

**Alkuopettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden
merkityksestä lukutaidon kehittämisessä**

Pro gradu -tutkielma
Sanja Sutinen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Alkuopettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittymisessä

Tekijä: Sanja Sutinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 88 + 1 liite

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä alkuopettajilla on lastenkirjallisuuden käytöstä lukutaidon kehittymisessä. Aineistoni koostuu kahdeksan opettajan kirjoittamista kirjoitelmista. Kirjoitelmissa he kertovat vapaasti tavoista, joilla käyttävät lastenkirjallisuutta lukemaan opettamisessa ja motivoinnissa sekä kuvailevat, millaista lastenkirjallisuutta opetuksessaan käyttävät, ja miten kirjallisuus valikoituu käsiteltäväksi. Aineistolähtöistä analyysiäni ohjaa fenomenografinen tietokäsitys ja analyysimenetelmänä olen käyttänyt teemoittelua.

Analyysini tulokset osoittavat, että opettajat käyttävät aktiivisesti lastenkirjallisuutta opetuksessaan, mutta sen tavoitteellinen ja systemaattinen käyttö lukemaan opettamisessa vaihtelee. Aineistosta nousi esiin opettajan rooli kirjallisuuden valitsijana sekä luettavien kirjallisuuden lajien ja kirjojen määrän määrittelijänä, mutta kirjoitelmissa korostettiin myös mahdollisuutta osallistua omaan kulttuurin kirjallisuuden avulla. Tulosten mukaan lastenkirjallisuutta käytetään vaihtelevasti mutta monipuolisesti lukutaidon eri osa-alueiden kehittämisessä. Kun kirjallisuutta käytetään aktiivisesti lukemaan opettamisen materiaalina, se myös innostaa lapsia kehittämään lukutaitoaan. Tärkeimpänä opettajat käsittävät lastenkirjallisuuden merkityksen lukemaan innostamisessa ja sitä kautta omaehtoisen lukumotivaation kehittämisessä. Lukumotivaatio on tärkeä tekijä, koska vain lukemalla voi kehittää lukutaitoaan.

Lopussa tiivistän tulosten valossa opettajien käsitykset lukumotivaation, lukemaan opettamisen ja kirjallisuuden valinnan keskinäisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta. Tarkastelen lastenkirjallisuuden käytön merkitystä alkuopetuksessa lukutaidon kehittymisen kannalta sekä pohdin laajemmin lukutaidon yhteiskunnallisia merkityksiä. Opettajien käsitysten ymmärtäminen antaa tietoa lastenkirjallisuuden käytön mahdollisuuksista kentän opettajille mahdollistaen oman toiminnan reflektoinnin ja kehittämisen.

Asiasanat: lukemaan oppiminen, lukutaito, lastenkirjallisuus, lukumotivaatio, opettajien käsitykset

Muita tietoja: -

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käyttöön

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	5
1.1 Lukutaito ja lastenkirjallisuus	5
1.2 Merkitysten jäljillä	7
1.2.1 Tutkimusasetelma	7
1.2.2 Fenomenografinen tietokäsitys	7
1.2.3 Aineiston esittely ja opettajien suhde lastenkirjallisuuteen	9
1.2.4 Tutkijana kirjoitelmien pyörteissä	12
1.3 Tutkimusmatka.....	14
2 LASTENKIRJALLISUUS ALKUOPETUKSESSA	16
2.1 Lukeminen opetussuunnitelmassa	16
2.2 Lastenkirjallisuuden määritelmä ja lajit.....	17
2.2 Lastenkirjallisuuden valitseminen	20
2.2.1 Opettaja kirjallisuuden määrittelijänä	20
2.2.2 Kulttuuriin osallistuminen kirjallisuuden avulla.....	23
3 LUKUTAITO JA SEN KEHITTYMINEN	25
3.1 Lukutaito	25
3.2 Alkuopetusikäisen lapsen lukemaan oppiminen.....	27
3.2.1 Motivaatio lukemaan oppimisessa.....	27
3.2.2 Alkavan lukutaidon keskeiset elementit	30
3.2.3 Lukutaidon yksilöllinen kehitys.....	31
3.3 Lukemaan opettamisen menetelmät	32
3.4 Lastenkirjallisuuden käyttö lukemaan opettamisessa	36
3.4.1 Kirjallisuus polkuna lukutaitoon.....	36
3.4.2 Kirjallisuus luetun ymmärtämisen tukena	38
3.4.3 Kuullun ymmärtäminen lukutaidon kehittymisen apuna.....	41
3.4.4 Luettu jatkotyöskentelyn innoittajana.....	44
3.4.5 Opetuksen eriyttäminen kirjallisuuden avulla	46
3.4.6 Lastenkirjallisuus aarrearkkuna	49

4 LUKEMAAN INNOSTAMINEN KOULUSSA.....	52
4.1 Lukumotivaatio.....	52
4.2 Lukumotivaation tukeminen	54
4.3 Lukumotivaation kehittäminen.....	55
4.2.1 Opettaja lukemaan innostajana	56
4.2.2 Oppilaiden valinnan tukeminen	59
4.2.3 Lukemaan kannustava oppimisympäristö.....	62
4.2.4 Lukemisen yhteisöllisyys.....	66
5 POHDINTA	69
5.1 Lastenkirjallisuuden merkitys lukutaidon kehittymisessä.....	69
5.2 Lukutaidon merkitys.....	73
5.3 Tutkimuksen ja aineistonkeruun eettinen kestävyys	75
LÄHTEET	77

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelmaohjeistus opettajille.....	89
---	-----------

1 JOHDANTO

1.1 Lukutaito ja lastenkirjallisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kielellä on tärkeä asema sekä oppimisen kohteena että välineenä. Alkuopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen erityisenä tavoitteena on paitsi kehittää lasten perustaitoja lukemisessa ja kirjoittamisessa myös tutustuttaa kirjallisuuteen ja kulttuuriin sekä innostaa lukemaan. Kiinnostukseni näiden yhdistämiseen eli lastenkirjallisuuden käyttöön lukutaidon kehittämisessä on kasvanut esi- ja alkuopetuksen sivuaineen opintojen myötä.

Nykypäivänä erityisesti hyvinvointivaltioissa kuten Suomi, lukutaidon merkitys on suuri, koska se vaikuttaa koko kansan sivistykseen ja kulttuurin tasoon. Lukutaidon ymmärretään myös edistävän koulutettavuutta ja tätä kautta jopa taloudellista kasvua (Linnakylä 1995, 1). Kirjoitetulla kielellä on kulttuurissamme erityinen asema. Yleensä lapsi huomaakin jo varhain lukutaidon tarpeellisuuden arkielämässä sekä mahdollisuudessa osallistua yhteiskunnassa ja omassa yhteisössään (Lehtonen 1998, 50). Lukeminen on niin lukemaan oppimista, lukemalla oppimista kuin luetusta oppimista. Lukemisella on monia myönteisiä vaikutuksia. Sen avulla voidaan lisätä yleistietoa ja tätä kautta oppisäiltöjen hallintaa sekä kielitietoisuutta. Näiden lisäksi lukeminen kehittää myös mielikuvitusta. Vain lukemalla oppii lukemaan ja voi ylläpitää lukutaitoa. (Takala 2004, 41.)

Motivaatio on aina yhteydessä oppimiseen. Sen ylläpitämisellä on suora vaikutus lapsen lukutaidon kehittämiseen. Juuri siksi lukemismotivaation synnyttämiseen ja sen säilyttämiseen on panostettava erityisesti alkuopetuksessa. Lukutaito on myös aina yksilöllisesti kehittyvä prosessi, joten sen ohjaamisessa on otettava huomioon lapsen yksilölliset tarpeet ja valmiudet. (Lerkkanen 2006; Ahvenainen & Holopainen 2005.) Lukeminen herättää kiinnostusta ympäröivää maailmaa kohtaan, kehittää lapsen valmiuksia tehdä havaintoja sekä lisää kykyä ymmärtää kuvallista ja kirjoitettua tietoa. Lukeminen myös laajentaa sanavarastoa ja kehittää ymmärrystä kielen rakenteesta sekä muodosta tarjoten valmiuksia lukutaidon kehittämiseen. Lukukokemukset antavat lapselle mahdollisuuden

kehittää mielikuvitusta ja eläytymiskykyä, ne viihdyttävät, tarjoavat samaistumisen kohteita ja virittävät keskusteluun. (Lampi 1981, 49.) Kokemukset lastenkirjallisuudesta myös rakentavat lapsen minä- ja maailmankuvaa (Laulajainen 2009, 53–54).

Lukuharrastuksen vähentymisestä on oltu huolissaan pidemmän aikaa. Jo 1990-luvun kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa ilmeni, että Suomessa sukupuolten väliset erot sekä lukutaidossa että lukemisharrastuksessa ovat suuria tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöjen lukutaito oli poikia parempaa ja he myös lukivat enemmän kaunokirjallisuutta, kun taas pojat olivat kiinnostuneempia sarjakuvista, sanomalehdistä ja ohjekirjoista. (Linnakylä 1995, 199.) Myös vuoden 2000 PISA (Programme for International Student Assessment) sukupuolten väliset erot lukutaidossa olivat huomattavia, vaikka suomalaisten lasten lukutaito yleisesti oli korkealla tasolla. Tutkimuksessa selvisi, että suomalaisten lasten lukuharrastuneisuus on kuitenkin kansainvälisesti verrattain aktiivista ja monipuolista. (Sulkunen 2004, 11.) Uusimman Pisa-tutkimuksen mukaan lukutaidon merkitys kasvaa jatkuvasti, mutta samaan aikaan suomalaisten nuorten lukutaito heikenee (Vettenranta ym. 2015). Tutkielmassani tarkastelen lastenkirjallisuuden käyttöä lukutaidon kehittämisessä mahdollisuutena tämän kielteisen kehityskulun katkaisemiseen.

Lukutaidolla ja lukuharrastuksella on tutkimusten mukaan todettu olevan yhteys tosiinsa (Sulkunen 2004, 8). Lukuharrastuksen ja vapaa-ajan lukemisen vähentymisestä ollaan perustellusti jatkuvasti huolissaan, ja erityisesti tietotekniikan ja median pelätään korvaavan perinteiset kirjat. Lukeminen on nykyajan informaatioteknologisena aikakautena vain yksi ajankäyttötapa muiden joukossa. Etenkin poikien lukuharrastuksen vähenemisestä ja tietokoneella vietetyn ajan lisääntymisestä on oltu huolissaan jo vuosittain alusta lähtien (Mäkelä 2001b, 79). Lapsia tulisikin aktiivisesti ohjata kirjojen pariin, jotta yleistyvä multimedialaitteiden käyttö ei syrjäyttäisi niitä (Linna 1998, 9; Linna 2002, 105–108). Lukeminen ei kuitenkaan katoa tietotekniikan myötä, vaan se tarjoaa enemmän mahdollisuuden laajentaa ja täydentää lukukokemusta esimerkiksi liikkuvien kuvien ja äänien.

Lukuharrastuksella on siis positiivinen yhteys lukutaitoon (Linnakylä 2002, 165). Epämiellyttävä lukukokemus voi tutkitusti johtaa lukuinnon katoamiseen ja lukuharrastuksen hylkäämiseen (Ekebom 2001, 50–51). Näin ollen luettavien kirjojen valinnalla on merkitys lukumotivaatioon ja tätä kautta lukutaidon kehitykseen. Myös Lehtonen (1993, 261) korostaa erilaisten oppijoiden tarpeiden ja mielenkiinnonkohteiden ottamista huomioon kirjallisuuden valinnassa. Tutkielmani perustuu kirjallisuuden merkityksen ymmärtämiseen lukutaidon kehittämisessä, sillä ilman kirjallisuuden lukemista lukutaidon soveltaminen ei kehity ja lukutaito on vain suorittamista (Sarmavuori 2011, 193).

1.2 Merkitysten jäljillä

1.2.1 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää alkuopettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittämisessä. Tähän tavoitteeseen pyrin pääsemään vastamalla päätutkimusongelmaani määrittelemieni alatutkimusongelmien avulla. Alatutkimusongelmien tehtävänä on siis tukea päätutkimusongelman ratkaisemista.

Päätutkimusongelma:

Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittämisessä?

Alaongelmat:

- 1) *Miten opettajat määrittelevät opetuksen kannalta merkittävän ja toimivan lastenkirjallisuuden?*
- 2) *Miten alkuopettajat käyttävät lastenkirjallisuutta lukemaan opettamisessa?*
- 3) *Miten alkuopettajat käyttävät lastenkirjallisuutta motivoidakseen lapsia lukemaan?*

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastausta alkuopettajien kirjoitelmista koostuvasta aineistosta. Aineistoni koostuu kahdeksan opettajan kirjoittamista kirjoitelmista, jotka

käsittelevät heidän omaa suhdettaan lastenkirjallisuuteen sekä lastenkirjallisuuden roolia opetuksessa ja tehtävää heidän pedagogiikassaan. Kirjoitelmaohjeistuksessa olen pyytänyt opettajia kertomaan tavoista, joilla he käyttävät lastenkirjallisuutta lukemaan opettamisessa ja lukemaan motivoinnissa sekä kuvaamaan, millaista lastenkirjallisuutta he opetuksessaan käyttävät ja miten kirjallisuus valikoituu käsiteltäväksi (Liite 1). Lisäksi olen pyytänyt opettajia kertomaan lyhyesti itsestään ja käyttämästään lukemaan opettamisen menetelmästä. Aineistoon tuo monipuolisuutta osallistuvien alkuopettajien iän, paikkakunnan ja virkavuosien vaihtelu.

