koodasin väreillä samaan kategoriaan liittyvät osiot. Ryhmittelin tutkimukseni kannalta tärkeiksi kokemani aineistojen osat ja muodostin pääluokat. Seuraavaksi aloin miettiä alaluokkia ja koostaa niihin kuuluvia asioita.

Kun litteroin haastatteluista saamani aineiston, litterointeja kertyi yhteensä 40 sivua ja n. 160000 merkkiä 12 -kokoisella fontilla. Löysin haastatteluaineistosta tutkimuskysymyksiin liittyviä kohtia yhteensä 117 kappaletta. Siirsin värikoodatut pätkät toiseen tiedostoon, säilyttäen haastateltavan numeron ja lähdin miettimään alaluokkia.

Haastattelujen perusteella löytämiäni toistuvia teemoja olivat:

Taulukko 1. Haastatteluissa toistuvat teemat

Lukemaan opettaminen	Käytössä olevat menetelmät
Eriyttäminen	Haasteet
Yhteistyö (Erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja, oppilaan vanhemmat)	Käytössä olevat omat ideat ja oppilaiden motivointi niiden avulla

Seuraavaksi jaoin ne vielä pienempiin osiin, joista muodostui seuraavat alaluokat:

Taulukko 2. Aineistosta muodostamani alaluokat

Lukemaan opettaminen	liu'uttaminen	äänteiden yhdistäminen	kirjain - äänne	liukumäki	hissi
Käytössä olevat menetelmät	KÄTS	Ateljee- menetelmä	Trageton	Tavupolku	
Eriyttäminen	erityisopettaja	tasoryhmät	alkukartoitus	ylös- ja alaspäin eriyttäminen	läksyt
	eritasoiset/erilaiset tehtävät	Ville- tehtävät	tukiopetus	erilaiset tekstilaadut	
Haasteet	taitavimpien jaksaminen	levottomuus	lukemisen haastajat (mm. pelit, tv)	oppilaan oma motivaatio	tasoerot
	S2- oppilaat	poikien innostaminen	rajallinen aika		
Yhteistyö	erityisopettajan apu	vanhempien osallistuminen	ohjaajan tärkeys	yhteisopettajuus	
Motivointi	käytännön esimerkit	omat ideat			

Näistä otin käyttöön tutkimuskysymyksiini sopivat kolme käsitettä yläluokaksi: 1) lukemaan opettamisen menetelmät, 2) lukutaito ja motivointi ja 3) eriyttäminen lukemaan opettamisessa.

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni myötä syntyneet tulokset. Aloitan lukemaan opettamisen menetelmiin kuuluvista tuloksista. Seuraavaksi käyn läpi tutkimuksen myötä syntyneet käsitykset lukemaan opettamisesta ja siihen motivoimisesta. Lisäksi käsittelen tutkimuksen myötä esille tulleita lukemaan opettamisen eriyttämistä koskevia käytänteitä. Käytän tulosten esittelyn yhteydessä haastatteluista poimimiani oleellisiksi katsomiani sitaatteja, joiden avulla pystyn tukemaan tekemiäni tulkintoja ja selventämään lukijoiden käsitystä haastatteluista esiin nousseisiin teemoihin. Sain tutkimukseni avulla kattavasti vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseni tuloksista on nähtävissä selvästi, että KÄTS, äänne -tavaus -menetelmät ja liu'uttaminen ovat paljon käytössä suomalaisessa lukemaan opettamisessa. Lisäksi sain selville, että alkuopettajien eriyttämiskäytännöt lukemaan opettamisessa ovat yhteneviä. Myös motivoinnin yhteydessä esiin tulleet seikat ovat useimpien opettajien kohdalla yhteneviä.

6.1 Lukemaan opettamisen menetelmät

Aineistosta nousi esille hyvin selvästi se, että yleisesti käytettyjä lukemaan opettamisen menetelmiä ovat liukumalla kirjain- äännevastaavuuden opettaminen ja kirjain-äänne-tavusana eli KÄTS- menetelmän käyttäminen, sillä kaikki haastateltavat sanoivat käyttävänsä sitä jossain vaiheessa opetustaan. Eräs haastatteleman opettaja kertoikin, että KÄTS on hänelle se hyväksi koettu perustyökalu. Toinen kertoi siitä, että hänellä on aina ollut kirjain-äänne menetelmä käytössä ja se oli hänen mielestään toiminut jopa vuosikymmenet hyvin. Kolmas taas kuvaili lähtevänsä aina liikkeelle äänteiden yhdistämisestä ja, että hän käyttää siinä perinteistä liu'uttamista. Yhdellä haastatteluun vastaajista oli selkeästi varioidumpi tapa opettaa lukemista, ja hänen hänellä olikin käytössään useamman eri menetelmän toimintatapoja, joista hän oli koonnut toimivan ja käyttökelpoisen kokonaisuuden, jota käyttää luokassaan. Käytössä oli sekä KÄTS- menetelmään kuuluvia piirteitä, mutta lisäksi Trageton- menetelmä ja Ateljee- menetelmä olivat vahvasti mukana hänen opetuksessaan. Lisäksi hän käytti aivan oppimisen alkuvaiheessa avukseen Tavupolku- materiaalia.

Käts on ollut käytössä koko ajan. Sillä lähdetään liikkeelle. Siitä kirjain, äänne ja liu'utetaan, liu'uttamalla yhdistetään. Välillä käytetään tätä liu'uttamista ihan konkreettisesti. (Näyttää kädestä liu'uttamalla peukalon ja etusormen välistä kaarta.) Tämä kun on helpompi jollekin hoksata.

Me lähdetään liu'uttamaan ja niitä ääniteitä yhdistämään ja usein on tällainen hissin käytössä, et täällä on vaikka se A ja täällä on U, mistä se sitten liukuu. Muodostuu AU. Hissin kanssa niitä aletaan yhdistämään ja siitä pikkuhiljaa ensin lyhyitä tavuja ja sitten lähdetään lyhyisiin sanoihin. Sitten ne aina pitenee ja sitten virkkeitä ja kohti tarinoita.

Useimmat haastattelemani alkuopettajat perustelivat menetelmän valintaansa sen toimivuudella ja menetelmän loogisuudella ja helppoudella. Lisäksi he kertoivat, että ovat valinneet ja pysyneet pidempään jo käyttämässään opetustavassa, koska sen avulla oppilaat oppivat hyvin ja nopeastikin lukemaan. Eräs alkuopettajista kertoi, että hänen käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmä ja tyyli tulee jo automaattisesti takaraivosta, mutta silti hänen pitää koko ajan olla perillä ja kuulostella sitä, että oppivatko kaikki tätä menetelmää käyttämällä vai tarvitaanko opetukseen variaatiota.

Itselle se KÄTS on kyllä sellainen perus- työkalu millä lähdetään liikkeelle ja sitten kun sä huomaat, että siellä on joku kenelle tämä homma ei aukea, niin sitten sä rupeat miettimään, että lähdet koittamaan tavoitella sitä, että miten tämä lapsi nyt ajattelee sitä asiaa. Ja siitä pääsee kärryille, niin siitä koittaa sitten löytää jotain muuta kanavaa. Mut se KÄTS on yleensä toiminut tosi hyvin.

Yksi opettajista kertoo käyttävänsä KÄTS: n rinnalla myös kuva-sana-kortteja apuna, mutta mainitsee samalla sen, että niissä on se huono, kun oppilaat pystyvät kuvan avulla arvaamaan sanan ja arvaavat välillä väärinkin, niin eivät ne hänen mukaansa välttämättä tue sitä itse lukemaan oppimista. Yksi mainitsee sen, että on huomannut välillä jonkun kohdalla, että lukemaan oppiminen tapahtuukin helpommin kirjoittamisen kautta, niin että oppilas oppii ensin kirjoittamaan ja vasta sitten lukemaan. Myös se korostuu, että välillä täytyy olla herkällä korvalla liikkeellä, sillä joku vaatii oppiakseen jotain muuta keinoa kuin toinen ja että pitää ajatella laajasti, kun joku oppii, vaikka kuulemalla ja joku toinen taas näkemällä.

Sen on huomannut tos KÄTS- menetelmässäkin, että joidenkin oppilaiden kohdalla se aukeaa ennemmin sen kirjottamisen kautta. Se auttaa, että lähdetäänkin sen kautta, että kun hän kirjoittaa, niin prosessoi. Joskus selvästi se lukeminen on vaikeampi prosessoida, kuin se että sä lähdet kirjottamaan. Näitä täytyy aina kokeilla oppilaiden kanssa, että mikä tämän lapsen kohdalla on se toimiva, jos tuntuu että on niitä haasteita.

Yhdellä haastattelemani opettajalla on käytössä osia useammasta eri lukemaan opettamisen menetelmästä ja hän hyödyntää esikoulun ja alkuopetuksen yhdysluokassaan KÄTS:n lisäksi mm. Tavupolku-, Trageton- ja Ateljee- menetelmistä tuttuja toimintatapoja. Hänellä ei ole aapista tai kirjasarjaa käytössä luokassaan, vaan hän käyttää paljon omaa varastoaan hyödyksi ja etsii uutta materiaalia käyttöönsä. Hän on tapaansa todella tyytyväinen, tulokset ovat hyviä

ja hän kertoo, ettei enää palaisikaan takaisin kirjasarjan mukanaan tuomaan tiukempaan muottiin. Lisäksi oppilaat mainitsevat toistuvasti pitävänsä todella paljon äidinkielestä, että senkin puolesta käytössä olevat toimintatavat vaikuttavat hyviltä.