1.2.2 Fenomenografinen tietokäsitys

Tutkielmani nojaa fenomenografiseen tietokäsitykseen, sillä pyrkimyksenäni on ymmärtää ihmisten käsityksiä tietyistä arkielämän ilmiöistä (Marton & Pong 2005, 335; Metsämuuronen 2000, 22). Fenomenografia siis ymmärtää käsityksen yksilön aktiivisesti luomana suhteena ympäröivään maailmaan, joka on aina kontekstisidonnainen (Marton & Pong 2005, 335–336). Tutkimuksen kohteena ovat käsitykset, joiden avulla pyritään kuvaamaan todellisuutta tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta (Niikko 2003, 24–25).

Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä alkuopettajien käsityksistä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehityksessä. Ymmärrän ihmisen fenomenografian mukaisesti tietoisesti ja aktiivisesti käsityksiä luovaksi olennoksi (Ahonen 1994, 121–122). Näitä käsityksiä ihminen ilmaisee kielellisesti, jolloin epistemologian näkökulmasta huomio keskittyy ymmärtämiseen ja tulkintaan, sillä kielen käsitän sosiaalisen konstruktionismin mukaan rakentavan maailmaa. Ajattelussa ilmeneviä käsityksiä pyrin tulkitsemaan jo aiemmin ymmärretyn valossa.

Fenomenografiassa on tärkeää huomioida omat ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä sekä muodostaa ymmärrys tutkittavasta aiheesta, jotta tutkija pystyy suuntaamaan aineiston hankintaa (Huusko & Paloniemi 2006). Näin ollen aloitin teoriaan perehtymisen tutustumalla lukemaan opettamisen teoriaan, motivaation muodostumiseen sekä lastenkirjallisuuden alkuopetuksen kontekstissa. Näin minulle muotoutui käsitys tutkittavasta

ilmiöstä ja katsauksen perusteella muotoilin kirjoitelmaohjeistuksen, jonka mukaisesti tutkimukseen osallistuvat opettajat kirjoittivat aineistoni muodostamat kirjoitelmat lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon oppimisessa, opettamisessa ja kehittämisessä. Aineistosta nousseet käsitykset olen teemoitellut merkitysten perusteella peilaten niitä jatkuvasti aiempaan tutkimukseen.

1.2.3 Aineiston esittely ja opettajien suhde lastenkirjallisuuteen

Tutkielmani aineiston muodostaa kahdeksan opettajan vapaamuotoisesti kirjoittamat kirjoitelmat, jotka he ovat tehneet laatimani kirjoitelmaohjeistuksen pohjalta. Lähetin kirjoitelmaohjeistuksen sähköpostitse useammalle alkuopettajalle, joista kahdeksalta sain vastauksen. Lopullinen aineisto muodostuu kolmen pääkaupunkiseudulla, neljän Rovaniemellä ja yhden Hollolassa työskentelevän opettajan kirjoitelmista. Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat naisia.

Seuraavaksi esittelen opettajat lyhyesti kertomalla heidän iän, kokemuksen opettajan työstä sekä kuvauksen heidän käyttämästään lukemaanopettamismenetelmästä. Lisäksi kerron mahdollisesta erikoistumisesta alkuopetukseen tai äidinkieleen, sillä koen sen olevan oleellinen asia aineiston tulkinnan kannalta. Jokaisen opettajan esittelyyn olen liittänyt lisäksi opettajan oman kuvauksen suhteestaan lastenkirjallisuuteen. Kappaleen lopussa pohdin kuvauksien avulla tämän suhteen merkitystä ja ilmenemistä opetuksessa. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen muuttanut opettajien nimet ja jättänyt paikkakunnan mainitsematta, sillä se ei mielestäni ole analyysin kannalta merkittävä tieto.

Nanna on 26-vuotias ensimmäistä vuotta opettajana työskentelevä ensimmäisen luokan opettaja. Hän käyttää lukemaan opettamismenetelmänä KÄTSiä.

Oma suhteeni lastenkirjallisuuteen on aina ollut läheinen ja lämmin. Nautin lastenkirjallisuuden lukemisesta aikuisiälläkin ja olen perehtynyt siihen uusin silmin mm. draamakasvatuksessa ja ohjaamalla lastennäytelmiä. –Nanna

Tuula on 42-vuotias alkuopettaja, jolla on kokemusta opettajan työstä seitsemäntoista vuoden ajalta. Hän on erikoistunut alkuopetukseen ja työskennellyt koko opettajanuransa alkuopetuksessa. Lukemaan opettamisessa hän käyttää KÄTSiä.

Oma suhteeni lastenkirjallisuuteen on läheinen. Omien lasteni kanssa olen lukenut todella paljon ja monipuolisesti lastenkirjoja. Sitä kautta kirjat ovat usein päätyneet myös luokkaan luettavaksi. –Tuula

Paula on 47-vuotias esi- ja alkuopetukseen erikoistunut opettaja. Hän on työskennellyt luokanopettajana kaksitoista vuotta. Lukemaan opettamisen menetelmänään Paula käyttää pääasiassa KÄTSiä.

Lastenkirjallisuus on lähellä sydäntä. –Paula

Anneli on 22 vuotta opettajana työskennellyt 55-vuotias nainen, joka on erikoistunut äidinkielen ja harrastaa lukemista ja kirjoittamista myös itse. Hän on käyttänyt uransa aikana lukemaan opettamisessa sekä KÄTSiä että LPP:tä. Tällä hetkellä hän käyttää näiden menetelmien yhdistelmää.

Tykkään lukea ja kirjoittaa myös itse. –Anneli

Anna-Leena on pitkän 30-vuotisen uran tehnyt alkuopetukseen erikoistunut opettaja. Hän on uransa aikana käyttänyt lukemaan opettamisessa niin KÄTSiä kuin LPP:tä.

Jo lapsena syttynyt into ja halu lukea kirjoja, mikä on jatkunut tähän päivään asti. Seuraan mielenkiinnolla etenkin kotimaista lastenkirjallisuutta. –Anna-Leena

Alina on 45-vuotias nainen, jolla on kokemusta luokanopettajan työstä kymmenen vuoden ajalta. Hän käyttää lukemaan opettamisessa sekamenetelmää, jossa yhdistyvät KÄTS ja jossain määrin LPP. Viime vuosina hän on innostunut Trageton-menetelmästä, joten hänellä on jatkuvassa käytössä tietokoneet opetuksen tukena.

Oma suhteeni lastenkirjallisuuteen on innostunut ja se on kovin lähellä sydäntä. Omille lapsille luin aikanaan paljon ja minulla onkin melko kattava valikoima lastenkirjoja omasta takaa myös opetuksessa käytettäväksi. Lapsena ja nuorena olin kova lukemaan kirjoja, aikuisiällä ajanpuute on hieman estänyt tuota harrastusta. –Alina

Taru on 36-vuotias luokanopettaja ja erityisopettaja. Hän on työskennellyt luokanopettajana viisi vuotta. Lukemaan opettamisenmenetelmänsä hän kuvailee sekoitukseksi syn-teettisiä ja analyttisiä menetelmiä seurailien Apilatien aapisen mallia.

Luen mielelläni koulussa oppilaille ja päivittäin omille lapsilleni kotona. Lastenkirjallisuus on tärkeää ja ihanaa, nautin siitä itsekin kovasti. –Taru

Leena on 36-vuotias luokanopettaja, jolla on viisi vuotta kokemusta opettajan työstä. Hän on suorittanut sivuaineenaan esi- ja alkuopetuksen opinnot. Lukemaan opettamisen menetelmänä Leena käyttää KÄTSiä. Hän on innostunut The Daily Cafe menetelmään perustuvasta kirjallisuuden opettamisen toimintamallissa. Hän on suorittanut menetelmään pohjautuvan Lukemisen ateljee -koulutuksen.

Lastenkirjallisuudella on itselleni suuri merkitys opetuksen elävöittäjänä ja rikastuttajana. Olen itse ollut lapsena innostunut lukija. Luen myös paljon itse lapsilleni, ja esikoiseni on jo esikouluikäisenä suuri lastenkirjallisuuden kuluttaja itse lukien. Tätä samaa intoa haluan myös tartuttaa oppilaisiini.
–Leena

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on jonkinlainen suhde lastenkirjallisuuteen, ja he käyttävät kaikki lastenkirjallisuutta jollain tavoin opetuksessaan. Tuula, Alina, Taru ja Leena kertovat lukevansa lastenkirjallisuutta niin koulussa oppilailleen kuin kotona omille lapsilleen. Lastenkirjallisuudella koetaan olevan jotain merkityksellistä annettavaa lapselle. Tärkeää voi olla yhdessä vietetty aika ja jaetut lukukokemukset.

Anna-Leenan, Alinan ja Leenan lukuinto juontaa lapsuudesta, jolloin syntynyt kiinnostus lastenkirjallisuuteen on säilynyt aikuisuuteen asti. He ovat siis itse saaneet kipinän lukuharrastukseen jo lapsena ja tiedostavat näin lastenkirjallisuuteen tutustumisen tärkeyden tulevaisuuden kannalta jo lapsuudessa.

Muutama opettaja kertoo suhteensa lastenkirjallisuuteen muuttaneen muotoaan aikuisuuden ja opettajuuden seurauksena. Anna-Leena kertoo seuraavansa lastenkirjallisuuden kehitystä nykypäivänä. Nanna puolestaan lukee kirjallisuutta uudesta näkökulmasta saaden ideoita esimerkiksi draamatyöskentelyyn.

Lastenkirjallisuuden merkityksellisyys sekä oma innostus lukemista ja kirjallisuutta kohtaan heijastuu opetukseen. Tuula kertoo käyttävänsä kirjallisuutta paitsi opetusvälineenä myös keinona vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn ja luokan ilmapiiriin.

Kirjallisuudella voidaan luoda erilaisia tunnetiloja. –Tuula

Lukeminen on myös keino saada lapset rauhallisiksi, jos on levotonta.
–Tuula

Tuula näkee ennemminkin kirjallisuuden laajemmin koko koulutyötä ja eri oppiaineita yhdistävänä työvälineenä kuin opetuksen kohteena.

Käytän kirjallisuutta aina kun mahdollista. Se sitoo hienosti aiheita yhteen.
–Tuula

1.2.4 Tutkijana kirjoitelmien pyörteissä

Toteutin tässä tutkielmassa esittelemäni tutkimuksen käyttäen laadullista tutkimusotetta. Valitsin laadullisen tutkimusotteen, koska se sopii mielestäni tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen eli sen avulla voidaan saada selville opettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittämisessä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on nimenomaan ymmärtää ja kuvata ilmiötä sekä tehdä siitä teoreettisia tulkintoja aineiston perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 61).

Tutkimukseni pohjautuu fenomenografiseen tietokäsitykseen. Lähestymistapa on aineistolähtöinen, jolloin aineiston luokittelu perustuu aineistoon itseensä, ja sen analyysissä käydään jatkuvasti keskustelua aiemman tutkimuksen kanssa. Näin ollen teoriapohja, johon analyysini tukeutuu, on muotoutunut aineistosta esiin nousevien teemojen mukaisesti. Myös Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan laadullinen tutkimus voidaan toteuttaa käyttämällä aineistolähtöistä analyysiä, jossa teoria rakennetaan empiirisen aineiston perusteella. Tässä tutkielmassani käyttämäni laadullinen aineisto muodostuu keräämistäni opettajien ohjatusti kirjoittamista kirjoitelmista.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat valitsin tarkoituksenmukaisesti eli tutkimukseen valikoitui opettajia, jotka työskentelevät alkuopetuksessa. Laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista, että tutkimuksen osallistujilla on omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu on sen määrää tärkeämpää. (Eskola & Suoranta 1998, 13–18, 32.) Kirjoitelmissa opettajat kertovat laajasti ja monipuolisesti toiminnastaan sekä niitä ohjaavista käsityksistä, joten katsoin kahdeksan kirjoitelman muodostavan riittävän aineiston. Analysoin aineistoni käyttäen laadulliselle


tutkimukselle tyypillistä teemoittelu, jossa aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelman mukaisia teemoja eli keskeisiä aihepiirejä ja hahmottamaan niitä ryhmiksi (Eskola & Suoranta 1998, 176). On tutkijan tulkinnasta riippuvaista, mitkä teemat nousevat esiin. Tässä tutkimuksessa teemat ovat muotoutuneet alatutkimusongelmien ohjaamana.

Aineiston analyysissä esitän otteita aineistostani eli opettajien kirjoitelmista. Nämä sitaatit olen valinnut sillä perusteella, että ne kuvaavat mielestäni hyvin aineistosta esiin nousseita teemoja. Sitaattien tarkoituksena on paitsi vahvistaa tulkintaani, myös vakuuttaa lukija aineiston olemassaolosta ja havainnollistaa määrittelemiäni teemoja. Tärkeää tutkijana on ymmärtää, että pelkkä kokoelma sitaatteja ei riitä, vaan onnistunut analyysi käy jatkuvaa keskustelua teorian ja empirian välillä (Eskola & Suoranta 1998, 176).


Aloitin aineiston analyysiprosessin lukemalla kaikki kirjoitelmat läpi tavoitteenani vain tutustua aineistoon. Seuraavalla lukukierroksella luin kirjoitelmat läpi kysyen aineistolta vuorollaan yhden kolmesta alatutkimusongelmastani. Alleviivasin aina samalla värillä tiettyyn alatutkimusongelmaan liittyvät tekstipätkät. Tässä vaiheessa huomasin, että samoja tekstipätkiä oli viivattu useammalla värillä eli opettajien käsitykset saattoivat liittyä yhteen tai useampaan teemaan. Tämä näkyy aineiston analyysissä eli olen tulkinut aineistoa eri näkökulmista tutkimusongelmieni ohjaamana.

Seuraavaksi yksinkertaistin jokaisen alleviivaamani tekstipätkän muutamaksi sanaksi, jotka kuvasivat mielestäni selkeästi sen sisältöä. Näistä yksinkertaistuksista pyrin löytämään samankaltaisuuksia ja yhdistäviä tekijöitä, joiden perusteella muotoutui tuloksia kuvaavat teemat, joiden ympärille aineiston analyysi on rakentunut. Seuraavassa on esimerkkejä kirjoitelmista alleviivaamistani lainauksista ja niiden yksinkertaistuksista.

Kirjoja on monentasoisille lukijoille. –Tuula

 **eriyttäminen**

Lapset saavat itse esitellä omia kirjoja, joita he ovat kuulleet tai lukeneet. –Anneli

 **kannustava oppimisympäristö**

Valitsemani kirjat ovat kotona hyväksi havaittuja kirjasarjoja, kuten Ella ja Pate. –Tuula

 **opettajan valinta**

Alleviivaukset toimivat siis värikoodeina, jotka liittivät lainaukset tiettyyn alaongelmaan. Näin tutkielmaani muodostui sen pääluvut. Teemoittelu ohjasi minua tutustumaan aineistoni perusteella tekemiini havaintoihin liittyvään aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Olen pyrkinyt kuljettamaan teorian ja aineiston analyysin toisiinsa kietoutuneena läpi tutkielman, sillä ne tukevat toinen toisiaan. Jokaisen pääluvun lopussa on teemojen perusteella jaoteltu alaluku, jossa analysoin aineistoani käyden samalla vuoropuhelua teorian kanssa.

Tiedostan olevani tutkijana läsnä läpi koko tutkimusprosessin aina aineiston keräämisestä johtopäätösten kirjoittamiseen sekä tulkitsevani aineistoa vasten omaa kulttuurista taustaani sekä määrittelemääni teoriaa. Näin ollen on luontevaa, että lopullinen tutkielma muodostaa tutkimusongelman ratkaisevan tarinan, joka on kerrottu äänelläni.

1.3 Tutkimusmatka

Tutkielmani rakenteen on tarkoitus noudattaa löyhästi Alasuutarin (2002) esittelemää maatuskamallia. Maatuskamallissa jokainen luku sisältää sekä teorian että aineiston analyysin vastaten osaltaan tutkimuskysymykseen. Tutkielmani kolmesta käsittelyluvusta, jokainen vastaa yhteen alatutkimusongelmaan. Näiden kolmen käsittelyluvun avulla pyrin vastaamaan päätutkimusongelmaani. Kokonaisuudessaan tutkielmani muodostuu viidestä luvusta, joista rakentuu tutkimusongelman ratkaiseva äänelläni kerrottu tarina.

Ensimmäinen luku toimii johdantona tutkielmalleni sisältäen tutkittavan ilmiön esittelyn, tutkimusasetelman sekä tutkimuksen epistemologisen ja metodologisen viitekehyksen. Tässä luvussa esittelen myös tutkielmani aineiston ja esittelen lyhyesti tutkimukseen osallistuneet opettajat. Kappaleessa valotan teemoittelua aineiston analyysissä sekä tuon näkyväksi aineiston analyysiprosessin.

Toisessa luvussa avaan lukemisen asemaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja määrittelen lastenkirjallisuuden lajit. Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen alaongelmaan pohtimalla aineistosta nousevia teemoja liittyen alkuopetuksessa käytettävän kirjalli-

suuden valintaan. Kuvaan aineistoesimerkkien avulla opettajien itse opetukseensa valitsemaa lastenkirjallisuutta sekä valintojen taustalla olevia tekijöitä.

Kolmannessa luvussa määrittelen lukutaidon sekä kerron alkuopetusikäisen lapsen lukemaan oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Tässä luvussa keskityn lukutaitoon ja sen tukemiseen alkuopetuksessa. Aineiston analyysissä keskitytyn ymmärtämään opettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden monipuolisen käytön mahdollisuuksista lukutaidon kehittämisessä.

Neljäs luku keskittyy lukemismotivaatioon ja sen kehittymiseen, sillä motivaatio vaikuttaa merkittävästi lukemaan oppimiseen ja mahdollistaa lukutaidon jatkuvan kehittymisen. Luvussa tulkitseen aineistoani pyrkimyksenäni löytää opettajien tapoja käyttää lastenkirjallisuutta lukemaan innostamisessa, sillä vain lukemalla voi kehittää lukutaitoaan.

Viimeinen eli viides luku kokoaa tutkielmani luvut yhteen. Siinä pohdin aineiston analyysin myötä syntynyttä käsitystä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittämisessä sekä yleisesti lukutaidon ja kirjallisuuden merkitystä yhteiskunnassa ja oppimisessa. Pyrin tarkastelemaan aineistoni analyysin myötä muodostuneita opettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittämisessä suhteessa toisiinsa. Luvussa otan lyhyesti kantaa myös tutkimuksen tieteelliseen kontribuutioon sekä mahdolliseen jatkotutkimukseen. Lopuksi pohdin tutkielmani eettistä kestävyyttä ja luotettavuutta.

2 LASTENKIRJALLISUUS ALKUOPETUKSESSA

2.1 Lukeminen opetussuunnitelmassa

Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena tukee kaikkea opetusta koulussa. Oppiaineen tärkein tehtävä alkuopetuksessa on oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen. Opetussuunnitelmassa korostuu myös oppiaineen merkitys kirjallisuuden opetuksessa, sillä kirjallisuudesta lapset voivat oppia kirjoitettua kieltä luonnollisella tavalla. (Opetushallitus 2014 103, 106.) Tässä kappaleessa tuon esille tutkimusongelmieni kannalta merkittäviä asioita vuonna 2016 voimaan astuneesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Sen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävät alkuopetuksessa voidaan määritellä seuraavasti:

1. Luku- ja kirjoitustaidon perustan luominen, kielitietoisuuden edistäminen ja kielen peruskäsitteistön oppiminen
2. Innostaminen lukemaan oppimiseen ja tekstin ymmärtämistaitojen harjoitteluun
3. Oman lukemisen tarkkailu
4. Lukemisen valitseminen oman mielenkiinnon pohjalta, myönteiset lukukokemukset ja elämykset, lukukokemusten jakaminen
5. Arvostus omaa kieltä ja kulttuuria kohtaan
6. Rohkaiseminen kokonaisvaltaiseen ilmaistamiseen, oman viestijäkuvan rakentumisen tukeminen, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimiminen
7. Mielikuvituksen rikastuttaminen ryhmäviestinnän keinoin
8. Sana- ja käsitevaraston laajentaminen erilaisten tekstien käsittelyn avulla

Kuvio 1. Äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävät opetussuunnitelmassa (mukailen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014)

Näihin tehtäviin voidaan vastata käyttämällä aktiivisesti lastenkirjallisuutta osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Opetussuunnitelmassa alkuopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteiksi mainitaan muun muassa oppilaiden innostaminen lukemaan ja kuuntelemaan lastenkirjallisuutta sekä valitsemaan itselleen kiinnostavaa lukemista. Opetussuunnitelman mukaan lapsia tulisi myös motivoida kehittämään lukutaitoaan. Siinä korostetaan myös lukutaidon jatkuvaa systemaattista kehittämistä, jonka ymmär-

retään mahdollistavan elinikäisen oppimisen ja osallistumisen yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2014, 106–108.)

Opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulisi kannustaa kirjallisuuden harrastamiseen ja innostaa lukemaan (Opetushallitus 2014, 108). Kirjallisuuden opetus on perusteltua, sillä sen on tutkittu kehittävän lasten empatiakykyä, rikastuttavan kielen moninaisuutta sekä tarjoavan elämyksiä. Kirjallisuus myös laajentaa lasten sanavarastoa, kehittää keskittymiskykyä sekä parantaa valmiuksia itsenäiseen kielelliseen ilmaisuun. (Sinko 2001, 8–9; Linna 2004, 6; Opetushallitus 2014, 106–107.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa on erikseen mainittu kaikilla vuosiluokilla kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen opetuksen tavoitteeksi kirjastoon tutustuminen ja sen aktiivinen käyttö (Opetushallitus 2014, 107, 119, 163, 166, 186, 189).

Lukutaidon merkityksen ohella myös kirjallisuuden merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on suuri, sillä lukutaidon soveltaminen eri konteksteihin voi jäädä mekaaniseksi suorittamiseksi ilman fiktiivisen kirjallisuuden lukemista (Sarmavuori 2011, 193). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei määritellä kouluissa luettavaa kirjallisuutta, vaan opettajan tehtävänä on valita opetuksessa käsiteltäväksi kattavasti lasten iän ja kehitystason mukaista kotimaista ja ulkomaista kirjallisuutta. Opetussuunnitelma korostaa oppilaan aktiivista roolia ja oppilaslähtöistä opetusta, jolloin myös oppilaiden tulisi itse saada valita mieleistään luettavaa. Opettajan rooliksi muodostuukin oppilaiden tukeminen itseään kiinnostavan lukemisen löytämisessä ja valinnassa.

2.2 Lastenkirjallisuuden määritelmä ja lajit

Lappalainen (1979, 15) määrittelee lastenkirjallisuuden alle 9-vuotiaille suunnatuksi kirjallisuudeksi, joka on lähtökohtaisesti kirjoitettu lapsille, lainattu aikuisten kaunokirjallisuudesta tai se on lasten itselleen omaksumaa kirjallisuutta. Myös Hunt (2001,3) on yksinkertaisesti määritellyt lastenkirjallisuuden lapsilukijoille suunnatuksi kirjallisuudeksi käsittäen sen erilaiset lajit satukirjoista multimedialukemisiin. Lapsilla on kyky ymmärtää tarinoiden syvällisempi tarkoitus rivien välistä. Lastenkirjallisuus tarjoaakin lapsille sekä opetusta että tietoa ja tarinoidensa avulla ne myös kasvattavat. Lastenkir-

jallisuudessa voi tapahtua asioita, jotka eivät ole mahdollisia tai sallittuja normaalissa elämässä. Lastenkirjallisuus tarjoaa näin myös viihdettä. (Laulajainen 2009, 61, 104.)

Lastenkirjallisuus on vaikea jakaa tiukasti lajeihin, sillä sama kirja voi sisältää piirteitä monesta eri kirjallisuuden lajista. Mukailen Lappalaisen (1979, 17) lastenkirjallisuuden jaottelua katselukirjoihin, kuvatarinoihin, kuvakirjoihin, kertomuksiin, satuihin, runoihin, tietokirjoihin ja lastenlehtiin. Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena ovat alkuopetusikäiset lapset, joten jätän perheen pienimmille suunnatut katselukirjat sekä kuvatarinat ja -kirjat tarkastelun ulkopuolelle. Aikuisen tulisi tarjota lapselle monipuolisesti erilaista luettavaa, joka vastaa lapsen yksilöllisiä tarpeita ottaen huomioon iän, luonteen, kyvyn käsitellä tarinoita ja lukutaidon (Laulajainen 2009, 54–55).

Satukirjat ovat lastenkirjallisuuden yleisin laji. Se jakautuu eri alalajeihin, kuten legendoihin, novelli-, eläin-, pila- ja ihmesatuihin, jotka käsitetään perinteisiksi kansansaduiksi. Kansansatujen lisäksi on olemassa taidesatuja, jotka ovat nykyaikaisempia kertomuksia. Niistä voidaan kuitenkin tulkita löytyvän myös kansansaduille tyypillistä tunteiden säätelyn korostamista. (Ylönen 200, 16; Apo 2001, 12.) Saduissa on mahdollista irtautua todellisuudesta, eikä satujen maailmassa päde luonnon lainalaisuudet. Satujen hahmot voivat olla näkymättömiä ja niillä voi olla yliluonnollisia kykyjä. (Apo 2001, 15.) Satujen rakenne noudattelee yleensä samaa kaavaa, jossa ongelmaa lähdetään ratkaisemaan ja vastoinkäymisten avulla opitaan jotain tärkeää. Lopussa paha saa palkkansa ja hyvyys voittaa. Lapselle on tärkeää pystyä ennakoimaan tarinan kulkua. (Ylönen 2000, 12–14.) Uudemmat sadut eivät enää noudatavat tuttuja kaavoja vaan sekoittavat niitä viihdyttäen myös aikuista lukijakuntaa (Heikkilä-Halttunen 2001, 131). Saturoomaani eroaa sadusta pituudeltaan, joka mahdollistaa hahmojen, ympäristön ja juonen monipuolisemman ja syvemmän kehittelyn (Rättyä 2001, 4).