Meillä ei ole aapisia käytössä, että me lähdetään suoraan kirjoista lukemaan. Sitten niitä varten ketä ei vielä lue, niin mulla on sellaisia sanaliuskoja, että sitten he harjoittelevat siitä tavutasolla ja sitten sanatasolla. Kyllä aika helposti pääsee niihin kaikista helpompiin kirjoihin kiinni, missä on niinku vaan muutama sana.

Trageton kulkee siinä mukana ykkösellä. Se tukee mun mielestä hyvin sitä äännerottelua ja sitä et lähdetään itse maistelevaan näitä kirjaimia sieltä. Sitten me tehdään sen lisäksi paljon toiminnallista. Ja sitten esimerkiksi, mä nyt puhun sillain kokonaisvaltaisesti, se ei ole lukemaan opettamista itsessään, mutta sitten esimerkiksi se Ateljeen parissa me saatetaan tehdä niin, että kakkoset voi esimerkiksi etsiä yhdyssanoja siitä omasta kirjastaan ja kirjoittaa ne sitten vaikka omaan vihkoon ja sillai harjoitella yhdyssanan käsitettä.

Eräs haastateltavista kysyi, että onko jollain haastateltavalla ollut joku muu menetelmä käytössä kuin KÄTS. Hän kertoi, että on itse joskus miettinyt jonkun muun menetelmän kokeilemista, mutta kuitenkin kokenut sen niin työlääksi, että on hylännyt ajatuksen. Synteettisillä menetelmillä, kuten KÄTS: lla onkin vankka sija Suomen kouluissa lukemaan opettamisen menetelmänä (Lerikkanen 2006, 60).

6.2 Lukemaan opettaminen ja motivointi

Yksi opettajista avaa toimintatapaansa niin, että alussa kaikki oppilaat ovat mukana samassa toiminnassa, kun lähdetään käsittelemään uutta kirjainta ja äännettä, mutta siitä kun tavaaminen ja tarkemmin läpikäyminen alkaa, niin hyvät lukijat saavat jo oman tehtävänsä, etteivät he joudu olemaan enää siinä vaiheessa mukana alkeiden läpikäymis- vaiheessa. Yksi opettajista sanoittaakin sen niin, että heikompien mukaan sitä kuitenkin joka tapauksessa pitää edetä. Tässä kohtaa yksi opettajista nostaakin haasteena esille sen, että pieni lapsi ei osaa vielä säädellä omaa jaksamistaan ja he ketkä osaavat jo hyvin lukea, haluaisivat innokkaasti näyttää osaamistaan ja saada huomiota, samalla häiritsemällä muuta opetusta.

Muutama haastateltavista mainitsee lukuläksyjen oleellisuuden oppimisessa ja sitä myötä kotien tuen ja sieltä tulevan tuen ja vaatimuksenkin lukemaan oppimisen kannalta. Onkin todella tärkeää, että myös huoltajat ovat aktiivisesti mukana lapsen oppimisprosessissa ja ovat samalla kiinnostuneita auttamaan. Aunola ym. (2019, 149–150) kirjoittaakin, että tutkimusten mukaan vanhempien konkreettinen osallistuminen lapsensa koulunkäyntiin on yksi tärkeimmistä tavoista, jolla he voivat tukea lastaan. Lisäksi vanhempi voi osoittaa koulun ja

oppimisen merkityksellisyyttä sillä, että osoittaa kiinnostusta ja pitää yllä yhteyttä kouluun. Jotta lukemisharjoitusta ja toistoja tulisi tarpeeksi, on monilla opettajilla käytössään erilaisia tapoja:

Aina vanhempainillassa sanotaan ja lähetetään useampikin viesti vuoden aikana, että lukemaan oppii vaan lukemalla. Että jos sä haluat, että sun lapsi oppii lukemaan, niin me ei vaan yksinään pelkästään siihen pystytä, vaan se vaatii sitä kodinkin panostusta. Ja jos näkee jostain oppilaasta, että tämä ei nyt vaan etene, niin huomaa että ei ole lukenut lukuläksyjä, niin sitten laittaa viestiä perään. Mäkin sanon aina oppilaille, että en mä voi mistään tietää, että oletko sä lukenut vai et, mutta kyllä sen huomaa siinä vaiheessa, et lukuläksyjä ei ole luettu, kun mä luetutan seuraavana päivänä. Et kyllä siitä sitten aika helposti jää myös kiinni.

Jos on selkeästi heikompi oppilas, annan ihan tällöisen konkreettisen esimerkin, että mulla oli tuossa yksi ekaluokkalainen poika, kenellä se lukutaito kehittyi niin hitaasti, niin hänelle tehtiin kotiin tällöinen lukuläksyvihko, mihin laitetaan hänen tasoisiaan lukutehtäviä. Me sovittiin kodin kanssa, että me luetaan ne ensin koulussa. Ohjaaja luki hänen kanssaan, sitten he lukivat ne kotona ja sitten me vielä kuulusteltiin ne seuraavana päivänä. Siis mahdollisimman paljon toistoja, lyhyen ajan sisällä, niihin samoihin sanoihin. Sitten siellä oli vanhemman kuittaus aina, ja pyrittiin et se lukeminen on päivittäistä. Eli vaikka muut ei saanut ihan aina sitä lukuläksyä, niin hän sai, kun hän tarvitsi sitä harjoitusta. Me pyrittiin pitämään se kuitenkin semmoisena, ettei voi loputtomiin aina lisätä luettavan määrää, vaan siinäkin käy niin että väsy. Sopivan lyhyitä lukuläksyjä kuitenkin, ettei aina laiteta vaan lisää ja lisää.

Mä heitän usein palloa myös kotiin. Vanhempien kanssa me ollaan yhteistyössä, opettaja, koulu ja vanhemmat. Me tehdään yhteistyötä. Tärkeää olisi, että se kannustus tulisi vielä sieltä kotoakin ja se tuki, et jos kotona huomataan jotakin sellaista niin ottaa myös sieltä yhteyttä ja näin.

Opettajien puheissa korostui se, että lukemaan oppii vain lukemalla ja se, ettei ole väliä mitä lukee, kunhan lukee. Hyvän lukutaidon kehittyminen vaatii paljon lukutoistoja ja myös omaehtoista lukemista. Lukemisaktiivisuus ennustaa hyvää lukutaitoa. (Ahonen ym. 2019, 256.) Yksi alkuopettajista tuomasikin tästä osuvasti näin: ”Mä sanon aina, et se on ihan sama mitä luet, kunhan luet, et esimerkiksi Akuankat, missä on ihan hurjan hyvää kieltä ja sanavarastoa. Tai et jos on kiinnostunut koneista niin lue konelehtiä, et sillä ei ole sinänsä väliä et mitä lukee.” Roiha ja Polso (2018, 180) painottavat myös sitä, että kaikkien oppilaiden ei missään nimessä tarvitsekaan lukea samaa tekstiä, vaan jokaiselle tulee löytää omaa mielekästä lukemista. Motivointi lukemisen toistoihin onkin oleellista, jotta lukutaito sujuvoituu. Yksi opettaja toteaa, että motivointiin pitääkin kehittää monenlaista variaatiota, jotta kaikkien mielenkiinto säilyy. Roiha ja Polso (2018, 179) toteavat kirjassaan, että mahdollisimman runsas erilaisten virikkeellisten lukumateriaalien määrä luokassa on suurena

apuna eriyttämisessä. Yksi haastateltavista pohti sitä, miten vaikeaa motivoiminen siinä tapauksessa on, jos lapsi itse ei ole asiasta yhtään kiinnostunut.

Se on muuten haastava juttu, kun tää lukemaan oppimisen motivaatio pitäisi löytyä lapsesta itsestään, et jos lapsella itsellään ei ole motivaatiota, ni sä et voi pelkästään sitä ylhäältäpäin kaataa. Sillä jos sitä motivaatiota ei löydy, niin millä ihmeellä sä ruokit sitä. Se on keksittävä.

Vanhemmat välillä kysyy, et mitä vois tehdä. Ni sä et voi muuta kuin tarjota semmoisia mahdollisuuksia. Ja painostat jossain välissä, et harjoittele, lue. Et jos ei sitä motivaatiota lapselta itseltä löydy, niin se on kyllä tosi vaikeaa.

Ei meillä oikeastaan semmoista päivää tule, ettei lukuläksyä olisi: Eli vaikka täällä luetaan, pyritään lukemaan joka päivä hiukan jotakin, niin kotonakin lukisi pikkuisen. Yritän painottaa, että lapsi saisi lukea ääneen. Ja että vanhempi olisi kiinnostunut siitä, missä se lapsen lukutaito sillä hetkellä on, ja kuuntelisi, vaikka se olisi sitten ensin, että a-a-aa. Ja vaikka mennään ääniteitä vaan, niin silti lapselle on tärkeä, että hän saa lukea. Se ääneen lukeminen on sitä parasta treeniä.