Kertomuksissa käsitellään teemoja jokapäiväisestä todellisesta elämästä. Ne voivat toimia esimerkiksi pohjustuksena vaikeiden aiheiden käsittelyssä tai niiden avulla voidaan syventää ymmärrystä käsitteistä ja ilmiöistä. (Lampi 1981, 32.) Nancy A. Anderson luokittelee tarkemmin lasten kertomakirjallisuuden koostuvan fantasiasta, eläinkertomuksista sekä realistisesta ja historiallisesta fiktiosta. Hän erottaa erilliseksi lajiksi

myös niin sanotun hölynpölyn (non-sense), joka on surrealistista ja epäloogista kerrontaa käyttävää kirjallisuutta. Esimerkkinä tällaisesta surrealistisesta kirjallisuudesta käy Liisa Ihmemaassa, jossa on paljon epäloogisia ilmiöitä. Lasten kertomakirjallisuutta on myös jaoteltu tyttö- ja poikakirjoihin. Pojille suunnattu kirjallisuus on sisältänyt vaaroja ja jännitystä, kun taas tytöille kohdistetussa kirjoissa teemana on ollut esimerkiksi eläimet tai hellyys. (Karasma & Suvilehto 2014, 164–165, 170–171, 199–203.) Tällainen sukupuoliin sidottu kirjallisuuden jaottelu herättää perusteltua kritiikkiä, sillä tärkeintä lapsille olisi löytää heitä itseään kiinnostavaa luettavaa sukupuolesta riippumatta.

Runot kehittävät lasten rytmitajua, sanavarastoa ja ymmärrystä kielestä. Rytmityksensä vuoksi ne ovat helppoja opetella ulkoa, ja ne voivat innostaa tuottamaan myös omaa runoutta. (Lampi 1981, 33.) Runojen rytmin avulla voidaan kehittää lapsen kielellistä osaamista. Niitä lisäksi voidaan myös käyttää lyhyinä tutustumisteksteinä kirjallisuuteen (Korolainen 2001, 97).

Tietokirjojen tehtävänä on esitellä lapsen maailman eri ulottuvuuksien kannalta tärkeää tietoa lapselle sopivan tasoisesti. Monesti ne sisältävät myös paljon havainnollistavia yksinkertaisia kuvia. Toisaalta kaikki kirjallisuus toimii lapselle sana- ja käsitevaraston laajentajana tietokirjojen tapaan. Lastenlehdet käsittelevät lasten harrastuksia ja mielenkiinnonkohteita pyrkimyksensä innoittaa tutustumaan kirjallisuuteen monipuolisemmin. (Lappalainen 1979, 127, 170, 173.) Nykyään monet lastenlehdet sisältävät tai koostuvat runsaasta määrästä sarjakuvia, joissa juoni muodostuu piirroksista sisältäen vain vähän tekstiä. Sarjakuvat kuitenkin tukevat oikean lukusuunnan oppimista ja johdopäätösten tekemistä kehittäen näin lasten lukutaitoa. (Lampi 1981, 38–39.)

Lappalaisen (1979) jaottelun lisäksi lastenkirjallisuuteen voidaan katsoa kuuluvaksi myös selkokieliset ja helppolukuiset kirjat. Niiden sisältöä on helpotettu yksikertaisemmalla tekstillä ja selkeämmällä asetelulla, kuten suuremmilla riviväleillä ja lyhyemmällä kappaleilla. Selkokieliset kirjat erottuvat helppolukuisista kirjoista omalla merkinnällään, joka kertoo sen sisältävän helpotettua luettavaa (Ekebom 2001, 52–53). Tällaiset kirjat ovat hyvä keino motivoida aloittelevia lukijoita lukuharrastukseen, sillä ko-

konaisen kirjan lukemisen kynnyks madaltuu ja kokonaisen tarinan tuoma lukuelämys mahdollistuu jo aloitteleville lukijoille.

2.2 Lastenkirjallisuuden valitseminen

Kysyin aineistoltani, *miten opettajat määrittelevät opetuksen kannalta merkittävän ja toimivan lastenkirjallisuuden?* Aineistosta nousi vahvasti esiin opettajan rooli kirjallisuuden valitsijana sekä luettavien kirjallisuuden lajien ja kirjojen määrän määrittelijänä. Toisaalta kirjoitelmissa korostettiin mahdollisuutta osallistua omaan kulttuurin kirjallisuuden avulla.

2.2.1 Opettaja kirjallisuuden määrittelijänä

Burgessin, Sargentin, Smithin, Hillin ja Morrisonin (2011, 89) tutkimuksen tuloksena havaittiin, että 49,3 % 18–24 -vuotiasta eivät lukeneet mitään kirjoja, jos niiden lukemista ei vaadittu joko työhön tai opiskeluun. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että opettajalla on vaadittava oppilailtaan kirjojen lukemista, jotta he saavat varmasti lukukokemuksia. Se, miten kirjoja luetaan ei merkityksellistä vaan se, että niitä luetaan.

Opettajilla on vastuu ja vapaus suunnitella ja toteuttaa opetusta luokassaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Opetussuunnitelmassa ei määritellä kuinka paljon tai mitä teoksia opetuksessa tulisi käsitellä, joten opettajalla on hyvin suuri vapaus valita, millaiseen lastenkirjallisuuteen haluaa oppilaidensa kanssa tutustua ja syventyä. Opettajat kertovat käyttävänsä monipuolisesti erilaisia lastenkirjallisuuden lajeja opetuksessaan.

Käytän opetuksessani satuja, lasten kirjoja (esim. tänä vuonna Astrid Lindgren, Thorbjørn Egner: Kolme iloista rosvoa, Lea Pennan: Piilomaan pikkuaasi) sekä lasten ruonoja. –Taru

Lukemani kirjallisuus on pääosin lasten "kertomakirjallisuutta". Usein luettuja kirjoja ovat mm. Konstat, Risto Rääpääjät ja Ella- kirjat. Ekaluokkalaisille luen myös lyhyitä kuvakirjoja, joiden kuvat voi heijastaa dokkarilla taululle. Esim. Velthusin Sammakko- sarja toimii hyvin. –Paula

Olen käyttänyt opetuksessani lasten romaaneja ja kuvakirjoja, sekä jonkin verran runoja. Olen lukenut myös esim. jouluna jouluaiheisen novellin.
–Nanna

Käytän lastenkirjallisuutta melko laajasti: kertomakirjallisuutta, satuja, kuvakirjoja, lasten tietokirjallisuutta ja yleensä kirjat valikoituvat opetukseen käynnissä olevien teemojen ja aiheiden mukaan. Myös lastenrunous on vahvasti mukana opetuksessani. –Alina

Alina mainitsee käyttävänsä erityisen laajasti lastenkirjallisuuden eri lajeja. Hän ja Nanna mainitsevat myös kirjallisuuden valinnassa ajankohtaisuuden eli he pyrkivät valitsemaan kirjallisuutta, joka liittyy vuodenaikoihin, juhlapyyhiin tai eri oppiaineissa opiskeltaviin ilmiöihin. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että alkuopetuksessa opetusta tulisi eheyttää niin, että äidinkielen oppimista tapahtuu eri oppiaineissa kielellisten ilmiöiden avulla (Opetushallitus 2014, 104).

Valitsen lastenkirjoja myös muiden opiskeltavien asioiden mukaan. Nyt kun olemme käyneet laaja-alaisemmin läpi Suomea, niin olemme esimerkiksi lukeeet Tatun ja Patun Suomi kirjaa. Samalla olemme kirjoittaneet Suomi aiheisiä runoja, tutustuen suomi-räppeihin ja perinteisiin suomalaisiin lastenrunoihin. Jos luokassamme on eläinteema, saatan lukea eläinsatuja lapsille. Joulun aikaan valitsen yhdessä luettavan kirjan jouluteeman ympärille. Kun käsitelimme lasten kanssa uskonnon tunnilla tunnetta kateus, luin siihen liittyvän kuvakirjan ”Paavo Virtanen ja Kauhea kateus”. Eli käytän lastenkirjoja myös muiden oppiaineiden tukena, ja aineen tarpeen mukaisesti. Käytämme luokassa satuja, kuvakirjoja, tavutettuja kirjoja, runokirjoja, sarjakuvia, tietokirjoja, kartastoja ja lastenklassikoita. Oppikirja lapsilla on käytössä ympäristötiedossa. –Leena

Leenan kirjoitelmasta käy ilmi, että hän käyttää lastenkirjallisuutta opetuksessaan kokonaisvaltaisesti ja tavoitteellisesti. Hän toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti opetustaan ilmiölähtöisesti oppiainerajat ylittäen (Opetushallitus 2014, 31–32). Lastenkirjallisuus on sekä oppimisen kohde että väline riippuen tarkasteltavasta aiheesta ja oppimistavoitteista. Hän valitsee käytettävää lastenkirjallisuutta liittyen arjen ja koulun ajankohtaisiin ilmiöihin. Hän mainitsee käyttävänsä laajasti kaikkia lastenkirjallisuuden lajeja. Kirjallisuutta käytetään niin tiedonhankintaan, motivointiin, lukemaan oppimiseen kuin elämysten jakamiseen.

Opettajien kirjoitelmien perusteella kirjallisuuden valitsemiseen voi liittyä henkilökohtaisia siteitä tai valitut kirjat koetaan muuten merkityksellisiksi. Opettajat saattavat valita itse lapsena mieleisikseen kokemia kirjoja tai omien lastensa lempikirjoja oppilail-

leen. Tuula kertoo käyttävänsä opetuksessaan kirjoja, joista omat lapset ovat innostuneet.

Valitsemani kirjat ovat kotona hyväksi havaittuja kirjasarjoja, kuten Ella ja Pate. –Tuula

Aineistoni perusteella opettajat käyttävät lastenkirjallisuuden lajeista selvästi eniten satuja opetuksessaan, sillä lapset kuuntelevat niitä erityisen mielellään. Satujen on tutkittu kehittävän lukutaidon kehittymiseen vaadittavia tekijöitä, kuten sanavarastoa, vuorovaikutustaitoja, kuullun ymmärtämistä ja kielellisiä valmiuksia (Luomaniemi, Lepola & Salmela 2010). Sadut myös tarjoavat oppilaille samaistumisen kohteita ja elämyksiä. Niiden avulla voidaan myös keskustella eettisistä ja moraalisisista ongelmista tai maailman tapahtumista lasten kokemusmaailmasta käsin.

Sadut, lasten juonelliset kirjat, joissa on joku henkilö johon samaistua.
–Anneli

Erlaisia satuja pyrin lukemaan myös. Joskus olen käyttänyt satuja hyväksi eettisessä /moraalikasvatuksessa. –Paula

Ensimmäisellä luokalla luen oppilaille hyvin paljon satuja. Ajattelen, että satua kuunnellessaan oppilas voi samaistua ja eläytyä kuulemaansa. Joskus sadut opettavat esillä olevaa asiaa tunnetasolla. Sadut voivat olla hyvin lyhyitä opettavaisia eläinsatuja tai pidempiä, taidekuvan täydentämiä perinteisiä satuja. Kasvattaviin satuihin liittyy useimmiten opetuskeskustelu.
–Anna-Leena

Sadut koetaan myös tilaisuutena opetuskeskustelulle esimerkiksi arjen taidoista ja kaverisuhteista. Hyvä satu virittää rikkaaseen ja innostuneeseen keskusteluun. Usein pieniä oppilaita kiinnostaa keskustella ja pohtia hahmojen tekemisiä ja niiden seurauksia.

Topeliuksen sadut ovat erityissuosikkejani ja toimiviksi kokemiani (mm. Adalminan helmi, Panttisilla, Oppinut Poika). Topeliuksen satuihin liittyy aina opetus. Hyvän sadun jälkeen luokkaan tulee joskus hiljaisuus ja toisinaan innokas kysymysten ja kommenttien tulva. –Anna-Leena

Anna-Leena kertoo käyttävänsä paljon Topeliuksen satuja, sillä niissä on aina jokin opetus. Lastenkirjallisuuden tutkijoista osa painottaa juuri sen opettavaista tehtävää. Esimerkiksi Pesonen (2013, 65–66) korostaa lukevan lapsen olevan informaation vastaanottaja. Toisaalta osa tutkijoista ymmärtää tarinoiden ensisijaisesti kannustavan lasta

mielikuvituksen käyttöön ja nimenomaan toimimaan itse eikä vain vastaanottamaan passiivisesti tietoa (Bettelheimin 1977, 5; Hunt 2001, 5).

2.2.2 Kulttuuriin osallistuminen kirjallisuuden avulla

Lastenkirjallisuuden avulla voidaan myös tuntee yhteenkuuluvuutta ja tutustua omaan kulttuuriperintöön. Lastenkirjallisuudella on tärkeä rooli suomalaisuuden rakentumisessa ja kulttuurin välittymisessä seuraaville sukupolville. Nanna perustelee lastenkirjallisuuden käyttöä opetuksessa kulttuuriin osallistumisen näkökulmasta.

Lasten kirjallisuus on osa yleissivistystä ja kulttuuriperintöä. Huomaan lasten myös nauttivan kirjoista, sillä nykyisin heidän aikansa kotona ei kulu enää yhtä lailla kirjojen parissa kuin ennen. –Nanna

Peruskoulun opetussuunnitelma pyrkii myös vastaamaan Nannan mainitsemaan nykyajan haasteeseen. Monikulttuurisessa ja erilaisten medioiden täyttämässä maailmassa on perusteltua tehdä oppiaineiden välistä yhteistyötä, josta opetussuunnitelmassa käytetään termiä laaja-alainen oppiminen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tämä tarkoittaa, että oppiaineessa tulee yhteistyössä kotien ja muiden oppiaineiden kanssa vastata oppilaiden kielikasvatuksesta sekä tukea heitä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisessa. (Opetushallitus 2014, 20, 103.) Anna-Leena mainitsee kansansadut ja vanhat koulun lukemistot, joihin tutustuminen on erinomainen keino vahvistaa kulttuurista identiteettiä lasten omasta kokemusmaailmasta käsin.

Lyhyitä kertomuksia luen oppilaille aamuisin lähes päivittäin. Vanhoissa 1–2-luokkien oppilaille tehdyissä lukemistoissa on kerrassaan hienoja tarinoita lasten elämään, luontoon tai fantasiaan liittyvistä asioista. Myös kansansadut ovat erityisen käyttökelpoista luettavaa joko oppilaan hiljaa itsekseen lukemana tai opettajan ääneen lukemana. –Anna-Leena

Opettajien kirjoitelmissa mainitaan useasti lastenkirjallisuuden käyttö juhlapyhien viettoon ja niiden merkityksiin tutustuttaessa. Lastenkirjallisuuden voidaan ymmärtää tarjoavan lapsen ymmärryksen mukaista tietoutta tarinan muodossa ja parhaimmillaan myös kuvin elävöitetynä. Lastenkirjallisuus on lapsille kirjoitettua, joten lasten on helppompaa omaksua sen kautta koulussa opiskeltavia asioita. Paula mainitsee esimerkkinä Lasten Kalevalan lukemisen. Se on loistava esimerkki kulttuurisesti tärkeän tekstin

muokkaamisesta lapsille. Näin jo pienet lapset pääsevät helpommin tutustumaan kulttuurisesti merkittävään teokseen.

Lasten Kalevala ja erilaiset joulukirjat pyrin sisällyttämään vuoden kiertoon ääneen luettuna. –Paula

Lasten runot ovat ihania...melkein aina meidän luokan päivänavaus- ja juhlaesitykset sisältävät runonlausuntaa. –Paula

Lastenkirjallisuus voi myös innoittaa tuottamaan erilaisia esityksiä. Paula kertoo valitsevansa usein runonlausuntaa luokkansa esityksiin. Myös näin välillisesti lastenkirjallisuus on tärkeässä roolissa kulttuuriin osallistumisessa mutta myös sen tuottamisessa. Myös Anneli kertoo pitävänsä tärkeänä mahdollistaa oppilailleen erilaisiin kulttuurin muotoihin osallistumisen. Hän käyttää lastenkirjallisuutta muihin kulttuurinmuotoihin tutustumisen innoittaja. Kirjoitettu teksti voidaan herättää eloon monenlaisin eri tavoin.

Aina jos teatterissa on jokin esitys, joka liittyy tunnettuun kirjaan esim. Fedja Setä, niin sinne viemme ehdottomasti oppilaat. Lisäksi olemme aina näytelleet ko. kirjan. Viimeksi kirjoitin siitä itse roolit lapsille ja pyysimme vanhempia katsomaan omaa esitystä. Oppilaat pitivät siitä. Pidimme erään luokan kanssa myös runoesityksen. –Anneli

Tuulan on asettanut itselleen tavoitteeksi lukea lastenkirjallisuuden klassikoita säännöllisesti oppilailleen. Klassikoiksi hän määrittelee esimerkiksi Astrid Lindgrenin tuotantoa. Hän kokee Lindgrenin tuotannon tärkeäksi, koska niissä on hänen mielestään jotain merkittävää, jota haluaa oppilailleen välittää. Kirjoja yhdistää vahvat lapsi- ja erityisesti tyttöhahmot, jotka tarjoavat lapsille hienoja esikuvia. Anna-Leena mainitsi valitsevansa merkittävän suomalaisen kirjailijan Zacharias Topeliuksen tuotantoa luettavaksi oppilailleen. Hän on ensimmäisiä suomalaisia kirjailijoita ja hänen tarinoidensa kautta saadaan ajankuvia varhaisesta suomalaisuudesta.

Minulla on myös missio siitä, että luen ääneen muutaman klassikon kolmen vuoden sisällä, jonka saamaa luokkaa opetan. Näitä klassikoita ovat vaikkapa Ronja Ryövärintytär, Eemeli ja Peppi Pitkätossu. –Tuula

3 LUKUTAITO JA SEN KEHITTYMINEN

3.1 Lukutaito

Lukutaidon määritelmä sisältää luku- ja kirjoitustaidon sekä kyvyn tulkita, eritellä ja prosessoida lukemaansa. Luku- ja kirjoitustaidon osaamisen kriteerinä käytetään yleisesti tiettyjen perustaitojen riittävää osaamista. UNESCO:n määritelmän mukaan luku- ja kirjoitustaitoisella henkilöllä katsomaan olevan riittävät taidot toimia tehokkaasti yhteisössä sekä kyky käyttää näitä taitoja itsensä ja yhteisönsä eduksi. (Ahvenainen & Holopainen 2005.)

Lukutaito voidaan jakaa kolmeen eri tasoon, jotka kehittyvät aina jo opittujen taitojen pohjalle. Ensimmäinen taso on peruslukutaito, jonka tärkeät osa-alueet ovat kirjoitetun kielen tekninen lukutaito ja tekstin ymmärtäminen. Tekstin ymmärtäminen vaatii kykyä ymmärtää lukemaansa ja tehdä siitä päätelmiä. Peruslukutaito voidaan katsoa saavutetuksi, kun oppilas kykenee dekoodaamaan tekstiä eli liittämään kirjaimia ja äänneitä toisiinsa sekä tunnistamaan sanahahmoja (Mäkinen 2002, 29). Olennaista peruslukutaidon saavuttamisessa on siis ymmärrys puheen rakentumisesta sanoista, jotka voidaan edelleen hajottaa pienemmiksi yksiköiksi eli äänneiksi (Lerikkanen 2006, 10). Peruslukutaito saavutetaan yleensä ensimmäisen luokan aikana. Tätä lukutaitoa käytetään ensimmäisenä kouluvuotena helppolukuisten ja lyhyiden kirjojen ja kertomusten lukemiseen. (Julkunen 1993, 26–27.)

Lukutaito on kuitenkin kehittyvä prosessi, joka rakentuu aina aiempien taitojen pohjalle. Näin ollen kirjainäänen vastaavuuden ymmärtäminen ja sen avulla peruslukutaidon saavuttaminen on vasta prosessin ensimmäinen vaihe. Tästä lukutaito alkaa hiljalleen kehittyä sanatasolle, josta edelleen lausetasolle. Pikkuhiljaa jatkuvan harjoittelun tuloksena lukutaito etenee kohti sujuvaa peruslukutaitoa eli kokonaisten tekstikappaleiden lukemiseen. Lukijan aktiivisuus ja lukutaidon funktionaalisuus ovat lähtökohtia seuraavaan tasoon eli toimivaan lukutaitoon. Lukutaidolla ymmärretään olevan myös välineellinen arvo esimerkiksi arjen toimissa sekä ympäristöön sopeutumisessa ja yhteiskuntaan osal-

listumisessa. Toimivan lukutaidon kehittymisessä lukijan motivaatio oppimiseen on avainasemassa, sillä sen kehittyminen vaatii oppijan omaa aktiivisuutta. Korkein lukutaidon taso on kriittinen lukutaito, joka on aiempien tasojen eli perus- ja toimivan lukutaidon yhdistämistä ja yksilön omien ajatusten liittämistä niihin. Kriittinen lukutaito ohjaa nimensä mukaisesti suhtautumaan kriittisesti erilaisiin ympäröiviin teksteihin olivat ne sitten luettuja, kuultuja tai nähtyjä. (Lerkkanen 2006, 10.)

Lukutaitoa voidaan tarkastella myös lukemisen piirteiden kautta. Lukemaan oppiminen voidaan ymmärtää tekniikan oppimiseksi, jossa tavoitellaan lukunopeuden lisääntymistä. Kun tekninen lukutaito on opittu siirrytään lukemalla oppimiseen, joka on kykyä syventää ja jäsentää lukemaansa. Lukemalla oppimisessa palautetaan luettu mieleen, kerrataan luettua ja opitaan uutta sanastoa. Lukemalla oppimisessa lukeminen voi olla yhtä aikaa hakevaa ja elämyksellistä. Hakeva lukeminen on lukustrategia, jota käytetään esimerkiksi hakemistoa tai ohjelmistoa luettaessa. Elämyksellinen lukeminen on puolestaan nimensä mukaisesti eläytyvää lukemista, joka on ajanvietettä tai jopa harrastuneisuutta. Sen tavoitteena on kehittää mielikuvitusta sekä vaikuttaa yksilön asenteiden ja persoonallisuuden rakentumiseen. Lukutaitoa voidaan käyttää myös välineenä. Välineellistä lukemista käytetään esimerkiksi ohjeiden tai media- ja hypertekstien lukemisessa. Nykypäivänä tämä lukemisen laji on erityisen tärkeä, sillä mediatekstejä on saatavilla joka puolella, ja useat lukevat niitä enemmän kuin painettua tekstiä. (Sarmavuori 2007, 71–71.)

Hyvä lukutaito voidaan määritellä teknisesti hallituksi, kohtalaisen nopeaksi, joustavaksi ja monipuoliseksi lukutaidoksi. Tärkeää on myös, että lukija kykenee vaihtelemaan lukutapaansa kontekstin ja tarkoituksen mukaisesti. Tällainen kontekstisidonnainen lukutapa edellyttää ymmärrystä erilaisista lukustrategioista ja ymmärtämisprosesseista sekä kykyä soveltaa näitä. (Linnakylä 2002, 232-244.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellyt lukutaidon hyvän osaamisen kriteerit ovat muun muassa tietämys erilaisista tekstilajeista, erilaisten tekstien moninaisten piirteiden tunnistaminen ja niiden tarkoituksien ymmärtäminen, tekstien kielellisten piirteiden havaitseminen ja suomalaisen kirjallisuuden tunteminen sekä kirjallisuudesta keskusteleminen ja lukuko-

kemusten jakaminen (Opetushallitus 2014, 165–166). Ne edellyttävät opettajalta kirjallisuuden laajaa ja tavoitteellista käyttöä opetuksessa jo alkuopetuksesta lähtien.

Sujuvaan lukutaitoon sisältyy kyky ymmärtää kirjoitettujen sanojen merkitys, kyky vastaanottaa informaatiota ja päätellä merkityksiä luetusta tekstistä (Linnakylä 1990, 3). Tutkielmani kannalta tärkeää on huomata, että lukutaitoon sisältyy sekä kognitiiviset että affektiiviset tekijät. Affektiivinen alue lukutaidossa tarkoittaa lukemisen tarjoamaa mielihyvää tai ahdistusta. Lukutaidon kehityksen myötä myös tieto maailmasta ja ymmärrys sen tapahtumista lisääntyy. Sujuvan lukutaidon kehittyminen edellyttää itsenäistä ja oma-aloitteista lukemista, joten lapsen on saatava valita myös itse luettavaa, jotta lukutaitoa edistävä lukemishalu herää (Julkunen 1993, 26–27). Lukutaidon saavuttaminen voi johtaa joko lukemisesta innostumiseen tai siitä vieraantumiseen. Voidaan myös tehdä johtopäätös, että peruslukutaito on aina edellytyksenä lukuharrastukselle ja lukemisen arvostamiselle tai päinvastoin kirjallisuuden arvon väheksymiselle. (Linnakylä 1990, 3.)

3.2 Alkuopetusikäisen lapsen lukemaan oppiminen

3.2.1 Motivaatio lukemaan oppimisessa

Motivaatio on lukutaidon kehityksen yksi keskeisimmistä elementeistä. Toiminnan tavoitteellisuus muodostuu motivaatiosta, joka on riippuvainen oppijan aktiivisuuden suuntaamisesta, toimintaan panostamisesta ja sen kestävydestä. Ruohotien (1998) mukaan yksilön oma kokemusmaailma vaikuttaa aina motivaation muodostumiseen. Se siis heijastelee lukijan käsitystä itsestään, tehtävästä ja suorituksesta. Myös tahtotekijöillä on vaikutusta motivaation syntyyn sekä lukemisen ohjaamiseen ja säätelyyn. Tahto auttaa lukijaa kohdistamaan ja säätelemään kognitioita, motivaatiota ja emootioita lukijan kohdatessa kilpailevia tavoitteita ja muita informaation käsittelyyn liittyviä ongelmia. Lukijan on mahdollista hallita häiritseviä tunteita ja käyttää itsemotivointistrategiaa tahdon avulla. (Lehtonen 1998, 65.)

Lerkkasen (2006) mukaan lukutaidon kehitys vaikuttaa oppilaan työskentelytapojen muotoutumiseen. Oleellista oppimisessa ja tehtäviin sitoutumisessa on tehtävän kokeminen motivoivana ja tärkeänä joko itsessään tai sen avulla saavutettavan päämäärän vuoksi. Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon oppia esimerkiksi tukemalla oppilaan myönteistä minäkuvaa oppijana. Opettajan on tärkeää myös mahdollistaa onnistumiset ja tehdä ne näkyviksi antamalla positiivista palautetta, tarjoamalla jokaiselle heidän taitotasolleen sopivia tehtäviä sekä ottamalla huomioon tehtävien suunnittelussa oppilaiden mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet. Oleellista on mahdollistaa myönteisesti kasautuvan kehän syntyminen, jossa haasteet koetaan oppimistilanteina ja onnistumisten kautta saadaan positiivista palautetta. Näin myönteinen minäkuva vahvistuu ja tehtäväsuuntautunut työskentelytapa kehittyy. (Lerikkanen 2006, 44–48.)