Motivaation yhteydessä opettajat mainitsevat sen, että oppilaan osaamista on tärkeä kannustaa, ja huomioida, ja puhua ääneen sitä, miten jokaisella on jokin taito minkä osaa hienosti. Lisäksi tulee korostaa sitä, että kaikkien ei suinkaan tarvitse olla samassa asiassa hyvä, vaan jokaisella voi olla jokin oma juttu, jossa on taitava. Kannustus ja myönteinen palaute on aina tärkeää, ja erityisesti heikolle oppilaille on tärkeää muistaa antaa hyvää palautetta aina kun siihen on aihetta. Kehuilla on suora vaikutus oppilaan itsetuntoon. (Roiha & Polso 2018, 112.) Hyvällä motivaatiolla pystytään jopa paikkaamaan osaamisen puutteita (Pietilä & Lintunen 2014, 54). Kannustuksesta ja osaamisesta eräs haastateltavista toteaa näin: ”Sitä mekin kyllä paljon puhutaan, että mikä se sun juttu on? Sä osaat hei tämän jutun hienosti, mutta sun tarttis ehkä harjoitella...” Käsitukset ja uskomukset omista taidoista vaikuttavat vahvasti oppimismotivaatioon ja siihen, miten oppilas jaksaa panostaa oppimiseensa. Onnistumisen kokemukset ruokkivat positiivista minä kuvaa ja tuovat lisää motivaatiota mukaan oppimisprosessiin. (Ahonen ym. 2019, 132.) Lisäksi motivaatio ei pysy jatkuvasti samalla tasolla, vaan motivaation määrä vaihtelee (Pietilä & Lintunen 2014, 49).

Pitäisi pystyä hyödyntämään vielä ehkä enemmän kaikkia metodeja ja tekniikoita. Kun yksi löytää jostakin millä se keksii ja toinen jollakin muulla tavalla, mutta että se oma. Tuottaminen, kuunteleminen, keskittyminen, hulluttelu, hauskuuttelu, et siinä pitäisi ehkä olla vielä huumoriakin jotenkin enemmän mukana. Että siinä olisi sellainen, että tää on kivaa, eikä pakkopullaa. Et enemmän porkkanoita.

Monipuolisuus toistuu haastateltavien puheissa, kun uutta kirjainta opetellaan mm. tuntoaistin avulla piirtämällä sitä sormella ilmaan, pöydän kanteen tai kaverin selkään. Leikin ja hauskuuden merkitys lukemaan opettamisessa korostuu, sillä useampi opettaja mainitsee sen, että ekaluokkalaiset ovat vielä niin pieniä, että pitää olla paljon leikinomaista toimintaa ja hauskanpito tulee sisällyttää oppimiseen. Kielellinen harjoittelu on tuloksellista silloin, kun se on oppijastaan mukavaa ja alkuluokilla harjoittelun tulisikin olla leikinomaista (Lerkkanen 2006, 35). Myös toiminnallisuuteen opettajilla oli paljon omia toimintatapoja ja paljon hyödyllisiä vinkkejä. Muistipelit, eritasoisten kirjojen laatikot, värikoodaus, äikkäkärä, kirjaston kirjakassit ja kirjavinkkaukset mm. mainittiin toimivina käytössä olevina toiminnallisen eriyttämisen keinoina.

Paljon me just lukemisessakin sen huumorin kautta yritetään. Mä olen heille sanonut, että se lukutaito ei ole mikään semmoinen et se vaan ponnahtais päähän ja tulee suusta sanoina, et siihen täytyy oikein tehdä töitä sen eteen. Sanoin heille just et ope ei ole mikään telkkari, et sä et voi valita, et kuunteletko.

Myös kannustus on tärkeää. Yritän heti iloisesti kannustaa. Ja kun he onnistuu, niin sanon, että näetkö miten ope hymyilee? Niinku oikein korostuneesti.

Kirjainten ja äänteiden huolellinen läpikäyminen korostuu alkuopettajien puheissa. Opettajien puheissa toistui kiireettömyys kirjaimissa etenemisessä. On tyypillistä, että jokaiselle kirjaimelle ja äänneelle annetaan kunnolla aikaa ja jokaisessa kirjaimessa ja äänneessä viivytään kerrallaan vähintään viikko, joillakin hiukan ylikin. Monella oli käytössä selkeä rytmi viikossa niin, että aina maanantain tunnilla tulee uusi kirjain, tiistain tunnilla tehdään tiettyä juttua, ja samoin viikon muilla tunneilla, jolloin oppilaillakin on pääpiirteet selvillä siitä, mitä milloinkin tehdään. Yksi alkuopettajista sanoi, että kirjaimissa edetään mieluummin liian hitaasti kuin nopeasti. Roiha ja Polso (2018, 179) painottavatkin kirjassaan, että erityisesti koulutaipaleen alussa olevien pienten oppilaiden äidinkielen taitojen opetuksessa ei tule pitää kiirettä.

Niitä käydään hartaudella ja rauhassa läpi. Maistellaan yhtä äännettä kerrallaan. Ja nimenomaan me ei katsota edes, että miltä se äänne näyttää, vaan esimerkiksi aa:t, että miltä se näyttää suussa ja tuntuu suussa. Sitten me etsitään a-sanoja ja sitten me saatetaan riimitellä ja semmoista niinku kielellistä leikkiä.

Maanantain mennään uuteen kirjaimeen, tiistaina on tehty tehtäväkirjasta ja keskiviikkona on käyty sitä kirjainta aapisesta lisää, torstaina on ollut yleensä jotain sanelua, omia pulpettikirjoja ja sitten perjantaina on ollu mun lukemista ääneen. Ja sitten perjantaisin meillä on toinenkin äidinkieli. Silloin käy joka toinen viikko kirjastoauto.

Sillä alkaa joka viikko, et mä otan yhden kirjaimen viikossa. Sitten yleensä hiihtolomaan mennessä meillä on vasta kaikki käyty, ja vierasperäiset sen jälkeen. Mä en pidä koskaan kiirettä, ja sit kuitenkin, kun ne on nyt jo oppinut, niin silti me kirjoitetaan virkkeitä. Esimerkiksi ollaan tällä viikolla harjoiteltu ja vaikkei kaikkia kirjaimia osata vielä, niin mä pystyn silti tekemää virkkeitä.

6.3 Eriyttäminen lukemaan opettamisessa

Kaikki haastatteleman alkupettajat kertoivat käyttävänsä lukemaan opettamisen yhteydessä luokassaan tasoryhmiä, eli jakavansa oppilaat taitotasonsa mukaan vastaaviin ryhmiin. Tällöin eriyttäminen ja oikean tasoisten tehtävien antaminen jokaiselle helpottuu. Useampi opettaja mainitsi, että he seuraavat tarkasti oppilaiden kehittymistä ja siirtävät helpolla seuraavaan ryhmään, kun lukutaitoa karttuu ja lukeminen sujuvoituu. Muutama haastateltavista mainitsi, kuinka valitettavan helposti se ryhmä oppilaita, joka osaa jo kouluun tullessa lukea, saa vähemmän aikaa opettajan kanssa juuri lukemaan oppimisen alkutaipaleella. Näin käy, sillä oppilaat, jotka ovat lukemisessaan vasta alkeissa, vaativat selvästi enemmän huomiota vielä siinä vaiheessa. Peruslukutaidon saavuttaminen edellyttää, että lapselle on kehittynyt kyky tuntea kirjaimet, ymmärtää kirjain -äännevastaavuus ja luoda äänneistä tavuja ja tavuista sanoja (Ahonen ym. 2019, 255). Hyvän alun lukemaan oppimiseen omaavat yleensä ne oppilaat, joilla on hyvä kirjaintuntemus jo kouluun tullessaan. (Ahonen ym. 2019, 254). Yksi opettajista kertoi, että kouluvuosi alkaa aina alkukartoituksella, jossa hän yhdessä erityisopettajan kanssa käy kaikki oppilaat yksitellen läpi, jolloin saadaan kaikkien lähtötaso selville.

Meillä on alkukartoitukset, kun ekaluokka alkaa. Sen tekee joko erityisopettaja tai luokanopettaja, vähän miten sovitaan ja sitten sen mukaan lähdetään liikkeelle. Sitten aina minäkin luetutan vähintään kerran viikossa henkilökohtaisesti, niin siinä sitten kuulee sen tason.

Useimmat haastattelemistani alkupettajista sanoivat jakavansa ryhmänsä oppilaat kolmeen tasoon: Alkeissa oleviin, keskivertoihin ja hyviin lukijoihin, mutta niin, ettei näillä termeillä luokassa puhuta, vaan että jokaisella ryhmällä on joku tietty käytössä oleva nimi (mm. perhoset, leppikset, ampparit). Toinen käytti näistä kolmesta tasoryhmästä jakoa niin, että ryhmittelee taitavat lukijat, sanatasoiset lukijat ja vielä opettelevat lukijat eri porukoihin. Samalla haastateltava mainitsee, että toki löytyy monenlaista oppijaa näiden tasojen välissäkin, mutta tämä on tällainen hyvä ja toimiva karkeajako.

Siitä me lähdetään liikkeelle, että mä tavallaan lokeroin oppilaat näihin kolmeen ja mennään sen mukaan. Ja ihan eniten panostetaan tähän, niihin tavallaan ketkä ei vielä, tunnistaa kyllä kirjaimet, mutta ei osaa vielä lukea. Se on semmoinen mikä

mua on vuosien varrella harmittanut, et miten vähän aina pystyy antamaan huomiota niille, jotka jo lukee. Ja sit aina kun saa jonkun lisäkäsiparin luokkaan, ni: ”Oo ihanaa, ota noi lukijat tosta!”

Jokainen alkuopettaja nosti haastattelussaan esille sen, että hän tarvitsee lukemaan opettamisessaan avuksi myös muita ihmisiä. Osa korosti koulunkäynninohjaajan roolia ja kertoi, että ilman häntä tasoryhmien käyttö eri tasoisten lukijoiden osalta ei onnistuisi millään. Myös erityisopettajat nousevat esiin, kun puhutaan eriyttämisestä ja moni opettaja kiitteleekin sitä, miten heiltä saa apua juuri eriyttämisen tarpeeseen. Yksi opettajista mainitsi sen, että on ihanaa, kun joskus saa jokaiselle ryhmälle oman aikuisen, kenelle ryhmä saa lukea. Lisäksi ajan riittämättömyys nousi keskusteluissa esille, ja useampi haastateltava opettaja mainitsi, että tarvitsee joko ohjaajan tai erityisopettajan apua siinä, että ehtii luetuttaa oppilaitaan tarpeeksi ääneen, jolloin on mahdollisuus pysyä perillä osaamisen tasoissa. Ymmärryksen myötä he kertovat pystyvänsä tekemään oppilaiden siirtoja sen hetkiseen oikeaan tasoryhmään, silloin kun heidän lukutaitonsa paranee. Eräs opettajista kertoi siitä, miten tarkkaan hän seuraa, missä kukin lukutaidossaan menee. Hän voi välillä luokassa kierrellessään ohimennenkin pyytää oppilasta lukemaan jonkin kohdan hänelle ääneen, jolloin sen perusteella voi tehdä vielä siinäkin tilanteessa päätöksen esimerkiksi tälle oppilaalle annettavan lukuläksyn pituudesta. Kun aikuisia on käytettävissä enemmän, lasten yksilöllinen huomioiminen onnistuu paremmin (Lerkanen 2006, 125).

Yksi eriyttämisen muoto on tietysti erityisopettajat. Ne auttavat täällä siten, että jos huomaa, että meinaa vähän pudota kärryiltä, niin ne ottaa siten parin- kolmen viikon jakson päivittäin, pieniä 10-15 minuutin pätkiä. Me ollaan huomattu, että siitä on enemmän hyötyä, kun se on tuollaista jatkuvaa säännöllistä, kuin että tunti viikossa, jota ei jaksa kukaan keskittyä.

Me tehdään aika herkästi erkkaoopen kanssa yhteistyötä. Meilläkin on kiertävä erityisopettaja. Meillä on itseasiassa pienryhmäkin. Kiertävä erkkaope ottaa perjantaisin sellaisia oppilaita, jos on sitä haastetta.

Semmoinen mitä me tehdään paljon, ohjaaja- erityisopettajan kanssa myös, että jos me huomataan, että meillä on joku ongelma, niin me sanotaan se ääneen toiselle, niin se auttaa jo. Sitten kun sä sanot sen ääneen, niin siinä tilanteessa jo huomaa, että miksi mä en ole kokeillut tätä. Tai sitten toiselta saa niitä, hyviä vinkkejä. Tosi paljon tehdään kyllä semmoista, että mietitään, että mikä kenellekin toimii, ja et hei, mulla on ollut tämmöinen, se toimi, kokeilepa tätä.

Kyllä mä tuon eriyttämisen nostaisin aika tärkeeksi asiaksi tässä alkutaipaleella. Ja et on henkilökuntaa tarpeeksi. On ohjaajaa, on erityisopettajaa, työparia, et kenen kanssa pystyy jakamaan sitä ryhmiin.

Lukuläksyjien eriyttäminen nousikin esille monen haastateltavan suusta, ja he kertoivat antavansa oppilailleen eri mittaisia ja eri tekstejä lukuläksyiksi, jolloin jokainen saa tarpeensa mukaan oman tasoista harjoitusta. Eriyttäminen oppilaan tarpeiden mukaan tulee huomioida usein jo läksyä annettaessa. Kotitehtävien tasoa ja määrää voi helpolla eriyttää ja joskus joissakin tapauksissa koko kotitehtävän antoa pitää miettiä. (Roiha & Polso 2018, 107–108.) Haastattelemani alkuopettajat kertoivat myös, että välillä he antavat oppilaiden itsensä valita omat lukuläksypätkänsä, sillä joukossa on aina myös niitä, jotka tällä tavalla lukevatkin enemmän, kun on hienoa kertoa lukeneensa vaikka koko kappaleen verran. ”Lapset on siinä mielessä hauskoja, et mä teen välillä niin että saat itse valita minkä verran otat läksyjä, niin nehan on, et joo mä otan nää kaikki!”

Materiaalin säätely on myös yksi tapa suorittaa eriyttämistä (Lerikkanen 2006, 125). Eriyttämisen osalta nykyaapiset saivat kiitosta, sillä niissä on yhden haastateltavan kertomuksen mukaan huomioitu eriyttäminen jo todella hyvin. ”Nykyset aapiset on kyllä siitä niin kivoja, et niissä on niin paljon eriyttävää materiaalia jo, kun nää tulee tosi monen tasoisina kouluun.” Yksi kehuu myös kirjasarjojen digimateriaaleja, joissa on nykyisin monenlaista käyttökelpoista ja hyvää valmista materiaalia. Muutama opettajista kertoo, että selviää hyvin itselle vuosien varrella kertyneiden materiaalien turvin, sillä heidän oma materiaalipankkinsa on jo niin laaja. Roiha ja Polso (2018, 134) toteavatkin kirjassaan, että usein opettajien oma, itsetekemä materiaali toimiikin parhaiten. Lisäksi yksi opettajista mainitsee, että netistäkin löytyy hyvin monenlaista käyttökelpoista materiaalia. Roihan ja Polson (2018, 41) teoksessa annetaan kritiikkiä oppikirjoista lähtöisin olevalle eriyttämiselle. Siinä todetaan, että monien mielestä oppikirjojen sisältämä eriyttäminen on epäonnistunut, ja kirjojen sisältö on liian yhdenmukaista. Opetuksen eriyttäminen ei vaadikaan tiettyjä erityisiä materiaaleja, vaan tukena toimivat usein samat materiaalit, mitkä ovat muutenkin käytössä (Roiha & Polso 2018, 134).

Aapiset on kyllä tehty opettajalla helpoksi, että tässä se eriyttäminen on aika helppoa, siellä on nämä tavunauhat, mitä voidaan lukea. Sitten on nämä kuvasanat ja sitten on jo ilman kuvaa. Sitten on tarinaa. Jos oppilas on jo osannut lukea, niin sitten on tietysti alusta saakka siitä voinut jo eriyttää. On tehty opettajalle helpoksi se eriyttäminen. Monen näköistä materiaalia on nämä aapisen sarjat täynnä.

Motivoida ei kauheesti tarte. Ykköset on usein innostuneita uudesta kirjaimesta. Aina on uudet harjoitukset ja siellä on kiva kuvitus ja tarinat.

Tänä päivänä, koska pelaaminen on haus Kempaa ja se kaikki muu jotenkin tuntuu haus kemmalta. Et se kaikki ilo mikä aiemmin on liittynyt siihen lukemiseen, niin

mitä se tuottaa lapselle se lukeminen, kun hän alkaa ymmärtää lukemaansa. Ja et kuinka iso maailma kirjojen kautta avautuu lapselle, ihan erilainen maailma.

Haasteena mainittiin useasti se tosiasia, että eriyttämisen tarve muodostuu niin monen tasoista koulun aloittajista. Jokaisen oppilaan motivointi aiheeseen koettiin haastavana, koska pitää pystyä ottamaan taitavimmatkin lukijat huomioon niin, etteivät he tylsisty. Vaarana heille on myös vielä lukemista opettelevien varjoon jääminen. Eräs opettaja kertookin siitä, miten laaja skaala taitotasossa on jo kouluun tullessa. Ja siitä, että hän joutuu miettimään joka hetki mitä tehtäviä ja lukuläksyjä antaa oppilailleen. ”Lukuläksyjä annan eri mittaisia, osa sai tänäänkin tavulaatikoita ja osa sai pitkää ptkkää tekstiä ja osa siltä väliltä, sanoja. Sen mukaan vähän, miten tunnilla on mennyt ja miten uusi kirjain ja muuta.”

Tasoerot on kyl isot. Kakkosellaki vielä huomaa, et toiset on, pitäis olla tasottunu jo. Kolmosel mennessä pitäis jo alkaa oppia lukemalla, et sä et enää opettele lukemaan vaan opiskelet lukemalla.