Tynjälä (2002, 98) määrittelee motivaation voimaksi, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää henkilön toimintaa. Motivaation voidaan siis ymmärtää sisältävän yksilön syyt toimintaan sekä työskentelytapojen valinnan. Behaviorismin mukaan motivaatio pohjautuu ärsyke-reaktio malliin, jossa toiminnan motivaatio syntyy luvassa olevasta palkinnosta tai vastareaktiosta eli rangaistuksesta. Koulussa tällaisen behavioristisen motivaatiokäsityksen mukaisesta työskentelystä seuraavia palkintoja voi olla esimerkiksi tarrat, mieluisat tehtävät, tehtävistä vapauttamiset tai arvosanat. Behavioristinen motivaatioteoria tukeutuu ulkoiseen eli suorituskeskeiseen motivaatioon. (Tynjälä 2002, 98–99.)

Sosiokognitiivisessa motivaatioteoriassa puolestaan ymmärretään motivaation rakentumista tehtävän suorittajan näkökulmasta. Tynjälän (2002, 100–104) mukaan sosiokognitiivisiin motivaatioteorioihin voidaan lukea suoritusmotivaatio-, attribuutio- ja tavoiteorientaatioteoriat. Suoritusmotivaatioteoriassa henkilön suoriutumiseen vaikuttavat tunteet, jotka vaihtelevat epäonnistumisen pelon ja onnistumisen välillä. Esimerkiksi epäonnistumisen pelko voi johtaa välttämismotivaatioon, jolloin oppilas pyrkii valitsemaan itselleen helpoimmat ja vähiten ponnisteluja vaativat tehtävät (Tynjälä 2002, 101). Toisaalta oppilas saattaa myös valita liian vaikeita tehtäviä, jolloin epäonnistumisen voi selittää tehtävän haastavuudella.

Attribuutioteoria tarkastelee näitä toimintamotiivien selityksiä. Teoriassa keskiössä on oppilaiden arviot omien taitojensa ja harjoituksen vaikutuksesta onnistumiseen tai epäonnistumiseen (Tynjälä 2002, 101). Lukuharjoituksissa tämä voi ilmetä annettujen tehtävien kritisoinnilla. Tavoiteorientaatiossa motivaatio voi suuntautua tehtäviin tai oppimiseen. Oppimistilanteita tarkastellaan henkilökohtaisista tavoitteista käsin pohtien, kuinka ne ohjaavat oppilaan tapaa suorittaa annettuja tehtäviä. Motivaatio muotoutuu sisäisesti oppilaan halusta kehittyä tietyssä aiheessa ja siihen annetuissa tehtävissä. Tavoiteorientaation suuntauksia ovat myös suoriutumisen-, välttämisen- ja sosiaalinen riippuvuusorientaatio. Suoriutumisorientaatiossa tärkeintä on saada tehtyä tehtävä loppuun, vaikka huolimattomasti ja kiireessä, jolloin motivaatio ei synny oppimisesta vaan tehtävän loppuun saattamisesta. Välttämisorientaatiossa annetun tehtävän tekemistä vältellään. Sosiaalisessa riippuvuusorientaatiossa motivaatio kumpuaa halusta saada opettajan tai kavereiden hyväksyntä. (Tynjälä 2002, 102–104; Kauppila 2007, 136.)

Lasten uskomukset itsestään oppijoina vakiintuvat ensimmäisten kolmen kouluvuoden aikana pääasiassa suoriutumisestaan saamaan palautteen pohjalta. Negatiivinen palaute esimerkiksi lukutaidosta vaikuttaa kielteisesti minäkuvan ja asenteiden kehittymiseen ja näin edelleen motivaatioon. Menestys taas ruokkii motivaatiota tukemalla lapsen myönteisen minäkuvan kehitystä. (Aunola 2002, 113.) Aunolan ja Nurmen (1999) tutkimus koulutaitojen ja motivaation kehityksestä osoittaa, että lapsen on erityisen tärkeää olla motivoitunut oppimaan ensimmäisellä luokalla. Myöhemmän kehityksen ja oppimisen kannalta tärkeäksi muodostuvat mieltymykset ja käsitykset itsestään oppijana, sillä ne muodostavat pohjan koulunkäynnin mielekkyydelle ja siinä suoriutumiselle. Lukemaan oppimisen kannalta tämä tarkoittaa, että siitä tulisi pyrkiä tekemään innostavaa ja mukavaa oppilaan motivaation synnyttämiseksi.

Lukutaidon kehittymisen kannalta ja suomalaisen peruskoulun konstruktivistisen oppimiskäsitykseen perustuvan opetuksen tavoitteena on sisäisen motivaation synnyttäminen. Oppimismotivaation ja -halun tulisi syntyä oppilaan omista kiinnostuksen kohteista ja tätä motivaatiota oppilaat voivat luokissa tartuttaa toisiinsa. Tutkimusten mukaan alakoulussa oppilaat ovat vielä oppimisorientoituneita, mutta yläkouluun ja siitä jatko-opintoihin siirtyessä he muuttuvat suoritusorientoituneiksi (Wigfield & Gambria 2010).

3.2.2 Alkavan lukutaidon keskeiset elementit

Lerkkasen (2006, 24) mukaan alkavan lukutaidon tärkeimpiä ennustajia ovat kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus. Nämä ovat oleellisia myös teknisen lukutaidon kehityksessä. Erityisesti esiopetusiässä lapsen kirjaintuntemuksen on todettu olevan tärkeä lukutaidon mahdollistaja, sillä se heijastelee lapselle kertyneitä kokemuksia kirjoitetusta kielestä. Lukutaidon oppiminen on aina myös yhteydessä kieleen. Erityisesti suomen kielen tarkan kirjainäännevastaavuuden johdosta havainnot kirjoitetusta kielestä ovat vahvasti yhteydessä lukutaitoon. Myös suomen kielen selkeä tavurytmi helpottaa lukemaan opettelemista. Toisaalta lukutaidon oppimisen haasteita ovat äänteiden kestoerojen havaitseminen sekä pitkät sanat monimutkaisine taivutuspäätteineen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 102–105; Aro 2006, 118–119.) Vaikeudet voidaan kääntää lukutaitoa kehittäviksi ominaisuuksiksi, sillä ne pakottavat lukemaan tarkasti heti alusta lähtien.

Lerkkanen (2006, 30–31) ymmärtää fonologisen tietoisuuden kehittyvänä prosessina, joka tarkoittaa kykyä tietoisesti käsitellä puhuttujen sanojen osia eli jakaa puhetta yhä pienemmiksi yksiköiksi, kuten äänteiksi, tavuiksi ja riimeiksi sekä taitoa jälleen rakentaa näistä osista kokonaisuuksia. Fonologisesta tietoisuudesta voidaan erikseen erottaa foneemitietoisuus eli äännetietoisuus, joka tarkoittaa kykyä hahmottaa äänneitä sanojen sisällä. Äänteiden tunnistamisella on tutkittu olevan merkittävin yhteys lukutaitoon. Fonologista tietoisuutta tulisi harjoitella lapsen ollessa on motivoitunut ja kiinnostunut kielestä. Jotta motivaatio säilyisi, käytettävissä harjoituksissa on tärkeää käyttää leikillisyyttä ja vuorovaikutusta (Lerkkanen 2006, 35).

Fonologinen tietoisuus on siis tiiviisti yhteydessä luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen ja sitä on mahdollista harjoittaa eri tasoilla (Lerkkanen 2006, 33). Fonologisen hermistymisen tasolla harjoitellaan riimien täydentämistä, tunnistamista ja tuottamista, pitkien ja lyhyiden sanojen sekä sanojen alkuäänteiden tunnistamista ja sanojen tavuttamista. Tarkka tavuttaminen ja tavujen lukeminen ovat kokemukseni mukaan todella tärkeitä taitoja oikein lukemisessa. Sanayksiköiden havaitsemisessa harjoitellaan esimerkiksi alkutavun nimeämistä ja samalla alkutavulla tai äänneellä alkavien sanojen tuottamista,

alkuäänteen vaihtamista ja sen yhdistämistä kirjaimiin sekä äänteiden yhdistämistä sanoiksi. Sanan yksiköiden käsittelemisen vaiheessa harjoitellaan tavujen ja äänteiden lisäämistä ja poisottamista. Lukemisessa tärkeää on fonologinen synteesi, jolla tarkoitetaan tarkkaa lukemista eli kykyä yhdistää uusi äänne jo opittuihin tavuihin. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 60–61.)

3.2.3 Lukutaidon yksilöllinen kehitys

Peruslukutaito muodostuu sekä teknisestä lukutaidosta että luetun ymmärtämisen taidosta. Ne koostuvat joukosta kognitiivisista prosesseja, joiden avulla lukija yhdistää kirjaimia sanoiksi sekä ymmärtää näin muodostuneiden sanojen ja lauseiden merkityksiä. Kirjoitustaidon yksinkertainen malli sisältää sekä teknisen kirjoittamisen taidot eli kirjainmerkkien tuottamisen ja oikeinkirjoituksen että tuottavan kirjoittamisen taidot eli tekstin sujuvuuden ja rakenteen hallinnan. (Lerkanen 2006, 10–11.) Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa perusluku- ja kirjoitustaidon sujuvoituminen on yksi tärkeä tavoite ja arvioinnin kohde kuudennen luokan lopussa (Opetushallitus 2014, 468).

Peruslukutaito on mahdollista saavuttaa jo ennen kouluikää, sillä usein lapsen kasvaminen lukijaksi alkaa jo kotona varhaislapsuudessa. Perheen arjessa on paljon tilanteita ja mahdollisuuksia johdattaa lasta kirjoitetun kielen maailmaan ilman, että lasta varsinaisesti yritetään opettaa lukemaan. Olennaista lukutaidon kehityksen kannalta on, että lapsi näkee ympärillään kirjoitettua kieltä sekä kuulee monipuolista ja rikasta kielellistä ilmaisuja. Keskustelut ja lukukokemuksen perheenjäsenten kanssa vaikuttavat positiivisen asenteen muodostumiseen lukemista kohtaan. Lastenkirjallisuudella ja sen lukemisella lapselle on tärkeä vaikutus lukijaksi kasvamisessa. (Julkunen 1993, 17–23.)

Lukeminen voi tapahtua kahden erilaisen reitin kautta. Visuaalis-ortografisessa eli suorassa tunnistamisessa lukija käyttää runsasta muistivarastoaan sanojen ja niiden merkitysten tunnistamiseen. Edistyneet, nopeat lukijat käyttävät yleensä tätä automatisoitunutta tunnistusta. Ymmärrän, että tähän pyritään harjoittelemalla tavujen nopeaa lukemista eli tunnistamista ja uusien äänteiden yhdistämistä tuttuihin sanoihin. Vaiheittai-

sessä tunnistamisessa käytetään fonologista reittiä eli kirjaimen ja äänteen yhdistämistä. Lukemisessa tavut luetaan kirjain kerrallaan ja sanat tavu kerrallaan. Alkavat lukijat käyttävät tätä reittiä, mutta myös edistyneemmät käyttävät sitä oudompien sanojen lukemisessa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 55.)

Lukeminen on hierarkkisesti kehittyvä taito, jota voidaan harjoitella (Ahvenainen & Holopainen 2005, 27). Lukutaidon kehittyminen on riippuvainen lapsen ennen kouluikää saavuttamista kielellisistä valmiuksista ja kokemuksista puhutusta ja kirjoitetusta kielestä, jotka toimivat pohjana peruslukutaidon oppimiselle koulussa. Kehitykseen vaikuttavat kasvuympäristön lisäksi myös monet muut tekijät, kuten perimä, kyvyt ja sosioemotionaaliset tekijät. On kuitenkin todettu, että kielellisesti rikkaassa ympäristössä kasvaneet lapset omaavat paremmat valmiudet lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. (Lehtonen 1998, 50–51.)

Lukutaito ei koskaan kehity jokaisella oppilaalla samaan tavalla, vaan sen eri osa-alueet ovat toisille helpompia ja toisille vaikeampia. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajaa luomaan oppimisympäristöjä, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia omien valmiuksiensa mukaisesti (Opetushallitus 2014, 30). Opetusta voidaan eriyttää sisällön, työtapojen tai tuotoksen suhteen niin, että yksilöllinen eteneminen on mahdollista ja jokaisella oppilaalla on käytettävissään oppimiseen tarvitsemansa tuki (Laine 2010, 3–4). Lähtökohtana on oppilaantuntemus ja taitojen jatkuva arviointi. Eriyttämisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettajan pyrkii luomaan luokkaan niin fyysisesti kuin psyykkisesti positiivisen ilmapiirin. (Chapman & King 2005, 1319.) Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen eriyttäminen saatetaan kokea haastavana, mutta sen toteutuksessa erityisen tärkeää on yhteistyö erityisopettajan ja kotien kanssa (Laine 2010, 3–4).