Ylöspäin eriyttämisestä yksi opettajista kertoo, että hän antaa oppilailleen haastavampia ja pidempiä tekstejä, erilaisia tekstilaatuja ja ihan kirjojakin. Hän mainitsee samalla tilanteesta, jolloin koululla oli Yhdysvalloista vieraita ja eri kouluja kierreltyään ja opetusta seuratessaan vierailijat olivat todenneet tehneensä huomion, että Suomessa tuetaan todella hyvin heikkotasoisia lukijoita, mutta taitavat lukijat jäävät vähälle tuelle. Yksi haastateltavista sanoittaa tämän ongelman, kun joka puolelle ei ehdi: ”Ne heikot on pakko nostaa sieltä mukaan, siis ne ketkä ei vielä lue ja kyllä ne hyvät on niin kuin sitten enemmän sitä -hienoa, hyvin menee, peukku pystyyn vaan -osastoa.”

Lisäksi tukiopetus mainitaan tärkeänä eriyttämiseen kiinteästi kuuluvana osana ja tukiopetusta voidaan myös varioida eri tavoin. Roihan ja Polson (2018, 67) mukaan tukiopetus onkin eriyttämiskeinoista yksi tärkeimpiä. Tukiopetus voi olla joko kertaavaa tai ennakoivaa ja sitä voidaan järjestää monella eri tavalla, ja vaikka ryhmänä tai yksilö kerrallaan. Yksi opettaja kertoo omasta tukiopetukseen liittyvästä toimintatavastaan näin: ”Mulla on ollut sellaisia kerhoja, mä en oo sanonut niitä tasoryhmiksi, mut me pidetään niin sanottua äikän kerhoa, et siäl on niinku eriytetty ja vähän yritetty erikseen sitten niitä lahjakkaita ja sitten näitä heikompia kannustaa.”

Eriyttämisen yhteydessä mainitaan myös toiminnallisuus ja erilaiset käytänteet. Myös ryhmäkoot mainitaan puhuttaessa eri tasoisuudesta ja eriyttämisestä, ja kerrotaan siitä, miten paljon helpompi on pienemmän ryhmän kanssa toimia lukemaan opettamisessakin. Lisäksi

oppilaan tuntemuksen puoli on vahvempaa pienessä ryhmässä, jolloin on helpompi pysyä perillä kunkin taitotasosta ja tarpeista.

Ja sitten meillä on paljon niitä toiminnallisia juttuja, ihan motivaationkin tueksi, ettei se oo aina tällaista puurtamista. Meillä on aakkospeliä ja äikkäkärä, missä on kaikkea eritasosta ihan lukemaan opetteleville, niin kuin kirjaimia, tavuja ja kaikkia niistä vaa mitä sitten on. Pelejä ja niitä semmoisia hassuja kortteja, mitä voi parin kanssa lukea, niin kuin kysymys- vastauskortit ja runoja ja kaikkea löytyy, niin kuin semmoista eriyttämistä. Ja sitten se äikkäkärä perustuu myös siihen, että ei aina ole vain, että kun sä olet edennyt, et aina vaan opettaja lykkää lisätehtäviä, vaan sulla onkin, että sä voit itse valita, eli myös se lisää sitä motivaatiota.

Apukäsiä tarvitaan tässä kohtaa paljon ja se on tärkeä tässä kohdassa nuo ryhmäkoot, et kyllä pienessä ryhmässä sitä huomiota pystyy antamaan ihan eri tavalla. Kyllä just semmoiselle luetuttamiselle ei tahtonut olla niin paljon aikaa. Se on kyllä hyvä tilanne, jos on pienempi ryhmä, niin ehtii luetuttaa niitä.

Lisäksi mainitaan, että eriyttäminen on luonnollinen selviö ja välttämättömyys lukemaan opettamisen yhteydessä, jotta oppiminen mahdollistuu ja taitavimpien mielenkiinto säilyy. Yksi haastateltavista sanoittaa sen näin: ”Jotenkin se eriyttäminen on tässä kohtaa niin iso ja luonnollinen osa, ettei sitä edes ajattele, et hei mä eriytän, vaan se on sitä, että mä jaan eri läksyjä ja joskus tuntuu, että kun mä oon puhunut opettajien kans kenellä on isompia oppilaita, et kaikille vaan samaa läksyä, ei mitään erilaisia, niin se tuntuu itsestä niin hassulta, kun teen sitä päivittäin, että miten joku voi sanoa, että se on vaikeata, kun itse teen sitä ihan koko ajan.” Lisäksi ajan rajallisuus ja se, ettei itse ehdi joka paikkaan, koettiin ongelmaksi. Yksi opettajista kiteytti tilannetta näin: ”Se on vähän niin, et pistetään ne paremmat, et menkää te lukemaan tonne ja te tonne ja sit yrittää välillä kurkkia et kyllä se homma varmaan sujuu siellä.” Toimivinta ryhmittely onkin niin, että jokainen ryhmä ja siihen kuuluvat oppilaat pystyisivät työskentelemään omalla lähikehityksen vyöhykkeellä (Roija & Polso 2018, 54).

Mulla on sellaisia sanaliuskoja. Sitten he harjoittelevat tavutasolla ja sitten sanatasolla. Kyllä aika helposti pääsee niihin kaikista helpompiin kirjoihin, missä on niinku muutama sana.

Muutama haastateltavista toi esille sen tuskan, että aina välillä määrittelemättömistä syistä, jonkun oppilaan lukemaan oppiminen viivästyy ja tuottaa opettajallekin päänvaivaa, jos mennään joululoman yli niin, ettei lukutaitoa ala löytyä, kun yleisimmin lukutaito opitaan jo syyslukukauden aikana. Yksi haastateltavista sanoitti sen tunteen, joka tulee silloin sekä opettajalle, oppilaalle että vanhemmille, kun vihdoinkin lukutaidossa tapahtuu harppaus, ja taito

löytyy. Hän kertoi siitä euforiantunteesta, kun vihdoinkin kovasti ponnistelua vaatinut lukeminen onnistuu!

Me ollaan koitettu juhlistaa sitä, se kun on aina niin hieno asia, kun ruvetaan saamaan sanoista selvää. Se on semmoinen juhlan paikka. Joskus oon sanonutkin, että se on aika hienoa tässä työssä kyllä, että se tuntuu itsestäkin joka kerta yhtä upealta, kun saa oppilaan oppimaan, ja kun niitä tulee tasaiseen tahtiin, niin se on kyllä aika palkitsevaa!

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli saada käsitys siitä, miten eri alkuopettajat käyttävät eri menetelmiä hyödykseen lukemaan opettamisessaan ja miten he eriyttävät omaa lukemaan opetusta luokissaan. Sain tekemieni haastattelujen perusteella mielestäni kokoon suhteellisen laajan kuvauksen siitä, miten eri alkuopettajat toimivat lukemaan opettamisessaan, millaisia erilaisia keinoja he käyttävät oppilaiden lukemaan motivoimisessaan ja millaisia toimintatapoja ja mahdollisuuksia heillä on lukemaan opettamisen eriyttämisessään käytössä.

Aineistosta nousi esille, että sekä KÄTS- ja liukumismenetelmät ovat yleisesti käytössä olevia lukemaan opettamisen menetelmiä, sillä ne toistuivat jokaisen haastateltavan puheissa. KÄTS- menetelmä onkin tunnetuin synteettinen lukemaan opettamisen menetelmä (Ahonen ym. 2019, 261). Haastatteluilla keräämästäni aineistosta voidaan päätellä myös se, että monella alkuopettajista on eri menetelmien yhdistely lukemaan opettamisessaan käytössä. Lisäksi tutkimuksessani kävi ilmi, että useimmat opettajat opettavat lukemista samoja menetelmiä käyttäen eri lukuvuosina oppilasryhmiensä kanssa. Tutkimukseni tulokset ovat linjassa aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, joita ovat mm. Lukemaan opettamisen haasteet, ja Lukemaan opettamisen menetelmän valinta, joissa on havaittu, että KÄTS- menetelmiin perustuva lukemaan opettaminen on Suomessa yleistä.

Tässä tutkimuksessa painottui lukemaan opettamisen menetelmien lisäksi eriyttäminen lukemaan opettamisessa. Tutkimuksessa nousi esille se, että jokainen opettaja painotti yhteistyön tärkeyttä, joko erityisopettajan, toisen alkuopettajan tai luokan ohjaajan tai avustajan kanssa. Ilman lisäapua opettajat olisivat olleet todella voimattomia jo ihan perusasioissa mm. tasoryhmiin eri lukijatasolla olevien jakamisen suhteen. Kahden tai useamman opettajan välisessä yhteistyössä asiantuntijuus saadaankin toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla (Ahonen ym. 2019, 94). Ammatillisena opettaja pystyy luottamaan omiin havaintoihinsa, mutta myös kollegoiden apua kannattaa hyödyntää (Roiha ja Polso 2018, 32). Yllättävää kuitenkin oli se, että kukaan haastateltavista ei maininnut yhteistyötä puheterapeutin kanssa.

Yhteistyön osalta myös huoltajien osuus lukutaidon opetteluvaiheessa korostui useamman opettajan puheissa. Huoltajat ovatkin koulun ja varhaiskasvatuksen tärkeitä yhteistyökumppaneita kaikissa opetukseen ja kasvatukseen kuuluvissa asioissa ja toimiva yhteistyö perustuu luottamukseen (Ahonen ym. 2019, 93). Oppimismotivaation luomisen

osalta huoltajilla on iso rooli, sillä vanhempien suhtautuminen kouluun ja oppimiseen on tärkeässä osassa motivaation kehittymistä (Ahonen ym. 2019, 139). Suunniteltu yhteistyö tukee opetusta ja kollegiaalisen yhteistyön hyödyntäminen on erittäin suotavaa opettajana (Wallberg 2019, 147).

Tulosten perusteella voin itse ajatella, että kuten teoriaosuudessakin jo mainitsin, isolla todennäköisyydellä menetelmästä riippumatta alkuopetuksen oppilaat oppivat joka tapauksessa lukemaan, niin hyvin voi ajatella vähän varioidakin opetustyyliä eri lukuvuosien aikana ja kokeilla, mikä tuntuu toimivalta ja itselle mielekkäältä. Säännönmukaisissa kielissä, kuten suomen kielessä, lapset usein lukevat tarkasti ja sujuvasti ensimmäisen kouluvuoden lopussa (Ahonen ym. 2019, 258).

Jokainen haastateltava mainitsee, että lukemisen osalta tasoerot ovat oppilaiden välillä suuria. Suomalaisilla lapsilla on koulun alkaessa jo keskimääräisesti hyvät kielellisen tietoisuuden taidot ja he tuntevat hyvin kirjaimet. Vähintään yksi kolmasosa heistä osaa jo peruslukutaidon kouluun tullessaan. (Ahonen ym. 2019, 261.) Lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että he jakavat oppilaat lukemisen taidon osalta tasoryhmiin, ja että niissä heillä on apuna jokin toinen aikuinen. Lisäksi lähes kaikki mainitsivat sen, että aikaa oppilaiden luetuttamiseen on liian vähän ja että välillä täytyy olla luova yrittäessään pysyä perässä siinä, millä tasolla kukakin etenee. Pohdinkin, että miten paljon tähänkin vaikuttavat suuret luokkakoot ja entisestään pienentynyt jakotuntien määrä.

Hauskasti useampi minulle osunut haastateltava oli yhdysluokan opettaja, joka sekin toi heidän työhönsä omanlaista haastetta ja olikin kiva kuulla myös siitä, miten näiden luokkien opettajat eriyttävät opetustaan, kun opetettavana on useamman eri luokka-asteen oppilaita samanaikaisesti. Eriyttäminen koskeekin kaikkia, sekä heikompia että taitavia oppilaita. Eriyttämisen avulla pystytään huomioimaan jokainen yksilöllisesti erityistarpeineen. Eriyttämiseen katsotaan kuuluvan kaikki käytännön keinot, joilla opetusta yksilöllistetään. (Roiha & Polsa 2018, 21.) Eriyttäminen on tärkeää, koska sen avulla pystytään parantamaan sekä oppimistuloksia, että koulussa viihtymistä (Roiha & Polsa 2018, 29). Lisäksi eriyttämisen avulla saadaan helposti hallittua luokassa vallitsevaa työrauhaa (Roiha & Polso 2018, 31).

Osa haastateltavista toi esille sen, että oppilaiden motivaatiota on välillä vaikea löytää ja lukemaan oppimiseen ja lukutaidon kehittämiseen kannustaminen on vaikeaa, kun ympärillä on niin paljon ärsykeitä ja moni muu asia vie aikaa lukemiselta, koska tuntuu oppilaista

hauskemmalta ja mielekkäämmältä vrt. pelaaminen. Lisäksi useampi opettajista mainitsi haasteeksi sen, että jos lukeminen tuntuu oppilaasta vaikealta, häntä on vaikea motivoida, koska lukeminen ei tunnu kivalta. Useampi opettaja puhui myös siitä, että lukemisen harjaantuminen hyvälle tasolle on haastavaa, jos ei oppilas itse huomaa lukemisen tärkeyttä. Kotiväen tukea ja osallistumista lukemaan kannustamiseen myös toivoi useampi opettaja.

Kannustaminen ja hyvien oppimiskokemusten luominen onkin todella tärkeää, sillä sellaiset oppimiskokemukset synnyttävät oppijoissa positiivista suhtautumista ja saavat aikaan innokasta toimintaa (Ahonen 2019, 130). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lukee äidinkielellä motivaation osalta näin: ”Keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset” (OPS 2014, 104). Motivaation merkitys lukemaan oppimisessa on todella suurta ja taidon harjoittelussa auttaa, jos lapsi oivaltaa itse, että lukutaidon oppiminen on nimenomaan hänelle itselleen merkityksellistä (Takala & Kontu 2006, 38). Myönteiset tunteet synnyttävät halua oppia uusia taitoja (Ahonen Ym. 2019, 134).

Myös eriyttämisen osalta nousi monia tärkeitä ja merkityksellisiä asioita, joita voi käytännössä hyvin hyödyntää. Keskusteluissa nousi esille sekä alas-, että ylöspäin eriyttäminen. Molemmat ovat tärkeitä eriyttämisen muotoja, mutta osa opettajista pitää alaspäin eriyttämistä tärkeämpänä, ja usein alkuopettajat käyttävätkin enemmän aikaa heikkojen oppilaiden parissa (Roiha & Polso 2018, 21). Tämä tuli ilmi myös muutamien haastateltavieni kertomana. Eriyttämisen seuraamisen tulee olla jatkuvaa ja oppilaalle tulee tarjota tarpeeksi haastavaa tekemistä (Roiha & Polso 2018, 31).

7.1 Luotettavuus

Tutkimusta tehdessä luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat keskiössä, ja näihin asioihin pitääkin kiinnittää tarkasti huomiota (Eskola & Suoranta 2008, 57). Tutkimuksen tulosten pitää olla luotettavia, eikä luotettavuutta voida saavuttaa, ellei laadun valvontaan kiinnitetä suunnitelmallisesti huomiota (Kananen 2014, 145). Tutkimusprosessissa vältetään virheitä ja toteutetun tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan eri tavoin (Hirsjärvi ym. 2009, 231).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen on vaikeampaa kuin kvantitatiivisen tutkimuksen. Laadullisen tutkimuksen tekijä joutuu eri tavalla miettimään tekemiään ratkaisuja tutkimuksen luotettavuutta ajatellen. (Eskola & Suoranta 2008, 208.)

Luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa koskee koko tutkimusprosessia ja sen keskiössä on tutkija itse (Eskola & Suoranta 2008, 210). Olen pyrkinyt avaamaan tarkasti

kaikki mitä olen tutkimuksessani kohta kohdalta tehnyt ja miten olen toiminut, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta. Ajattelen, että tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, kuten laadullisten tutkimusten kohdalla tyypillistä yleensäkin onkin, koska haastateltavia oli pieni määrä ja on sattumaa, minkälaisia opetusmenetelmiä juuri minun haastateltaviksi osui.

Tutkijan rooli vaihtelee tutkimusprosessissa, mutta joka tapauksessa tutkija ja tutkittava ilmiö täytyy pitää erillisinä, jolloin tutkija ei pääse ns. saastuttamaan tuloksia eli vaikuttamaan tutkimuksen tuloksiin (Kananen 2014, 24). Tutkijan tulee laadullisen tutkimuksen raportissa antaa lukijoille tarpeeksi tietoa tutkimusprosessin toteuttamisesta, jotta tutkimuksen tuloksia voidaan arvioida (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tutkimuksen hyvän laadun varmistamiseksi tutkijan on huolehdittava, että tutkimussuunnitelma, -asetelma ja tutkimuksen raportointi ovat kaikki perusteltuja ja hyvin tehtyjä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksen uskottavuus syntyy siitä, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja sen mukaisia sovittuja toimintatapoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on arvioitava ja näytettävä toteen tutkimuksensa luotettavuus, koska luotettavuutta ei voida suoraan laskea kuten kvantitatiivista tutkimusta tehdessä voidaan (Kananen 2014, 146). Tutkimuksen luottamuksellisuus kattaa mm. sen, että tutkija kertoo haastateltavilleen haastattelun tarkoituksesta, tutkija säilyttää ja käsittelee aineistoa luottamuksellisesti ja säilyttää haastateltavien anonymiteetin (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 17). Lisäksi haastatteluun ja haastattelusta saatavan aineiston käyttöön tarvitaan luonnollisesti lupa haastateltavilta itseltään (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 18). Tieteellisen tutkimuksen luotettavuusmittareita ovat reliabiliteetti, eli tulosten pysyvyys ja validiteetti eli se, tutkitaanko oikeita asioita. Pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, että jos tutkimus tehdään uudelleen, säilyvätkö tulokset samanlaisina. Validiteetti taas tarkoittaa sitä, että tutkimuksen suunnittelu ja aineiston analyysi on tehty oikein. (Kananen 2014, 147.) Validointi- tapana on mm. lähteiden luotettavuuden osoittaminen tai sekä tutkijan että tutkittavien tulkintojen vastaavuuden osoittaminen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä käsite reliaabelius tarkoittaa sitä, että samaa henkilöä tutkittaessa saavutetaan molemmilla tutkimuskerroilla sama tulos, tai kun kaksi arvioijaa ovat yksimielisiä ja toteavat tutkimuksen pohjalta saman tuloksen. Tutkimuksen reliaabelius voidaan todeta myös toteuttamalla kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä sama tulos. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186.) Lisäksi haastatteluissa voidaan varmistaa ilmiöiden pysyvyyttä sillä, että kysytään samaa asiaa eri sanoin eri yhteydessä (Eskola & Suoranta 2008, 213–214). Toistettavuus tarkoittaa sitä, että toinen tutkija voi myöhemmin tehdä alkuperäisen tutkijan kanssa samoja

tulkintoja kerätystä aineistosta (Eskola & Suoranta 2008, 216). Laadullista tutkimusta voidaan arvioida sen tulkinnan yleisyyden perusteella (Vilka 2015, 195).