3.3 Lukemaan opettamisen menetelmät

Aineistoni opettajat käyttävät erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä opetuksessaan. Esittelen seuraavaksi lyhyesti aineistossani esiin nousseet menetelmät, sillä ne vaikuttavat opettajien tapaan ymmärtää lukutaidon kehittyminen sekä valita siinä käytettävää materiaalia ja työtapoja.

Synteettiset lukemaan opettamismenetelmät etenevät kielen pienemmistä yksiköistä kohti suurempia kokonaisuuksia. Ne ovat olleet vahvasti edustettuina suomalaisissa kouluissa, sillä ne sopivat suomen kielen lukemaan ja kirjoittamaan opettelemiseen suomen kielen tarkan kirjainääne vastaavuuden ja tavorakenteen vuoksi. Niiden avulla saavutetaan tarkka mekaaninen lukutaito ja hyvä oikeinkirjoitustaito suhteellisen lyhyessä ajassa. (Lerkkanen 2006, 60.) KÄTS on yleisin synteettinen lukemaan opettamisen menetelmä, jota ainoana menetelmänään käyttää kolme aineistoni opettajista eli Nanna, Tuula ja Paula.

KÄTS muodostuu sanoista kirjain, äänne, tavu ja sana. KÄTSin tavoitteena on ohjata lasta tarkkaan lukemiseen. KÄTS-menetelmässä opetellaan aluksi tunnistamaan kirjain ja sitä vastaava äänne. Tämän jälkeen harjoitellaan äänneiden yhdistämistä ensin tavuiksi ja lopulta tavuista sanoiksi. Jokaisella tasolla harjoitellaan tunnistamista, kirjoittamista ja lukemista edeten aina helpommasta vaikeampaan. Kirjainmuotoa harjoitellaan myös taktuaalisesti eri kokoisena ja erilaisille pinnoille. Äännettä kuunnellaan ja tunnistellaan suussa. Lisäksi tutkitaan peilin avulta miltä se näyttää. Oleellista on tehdä harjoitteita, joissa kuunnellaan, kuuluuko tietty äänne sanassa sen alussa, lopussa tai keskellä sekä harjoitella äänteen korvaamista toisella. Äänneitä yhdistellään liukumalla äänneestä toiseen ja sanoja tavusta seuraavaan. Opettajan tulee aktiivisesti seurata, ymmärtääkö oppilas lukemaansa. Oleellista on harjoiteltavan kirjaimen tai äänteen opetteluun motivoiva kehyskertomus, joka liittyy kirjaimen tai äänteen opetteluun. KÄTS on nykyään laajasti käytössä perusopetuksessa sen systemaattisen etenemisen vuoksi. Sen huonona puolena koetaan kuitenkin luetun ymmärtämisen taitojen myöhäinen kehittäminen ja näin ollen mahdollinen negatiivinen yhteys lukumotivaation. (Lerkkanen 2006, 63–66.)

Anna-Leena, Anneli ja Taru yhdistävät KÄTSiin Lukemaan puheen perusteella eli LPP-menetelmää, jonka keskeisiä periaatteita ovat lapsilähtöisyys, toiminnallisuus ja yksilöllisyys. Lukemaan opettaminen pohjautuu lasten omaan puhekieleen ja itse tuotettuihin, puhutusta kirjoitetuksi kieleksi muunnettuihin teksteihin. Menetelmässä korostetaan myös lasten osallisuutta ja kokemusten jakamista, jolloin opettajan on pyrittävä löytämään lapsia kiinnostavia aiheita ja oltava herkkä lasten ajatuksille. (Sarmavuori 2003, 46–48.) Menetelmässä edetään aina sykleittäin viiden vaiheen mukaisesti. Aluksi kes-

kusteluvaiheessa käsitellään jotain kaikkia koskettavaa aihetta tai yhteistä kokemusta. Opettaja huolehtii, että jokainen saa puheenvuoron. Saneluvaiheessa keskustelun pohjalta tuotetaan lause kerrallaan yhdessä teksti, jonka opettaja muuttaa samaan aikaan kirjoitetuksi kieleksi. Tätä tekstiä käytetään laborointivaiheessa puheen ja tekstin analysointiin. Tekstiä luetaan yhdessä ääneen ja opettaja kiinnittää samalla huomiota ennalta valitsemiinsa yksityiskohtiin. Tässä vaiheessa voidaan tehdä myös kirjainäänneanalyysiä ja tavuerottelua KÄTSin mukaisesti, jolloin näiden menetelmien yhdistäminen on luontaista. Uudelleenlukemisvaiheessa oppilaat lukevat tekstiä opettajalle ääneen ja valitsevat opeteltavat sanat. Lopuksi jälkikäsitteilyvaiheessa oppilaat tekevät opituista sanoista sanakortteja, jotka laittavat aakkosjärjestykseen sanalaatikkoonsa. (Lerkkanen 2006, 69–72.)

LPP on esimerkki analyttisestä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmästä. Analyttiset menetelmät ovat uudempia ja ne tukevat konstruktivistista oppimiskäsitystä. Menetelmiä kutsutaan kokonaisvaltaisiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiksi, sillä niissä opetuksen lähtökohtana on kielen merkityksellinen osa, kuten sana, lause tai teksti, jota tarkastellaan yhdessä edeten kielen pienimpiin rakenteisiin. Analyttiset menetelmät tukevat luetun ymmärtämisen kehitystä sekä vaikuttavat positiivisesti lukemismotivaatioon ja tuottavaan kirjoittamiseen. Suomen kielen erityispiirteiden vuoksi lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa analyttisten menetelmien käyttö saattaa kuitenkin johtaa ongelmiin kirjainäännevastaavuuden, morfeemien ja tavarajojen hahmottamisessa sekä johtaa näin virheelliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Lerkkanen 2006, 66–67.)

Alina puolestaan yhdistää KÄTSiin Tragetonin kirjoittamalla lukemaan -menetelmää (LUK-menetelmä), jonka lähtökohtana on lapsen oma ajattelu ja sen ilmaiseminen kirjallisesti. Menetelmä on syntynyt havainnosta, jonka mukaan kirjoittaminen on lapsille lukemista luontevampaa. Niinpä tässä lukemaan opettamisen menetelmässä kirjoittaminen ja lukeminen kulkevat käsi kädessä ja oppimisen tukena on alusta lähtien tietokoneen näppäimistö. (Trageton 2007.) Jo pieni lapsi voi aloittaa leikkimällä näppäimistöllä heti kun kiinnostus tietokonetta ja näppäimistöä kohtaan muodostuu. Vähitellen kirjaimet tulevat tutuiksi ja tämän kirjaimilla ja äänneillä leikkimisen kautta lapsen ymmär-

rys kirjoitetun kielen säännöistä hahmottuu. Menetelmän etuna on, että lapsilla on alusta lähtien käytössään sama sanavarasto kuin puheessa, koska sanojen kirjoittamista ja lukemista harjoitellaan foneemien mukaan. (Trageton 2007, 195, 218.)

Tässä menetelmässä korostuu oppilaslähtöisyys ja opettajan rooli toiminnan organisoinnissa. Menetelmässä edetään tiettyjen työvaiheiden mukaisesti, jotka kaikki sisältävät kirjoittamista lapsen ja aikuisen yhteistyössä sekä piirtämistä tekstistä. Tämä systemaattinen eteneminen mahdollistaa tekstin ymmärtämisen kehittymisen. Oppilaiden itse tuottamat tekstit innostavat lukemaan ja niihin palataan oppimisprosessin edetessä. Oppilaiden omien tekstien tuottaminen motivoi lukemisen harjoitteluun, sillä omien ajatusten lukeminen on helpompaa kuin muiden. (Trageton 2007, 195, 218.)

Leenan opettaa oppilaitaan lukemaan käyttäen Ateljee-toimintamallia, joka on suomalainen sovellus amerikkalaisesta The Daily Cafe -mallista. Siinä opetuksen lähtökohtia ovat inklusiivisuus ja kirjallisuuden käyttö. Mallin tavoitteena on lukemaan innostaminen, jonka myötä edelleen lukutaidon oppiminen ja sen jatkuva kehittäminen. (HundrED, 2017.) Stephanie Harveyn and Annie Wardin (2017) mukaan alkuperäisessä mallissa lukeminen ymmärretään henkilökohtaisena, sosiaalisena ja kulttuurisena, kielellisenä sekä ajatteluprosessina. Tärkeää on lukijan osallistuminen lukijoiden yhteisöön, omien näkemysten laajentaminen keskustelun avulla sekä kulttuuriperinnön käyttö tekstien tulkinnassa. Suomalaisessa sovelluksessa lukemiseen liitetään lisäksi vuorovaikutuksellisuus, jota tuetaan käyttämällä monia erilaisia tapoja lukea ja työstää luettua yhdessä. Ateljee menetelmässä oppilaat saavat itse valita lukemisen ateljeen, jota harjoittavat käyttäen autenttista kirjallisuutta. Näitä ateljeita ovat itsenäinen lukeminen, yhdessä lukeminen, kuunteleminen, luova kirjoittaminen ja kielioppi. Keskeistä on siis oppilaan vapaus valita työtavat ja käsiteltävä kirjallisuus. Opettaja ohjaa oppilaita heidän yksilöllisten tarpeiden ja henkilökohtaisten tavoitteiden mukaisesti jatkuvasti prosessin aikana. (HundrED, 2017.)

3.4 Lastenkirjallisuuden käyttö lukemaan opettamisessa

Kysyin aineistoltani, *miten alkuopettajat käyttävät lastenkirjallisuutta lukemaan opettamisessa?* Kirjoitelmia lukiessani olin kiinnostunut tavoista, joilla opettajat pyrkivät harjoittamaan lukemisen osatekijöitä tavoitteena sujuva lukutaito. Aineiston analyysin myötä olen jakanut lastenkirjallisuuden käytön lukemaan opettamisessa seuraavasti:

- 1) Kirjallisuus polkuna lukutaitoon
- 2) Kirjallisuus luetun ymmärtämisen tukena
- 3) Kuullun ymmärtäminen lukutaidon kehittymisen apuna
- 4) Luettu jatkotyöskentelyn innoittajana
- 5) Opetuksen eriyttäminen kirjallisuuden avulla
- 6) Lastenkirjallisuus aarrearkkuna

Tekninen lukutaito, luetun ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen ovat lukutaidon osa-alueita. Opettaja voi vaikuttaa valitsemillaan menetelmillä ja materiaaleilla opetuksen suunnitteluun ja organisointiin. Luettu jatkotyöskentelyn innoittajana, eriyttäminen ja lastenkirjallisuus aarrearkkuna käsittelevät opettajan käyttämiin työtapoihin liittyviä havaintoja.

3.4.1 Kirjallisuus polkuna lukutaitoon

Tekninen lukutaito on kirjainten, tavujen ja sanojen visuaalista tunnistamista sekä kokoavaa lukemisesta eli dekodaausta (Siiskonen, 2010, 12). Sen tavoitteena on sanojen virheetön ja nopea tunnistaminen kirjainäännevastaavuuteen perustuvan kokoavan lukutaidon pohjalta (Aro 2006, 118–119). Melby-Lervågin, Lysterin ja Hulmeen (2012, 338–340) laajan tutkimuksen mukaan tekniseen sanatason lukemiseen vaikuttaa eniten äännetietoisuus, joka on yksi fonologisen tietoisuuden osa-alue. Myös Hulme ja Snowling ovat havainneet kirjaintuntemuksen ja äännetietoisuuden olevan tärkeimpiä edellytyksiä teknisen lukutaidon oppimiseen. Heidän mukaansa fonologinen tietoisuus laajemmin sekä muut kognitiiviset tekijät, kuten tietoisuus kielioppisäännöistä, sanavaras-

to, lyhytaikaisen muistin kehitys ja sanojen nopea nimeäminen, vaikuttavat kuitenkin kaikki yhdessä teknisen lukutaidon kehittymiseen. (Hulme & Snowling 2013, 2.)

Tärkeää opetuksessa onkin käsiteltävien tekstien pilkkominen osiin kielen pienimpien rakennusyksiköiden havaitsemiseksi. Kokonaisten tekstien jakaminen lauseisiin, sanoihin, tavuihin ja lopulta yksittäisiin äänteisiin auttaa lapsia ymmärtämään kielen rakennetta. Taru käyttää lastenkirjallisuuden lajeista esimerkiksi runoja havainnollistaakseen oppilailleen sanahahmojen rakentumista.

Lukemaan opettamisessa voi esimerkiksi runoja leikata sanoiksi ja sanoja tavuksi konkretisoimaan tekstin rakentumista pienemmistä osista. –Taru

Runojen rytmikkyyttä voidaan myös käyttää apuna kun tavoitellaan lapsen kielellisen tietouden kehittymistä, ja ne toimivat samalla tutustumisteksteinä lastenkirjallisuuteen (Korolainen 2001, 97). Runouden merkitys opetuksessa on siirtynyt lukemaan opettamisesta enemmän lukunautintojen tarjoamiseen (Korolainen 2001, 90–91; Hunt 2001, 285, 295). Runoudella on kuitenkin edelleen paikkansa lukemaan opettamisessa. Esimerkiksi aapisen lorujen ja laulujen opetteleminen on keino auttaa lapsia muistamaan aakkoset. Nanna käyttää runojen rytmitystä nimenomaan keinona opetella asioita ulkoa ja kehittää muistia.