Tutkimuksen ja sen aineiston laadukkuutta voidaan parantaa jo alun alkaen tekemällä toimiva haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Yksi haastattelujen laadun tae on Hirsjärven ja Hurmeen mukaan se, että haastattelujen litterointi tapahtuu mahdollisimman pian itse haastattelun jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Koko haastatteluaineiston luotettavuus perustuu sen laatuun (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse toimii luotettavuuden vartijana, sillä hän itse päättää tutkimuksessaan käytettävät haastateltavat, kysymykset ja aineiston analysoinnin tavat ja tulkinnat. Hänen tulee noudattaa tutkimusasetelmaa ja tutkimusprosessin vaiheita. Oleellista on dokumentoida tutkimusprosessi tarkasti. (Kananen 2014, 151.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää, että tutkija avaa tutkimusprosessiaan tarkasti lukijoille ja kirjoittaa tarkan selostuksen siitä, miten tutkimus on toteutettu (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkimuksessa kerätty aineisto pitää säilyttää, jotta sen aitous ja tuloksien luotettavuus ovat näytettävissä toteen. Tulkinnan ristiriidattomuus pystytään todentamaan sillä, että aineistoa lukemalla myös toinen tutkija voi tulla samaan johtopäätökseen kirjoittajan kanssa. (Kananen 2014, 153.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa voidaan määritellä seuraavia tekijöitä:

Vahvistettavuus, arvioitavuus/dokumentointi, tulkinnan ristiriidattomuus, luotettavuus ja saturaatio eli kylläntyminen. Vahvistettavuus voidaan todentaa niin, että luetutetaan aineisto haastateltavalla ja hän vahvistaa sen. (Kananen 2014, 152.) Arvioitavuus eli dokumentaatio sisältää sen, että joka vaihe tutkimuksesta kirjataan ja valintojen syyt ja perustelut avataan tekstissä. Saturaatio eli kylläntyminen tarkoittaa sitä, että löytyneet tutkimustulokset toistuvat ja vastausten alkaessa ns. toistaa itseään saavutetaan saturaatiopiste, jolloin aineiston kerääminen voidaan lopettaa. (Kananen 2014, 154.) Hirsjärven ja Hurmeen mukaan saturaatio- ajatukseen liittyy sellainen ongelma, että huomaako tutkija aina uudet näkökulmat ja mistä hän voi olla varma siitä, ettei uutta informaatiota enää tulisi aineistonkeruuta jatkamalla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 60).

7.2 Eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen liittyy monenlaista huomioon otettavaa, ja tutkijan täytyy tutkimusta tehdessään noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym. 2009, 23). Tutkimuksen

eettisyyteen kuuluu se, että myös haastateltava tietää mistä haastattelussa on kysymys ja miten aineiston kanssa toimitaan. Myös toisen ihmisen kunnioittava kohtaaminen kuuluu vahvasti tutkimuksen eettisyyteen. (Hyvärinen ym. 2017, 33.) Haastateltava tulee kohdata ihmisenä eikä ajatella häntä ainoastaan tutkimuksen kannalta merkityksellisenä tietolähteenä (Hyvärinen ym. 2017, 39). Eettisesti hyvän tutkijan tulee olla nöyrä ja avoin (Hallamaa ym. 2006). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 20) luettelevat kirjassaan, että tutkimuksen eettisiin periaatteisiin katsotaan kuuluvan informointiin suostumus, luottamus, seuraukset ja yksityisyys. Haastattelun alussa on hyvä käydä haastateltavan kanssa läpi tietojen käyttö ja säilyttäminen, mutta mahdollisimman rennosti, niin ettei liiallinen muodollisuus pilaa haastattelun tunnelmaa (Hyvärinen ym. 2017, 39). Lisäksi haastattelijan tulee olla mahdollisimman neutraali, eikä hänen tule osoittaa omia mielipiteitään haastattelun yhteydessä (Hyvärinen ym. 2017, 68).

Tutkimuksen tekemisen yhteydessä tulee miettiä erilaisia eettisiä kysymyksiä, joita kirjassa esitetään Suojasen (1982, 70–72) mukaan olevan:

- tutkimuslupaan liittyvät kysymykset
- aineiston keräämiseen liittyvät ongelmat
- tutkimuskohteen hyväksikäyttö
- osallistumiseen liittyvät ongelmat
- tutkimuksesta tiedottaminen

(Eskola & Suoranta 2008, 52)

Haastateltavien anonymiteetti säilyi tutkimuksessani hyvin, sillä en kerännyt haastateltavista itsestään minkäänlaista tietoa, eikä edes koulun nimeä mainittu missään yhteydessä.

Keskustelussa ei ollut oleellista se, että kuka asioista kertoo, vaan itse asiat. Sähköpostitse tiedekunnan palvelimen kautta lukkoon lyödyt haastattelut sovin jokaisen kanssa yksitellen Ryhmäpostitus ei ollut käytössä, joten haastateltavat eivät voineet nähdä toistensa tietoja. Mäkinen (2006, 92) pohtii kirjassaan sitä, millä pystytään varmistumaan, että haastateltavien vastaukset ovat luotettavia. Näkisin, että haastattelussa tätä ongelmaa ei niinkään ole, kyselylomake- tutkimuksessa tämäkin pohdinta sen sijaan olisi osuvampaa.

Kaikki minuun yhteyttä ottaneet ja haastatteluun lupautuneet henkilöt sopivat haastateltaviksi. Merkityksellistä oli se, että olivat lähivuosina toimineet alkuopetuksessa ja siten opettaneet lukemista. Kaikki haastateltavat olivat vapaaehtoisesti mukana, koska ottivat itse minuun päin yhteyttä ja kertoivat halukkuudestaan osallistua haastatteluun. Toimin kuten Kuula (2006, 104) mainitsee kirjassaan, ja tutkittavien motivoimiseksi kerroin heille jo heti alussa, että millaista tutkimusta teen ja millaista tietoa tavoittelen tutkimukseni aineistoon. Lisäksi kerroin heille, että kyseessä on kertaluontoinen aineistonkeruu.

Kerroin haastattelun alussa nauhoittavani haastattelut ja litteroivani ne, ja sain jokaiselta haastateltavalta suostumuksen tähän. Mäkinen (2006, 94) mainitseekin, että haastattelun nauhoittamiseen on aina saatava suostumus. Poistin nauhoittamani haastattelut heti litteroinnin jälkeen sekä nauhurista että puhelimesta, sillä audiotallenteesta haastateltavat olisivat olleet äänen perusteella tunnistettavissa, mutta enää siihen ei ole mahdollisuutta. Aineiston aukikirjoitettua versiota säilytän tietokoneellani salasanan takana, ettei siihen pääse kukaan muu käsiksi. Lisäksi koko aineisto on kirjoitettu niin, etteivät ulkopuoliset voi tunnistaa siitä henkilöitä.

7.3 Lopuksi

Eroja aiempiin tutkimuksiin löytyi lähinnä siinä, että lukemaan opettamisessa eriyttäminen ja motivointi nousivat paremmin esiin tekemässäni tutkimuksessa, koska olin halunnut painottaa tutkimuksessa myös niitä puolia. Koen, että kaikki alkuopettajat, jotka ovat tekemisissä lukemaan opettamisen kanssa, voivat hyötyä tutkimuksestani ja saada siitä uusia vinkkejä ja innostusta, ja vaikka kokeilla tämän lukemisen jälkeen eri menetelmiä opetuksessaan. Tätä tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi tutkimalla miten eri lukemaan opettamisen menetelmiä käytettäessä ajallisesti lukemaan oppiminen eroaa. Tai sitten voisi pohtia niitä asioita, joita haastatteluaineistosta nousi esille, mutta jotka eivät sopineet tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Näitä olivat mm. erilaiset oppimisen haasteet, vanhempien kanssa tehty yhteistyö laajemmin, vapaaehtoisen lukemisen vähentyminen tai opetuksen tahti.

Lähteet

- Aerila J-A & Kauppinen M. 2019 Sytytä lukukipinä Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Aunola K., Heinonen J. & Leppänen U. 2019. Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa Ahonen T., Aro. M., Aro. T., Lerkkanen M-K. & Siiskonen T. 2019. Oppimisen vaikeudet. Otavan Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Ahvenainen O. & Holopainen E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylän siirtopaino Oy, Jyväskylä.
- Alasuutari P. Laadullinen tutkimus 2.0. 2011 Vastapaino, Riika.
- Aro T., Siiskonen T. & Ahonen T. 2007 Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. WS Bookwell Oy, Juva.
- Chorzempa B. & Graham S. 2006. Primary-Grade Teacher's Use of Within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of educational psychology*. p.529–541.
- Coch D., Dawson G. & Fischer K.W. 2007. Human behavior, learning and the developing brain. The Guilford press, New York.
- Doman G. 1997. Miten opetan pienen lapseni lukemaan. WSOY, Juva.
- Grünthal S. & Harjunen E. 2007. Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Eskola J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Hallamaa J., Launis V., Lötjönen S. & Sorvali I. 2006 Etiikkaa ihmistieteille. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Harmanen M. & Siirainen M. 2006 Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Painorauma Oy, Helsinki.
- Heikkilä-Halttunen P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu
- Heiskanen H. ja työryhmä. 2007. Näin opetan lukemaan ja kirjoittamaan. Kustannusyhtiö Ilias, Jyväskylä.
- Hiidenmaa P., Löytönen M. & Ruuska H. 2017. Oppikirja Suomea rakentamassa. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.

- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna.
- Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvuori J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino, Tallinna
- Jokela J. & Törni T. 2006. Tavupolku. Lukemisen ja kirjoittamisen perusvalmiuksien opettaminen esiopetuksessa. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.
- Järvinen H. 1993. LPP. Lukemaan puhumisen perusteella. Kustannusyhtiö Otava
- Kananen J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Suomen yliopistopaino Oy, Jyväskylä.
- Kansanen P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-Kustannus, Juva.
- Karvonen P. & Rikkola L. 2006. Lukuleikkitaikoja. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Karvonen K., Ukkonen-Mikkola T., Fenyvesi K., Salonen M., Erkkilä P., Laine E., Hellden-Paavola S. & Taittonen L. 2022. Playful learning in early childhood education in Finland. Otava, Keuruu.
- Kiiveri K. 2006. Väitöskirja. Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.
- Kinossalo M. 2020. Tarinan voima opetuksessa. PS-Kustannus, Keuruu.
- Koponen H. 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen teoksessa Grünthal S. & Pentikäinen J. Kulmakivi. 2006 Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Koulutuksen tutkimuslaitos. 2020. Arviointialueet. <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/arviointialueet>.
- Kuula A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Kyrönlampi T., Mäkitalo K. & Uitto M. 2020. Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. PS-Kustannus, Keuruu.
- Lepola J. & Hannula M. 2006. Kohti koulua kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Painosalama Oy, Turku.
- Lerikkanen M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. WSOY.
- Lerikkanen M-K. 2020. Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito teoksessa Niemitalo-Haapola E., Haapola S. & Ukkola S. 2020. Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. PS-kustannus, Keuruu.
- Mäki-Havulinna J. & Kyde'n K. 2020. Oppilaan tuki. Käytännön vinkkejä parempaan oppimisen tukemiseen. Books on Demand Noderstedt, Saksa.
- Mäkinen O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.

- Morrow L. 2014. Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write. Pearson Education Limited. Edinburgh Gate.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Pietilä P. & Lintunen P. 2014. Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Gaudeamus Oy. Tallinna.
- Puusa A. & Juuti P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy, Tallinna
- Raes A. 2015. Väitöskirja. LYHTY. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti. Suomen yliopistopaino Oy- Juvenes Print, Tampere.
- Roiha A. & Polso J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. PS-Kustannus.
- Ruusuvuori J. ja Tiittula L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Saloviita T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-Kustannus, Juva.
- Sarmavuori K. 2003. Alkuaskelet äidinkielen ja kirjallisuuteen. Valopaino, Helsinki.
- Sarmavuori K. 2011. Opi ja ohjaa lukemista. Hansaprint, Vantaa.
- Shore S. & Rapatti K. 2014. Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. ÄOL, Helsinki.
- Siiskonen T. 2010. Väitöskirja. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. University Printing House, Jyväskylä.
- Siiskonen T., Aro M. & Holopainen L. 2004 Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Ahonen T., Siiskonen T. & Aro T. 2004 Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. PS-Kustannus, Juva.
- Siiskonen T. & Vuorinen M. 2004. CID-assosiaatiomenetelmä. Puhumaan lukien – lukemaan puhuen. Painotalo Miktör, Helsinki.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Takala M. & Kairaluoma L. 2019. Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus Oy, Tallinna.
- Kontu E. teoksessa Takala M. & Kontu E. 2006 Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. 2006. Yliopistopaino, Helsinki.
- Takala M. teoksessa Takala M. & Kontu E. 2006 Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. 2006. Yliopistopaino, Helsinki.

- Lyytinen H. & Lyytinen P. teoksessa Takala M. & Kontu E. 2006 Luki-vaikkeudesta Luki-taitoon. 2006. Yliopistopaino, Helsinki.
- Thuneberg. H. teoksessa Takala M. & Kontu E. 2006 Luki-vaikkeudesta Luki-taitoon. 2006. Yliopistopaino, Helsinki.
- Tomlinson, C. 2001. How to Differentiate Instruction in Mixed- Ability Classroom. Virginia, Usa.
- Trageton A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. PS-kustannus, Juva.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Vilkka H. 2015. Tutki ja kehitä. PS-Kustannus, Juva.
- Wallberg H. 2019. Lektionsdesign – en handbok. GPS group, Stockholm.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Hei!

Olen valmistuva luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja tutkin pro gradu - tutkielmassani lukemaan opettamista. Tutkimuksessani pyrin selvittämään millaisia käytäntöjä ja menetelmiä alkuopettajilla on käytössä lukemaan opettamisessa ja miten lukemaan opettamista eriytetään.

Löytyisikö teidän koulustanne minulle haastateltavia opettajia, joille lukemaan opettaminen on lähivuosina ollut ajankohtaista?

Haastattelun kesto on n. 45min ja se voidaan tehdä joko paikan päällä tai etäyhteydellä, kumpi tapa sitten onkin sopivampi.

Voisitko ystävällisesti välittää tiedon opettajille, joita asiani koskee, ja pyytää heitä laittamaan minulle sähköpostia, jos haastattelu onnistuu. Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Hanna Laaksonen, Uusikaupunki

hanna.ma.laaksonen@utu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Liite 2. Saatekirje 2.

Hei!

Päätin kysellä uudestaan, jos tämä aiemmin lähettämäni sähköposti on mennyt kiireessä ohi:

Olen valmistuva luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja tutkin pro gradu - tutkielmassani lukemaan opettamista. Tutkimuksessani pyrin selvittämään millaisia käytäntöjä ja menetelmiä alkuopettajilla on käytössä lukemaan opettamisessa ja miten lukemaan opettamista eriytetään.

Löytyisikö teidän koulustanne minulle haastateltavia opettajia, joille lukemaan opettaminen on lähivuosina ollut ajankohtaista?

Haastattelun kesto on n. 45min ja se voidaan tehdä joko paikan päällä tai etäyhteydellä, kumpi tapa sitten onkin sopivampi.

Voisitko ystävällisesti välittää tiedon opettajille, joita asiani koskee, ja pyytää heitä laittamaan minulle sähköpostia, jos haastattelu onnistuu. Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Hanna Laaksonen, Uusikaupunki

hanna.ma.laaksonen@utu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Liite 3. Haastattelu

Alkuun kysymys yleisistä kuulumisista tms.

Teen tutkimusta lukemaan opettamisesta alkuopetuksessa, minua kiinnostaa tietää millaisia käytäntöjä sinulla on/ on ollut luokkasi kanssa käytössä ja miten olet päätenyt niihin? Onko käytänteet vaihdelleet, oletko todennut jonkin metodin paremmaksi kuin toisen? Miten eriytät lukemaan opettamista?

Avoin keskustelu, jossa koitan mahdollisimman vähän johdatella mihinkään, ja antaa vastaajan vapaasti kertoa, jotta saan parhaiten selville sen, millaisia variaatioita ja menetelmien yhdistelmiä heillä on käytössään lukemaan opettamisessa.

Jos vapaa kerronta ei etene niin, että saan kaiken tarvittavan tiedon sen myötä, voin palata näihin apukysymyksiin:

1. Kerro lukemaan opettamiseen liittyvistä käytännöistäsi.
2. Millaisia lukemaan opettamisen menetelmiä sinulla on käytössä tämän hetken luokkasi kanssa?
3. Miksi?
3. Oletko yhdistellyt eri menetelmiä? Mitä ja miten?
4. Onko sinulla ollut aiemminkin sama käytäntö käytössä vai löytyykö vaihtelevuutta?
5. Onko käyttämäsi menetelmä(t) ollut selvä jo lukuvuoden alkaessa, vai muotoutuuko se vasta luokan kanssa työskennellessäsi?
6. Miten eriytät lukemaan opettamisessa?
6. Muuta?