Olemme myös opetelleet runoja ja tai värssyjä ulkoa edistämään jonkun asian oppimista (esim. viikonpäivät) tai esiintymiskokemusta (luimme runoja vanhainkodin asukkaille, joulunäytelmä). –Nanna

Parilukeminen (paired reading) on tapa rohkaista lapsia ääneen lukemiseen. Siinä lukeminen aloitetaan lukemalla yhteen ääneen kunnes oppilas kokee olevansa valmis jatkaamaan lukemista yksin. Menetelmässä osaavampi lukija auttaa korjaamaan mahdolliset virheet ja kannustaa esimerkillään lukemiseen. (Law & Kratochwill 1993, 120.)

Lukuparettain lukeminen on oppilaille tuttu työtapaa, jota käytetään säännöllisesti. –Nanna

Aapista käytän vain soveltuvien osien ja pääsääntöisesti niiden kanssa, jotka vasta ekalla harjoittelevat lukemaan. Myös jonkin verran parilukemisessa. –Alina

Alina ja Nanna käyttävät parilukemista keinona kehittää lukemisen sujuvuutta. Parilukeminen on Nannan luokassa säännöllisesti käytössä oleva, oppilaille tuttu työskentelytapa, jolla rohkaistaan oppilaita lukemaan ääneen ja näin kehitetään nopeaa dekodaus-taitoa. Parilukemista voidaan käyttää myös suunnitelmallisemmin opettajan määräämien lukuparien avulla. Niiden tavoitteena on, että lukuparit tukevat toinen toisensa oppimista. Taitavampi saa onnistumisen kokemuksia voidessaan auttaa heikompaa ja heikompi puolestaan saa tukea oppimiseensa taitavammalta (Linna 1999, 73–74.).

Alina kertoo kirjoitelmassaan käyttävänsä harjoitusten ohella myös lukusujuvuustestejä, joilla hän seuraa oppilaidensa teknisen lukutaidon kehittymistä. Testit eivät ole irrallinen osa opetusta, vaan oppilaiden kanssa mietitään yhdessä tavoitteita ja strategioita, joilla asetettuihin tavoitteisiin voidaan päästä.

Kun kuuntelen lasten lukemista ja teetän heille esim. lukusujuvuustestejä, mietimme aina yhdessä lapsen kanssa hänelle sopivan tavoitteen lukustrategiaan liittyen Esim. Luen ymmärtäen, tavoittelen sujuvuutta jne. ja näihin mallinnan keinoja, joilla tavoitteen voi saavuttaa. Myös parilukemisen ateljee on usein käytössä. –Alina

Leena käyttää lastenkirjallisuutta laajasti ja tavoitteellisesti lukemaan opettamisessa, mutta aapinen on käytössä teknisen lukutaidon harjoittelussa. Kun tavoiteltu sujuvuus teknisessä lukutaidossa on saavutettu, siirrytään lastenkirjallisuutta käyttämään järjestelmällisesti lukutaidon kehittämisessä edelleen muilla lukutaidon osa-alueilla.

3.4.2 Kirjallisuus luetun ymmärtämisen tukena

Lukeminen on ajattelua ja luetun tulkintaa aiempien tietojen ja kokemusten perusteella eli merkitysten luomista kirjoitetulle kielelle (Sarmavuori 2007, 67). Luetun ymmärtämiseen vaikuttaa useat lukijasta riippuvaiset tekijät, kuten motiivit, mielipiteet, kiinnostuksenkohteet ja kokemukset. Lukeminen on siis aktiivinen ja luova prosessi. (Malmqvist 1975, 151.) Lukijan taitotaso ja lukemisen tarkoitus sekä itse lukeminen ilmiönä tekevät lukemisesta monimuotoista (Sarmavuori, 2007, 71). Tekstin lopullinen tulkinta ja ymmärrys ovat riippuvaisia lukijan aiemmista kulttuurisista ja tiedollisista kokemuksista sekä perspektiivistä luettuun tekstiin. Voidaan siis sanoa, että lukeminen on kokemusperäistä lukijan ja tekstin vuorovaikutusta (Brunell 1990, 24–25).

Lukuhetki rauhoitetaan vain kuuntelulle. –Tuula

Tuula kertoo rauhallisista lukuhetkistä, joissa kuuntelu on pääasiassa. Kirjallisen tekstin kuuntelulla on tärkeä merkitys koulussa. Luetun ymmärtäminen perustuu kirjoitetun ja puhutun kielen välisen yhteyden ymmärtämiseen. Näin ollen lapselle luettu lastenkirjallisuus kehittää lapsen kuullun ymmärtämistä ja tukee luetun ymmärtämisen kehittymistä. (Julkunen & Haring 2002, 83–84.) Lastenkirjallisuutta on siis perusteltua käyttää opetuksessa opettajan ääneen lukemana, jolloin lapset saavat keskittyä kuuntelemiseen ja tarinasta nauttimiseen. Ääneen lukeminen madaltaa kynnystä aloittaa itsenäinen lukeminen, ja sen avulla teknisesti heikonkin lukijan on mahdollista päästä osaksi luelämystä (Ruuska 1994, 19–20).

Lasten tulisi saada mahdollisuuksia lukea myös itse ääneen, kuitenkin niin, että se ei tuota häpeän tai painostuksen tunnetta. Kirjoja voidaan lukea kotona lemmikille, pehmolelulle, sisaruksille tai vanhemmille. Koulussa ääneen lukemista voidaan harjoitella parilukemisenä joko saman tasoisen parin kanssa tai niin, että taitavampi tukee heikompa esimerkillään (Heikkilä-Halttunen 2015, 192; Linna 1999, 73–74).

Muokkaan luettavia tekstejä ja tarinoita oppilaille miellyttäväksi lukea.
–Nanna

Opettajan tulee valita huolellisesti lapsille luettaviksi tarkoitetut tekstit. Nannan kertoo muokkaavansa itse tekstejä, jotta ne olisivat varmasti oppilaille sopivan tasoisia ja tekstin asettelu helpottaisi keskittymistä luetun ymmärtämiseen. Luetun ymmärtämiseen vaikuttavat Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 122) mukaan lukijan ominaisuudet, tekstin ulkoasun luettavuus ja sen ominaisuudet. Opettaja voi vaikuttaa kahteen viimeiseen. Alkuluokilla tarinat voidaan kirjoittaa oppilaille tavutettuna pienaakkosin ja valinnassa kannattaa kiinnittää huomiota sanaston tuttuuteen sekä lauserakenteiden yksinkertaisuuteen. Ymmärtämistä vaikeuttavia tekijöitä voidaan minimoida valitsemalla tekstit liittyen jo tuttuun aihepiiriin, käsittelemään sen sanastoa aluksi yhdessä, ohjaamaan tekstin ymmärtämistä kysymyksillä sekä kokoamalla lopuksi tekstin sisältö yhteisesti koko luokan kanssa niin, että myös oppilaille on mahdollisuus esittää tekstin tai tarinan herättämiä kysymyksiä. Tärkeää on tukea oppilaiden luku- ja ymmärtämisstrategioita niin,

että jopa kokonaisten teosten lukeminen onnistuu. Anna-Leena painottaa kirjoittelmasaan mahdollisuutta lukea kirja kannesta kanteen.

Myös kokonaisten teosten lukeminen on erityisen tärkeää. Ensimmäisellä luokalla luen oppilaille itse ääneen muutaman Timo Parviaisen kirjoittamista Ella -kirjoista ja Aila Somersalon kirjoittaman Mestaritontun seikkailut -kirjan. Kevätlukukaudella oppilaat lukevat ohjeistetusti pienen Ella luokkaretkellä -kirjasen, mihin liittyy myös erillinen tehtävämoniste. –Anna-Leena

Anna-Leena on valmistellut oppilaille tehtäviä, joiden avulla he kykenevät lukemaan opettajan valitsemia kirjoja ohjatusti alusta loppuun. Tehtävämonisteet voivat sisältää monipuolisesti harjoituksia esimerkiksi ymmärtämiseen, tulkintaan tai sanavarastoon liittyen. Myös käytettäviä työtapoja voidaan vaihdella. Luettuun liittyvät tehtävät voidaan suorittaa keskustellen, piirtäen, näytellen tai kirjoittaen riippuen opetukselle ja oppimiselle asetetuista tavoitteista.

Laulajainen (2009, 78–79) painottaa, että lapselle tulisi antaa aikaa ja rauhaa keskittyä kuuntelemaansa tai lukemaansa. Tärkeää opetuksessa on myös, että luetusta keskustellaan tai sitä käsitellään erilaisin harjoituksin, sillä jokainen tulkitsee luettua omasta kokemusmaailmastaan käsin ja luettu vaikuttaa jokaiseen eri tavoin (Linna 1999, 72).

Lukupiirit ja niistä aina pieni tarkkailutehtävä joka viikolle. –Nanna

Useammassa kirjoittelmassa mainittiin lukupiiri menetelmänä käsitellä lastenkirjallisuutta luokassa. Lukupiiri on yksi tapa tukea itseohjautuvaa lukemista ja korostaa lukemisen yhteisöllistä luonnetta (Heikkilä-Haltonen 2015, 193). Lukupiirin ideana on, että useampi oppilas lukee samaa kirjaa itsenäisesti aina sovitun pätkän. Sen jälkeen he kokoontuvat keskustelemaan luetusta vapaasti tai tekemään luetun ymmärtämistä tukevia ohjattuja tehtäviä (Linna 1999, 79). Kirjoitustaidon kehittyessä luovan kerronnan harjoittelulle tulisi antaa aikaa lukemisen ja kuuntelun ohella. Lastenkirjallisuus voikin toimia myös omien kerrottujen ja kirjoitettujen satujen, kertomuksen ja runojen inspiraationa. (Laulajainen 2009, 79.)

Ja sitten tuttua varmasti kaikille on nämä lukudiplomijutut. Eli kirjatarjottimelta valitaan itseä kiinnostavimmat kirjat ja valitaan valmiista tehtävistä joku inspiroiva tehtävä luettuun kirjaan liittyen. –Nanna

Myös lukudiplomit mainitaan monessa kirjoitelmassa yleisesti kouluissa käytössä olevaksi tavaksi käsitellä kirjallisuutta. Lukudiplomit ovat laajasti käytössä kouluissa ympäri Suomen. Niiden tavoitteena on lukuharrastuksen lisääminen ja ylläpitäminen. Jokaiselle luokka-asteelle on oma kirjalista, josta diplomin suorittaja valitsee ja lukee määrätyn lukumäärän kirjoja. Aina kirjan luettuaan oppilas osoittaa ymmärtäneensä kirjan sisällön, jolloin diplomin avulla harjoitellaan luetun ymmärtämistä ja luetun soveltamista. Ekebomin (2001, 49) mukaan lukudiplomin tarkoituksena on kuitenkin ensisijaisesti lastenkirjallisuuden erilaisiin lajeihin tutustuttaminen ja lukijan lukutaitoa vastaavien haasteiden tarjoaminen. Hän siis kokee mekaanista lukemista ja lukijan palkitsemista tärkeämpänä uuden kirjan löytämisen ja lukukokemuksen ilon. Erityisesti alkuopetuksessa lukudiplomin sijaan voisi olla motivoivampaa korostaa lukemisen yhteisöllisyyttä ja esimerkiksi kasvattaa luokan yhteistä lukutoukkaa jokaisella luetulla kirjalla. (Heikkilä-Halttunen 2015, 195–196.)

3.4.3 Kuullun ymmärtäminen lukutaidon kehittymisen apuna

Olen aina lukenut oppilailleni paljon jo lukemaan opetteluun aikana.
–Anneli

Anneli on sisäistänyt ääneen lukemisen kriittisen merkityksen erityisesti alkuopetusikäiselle lapselle. Lapsen ja aikuisen välinen suullisen vuorovaikutus vaikuttaa lapsen myöhempään ymmärtämis- ja lukutaidon tasoon. Griffin, Hemphill, Camp ja Palmer (2004) tutkivat viisi- ja kahdeksanvuotiaiden lasten suullisen ilmaisun ja kirjoitus- ja lukutaidon kehittymisen välisiä suhteita. Tutkimus osoitti lasten kyvyn antaa merkityksiä kerrotuille asioille viiden vuoden ikäisinä ennustavan hyvää luetun ymmärtämisen taitoa kahdeksanvuotiaana. Tutkimus osoitti myös, että ääneen lukemisen ja siitä keskustelun määrä oli suoraan yhteydessä lapsen kykyyn tuottaa omaa suullista tulkintaa tekstin pohjalta. (Griffin ym. 2004.)

Kuullun ymmärtämisellä ja luetun ymmärtämisellä on tutkimusten mukaan tiivis yhteys toisiinsa, sillä ymmärtääkseen luettua tekstiä on ymmärrettävä kuulemaansa (Lepola 2006, 81). De Jong ja van Der Leij (2002) totesivat tutkimuksessaan kuullun ymmärtä-

misen ennustavan luetun ymmärtämistä aina kolmannelle luokalle asti. Puhuttu kieli siis muodostaa perustan kirjoitetun kielen oppimiselle.

Luen oppilaille ääneen viikottain. –Tuula

Ekalla luokalla opiskelimme vielä aapisen avulla. Mutta sen ohella luin lapsille paljon ääneen muuta kirjallisuutta. Ääneenlukuhetken yhteydessä saatoimme yhdessä pohtia kirjoista nousevia teemoja, pohtia miten tarina voisi jatkua eteenpäin yms. Luin ääneen monta kertaa viikossa. –Leena

Luen ääneen oppilaille mielelläni ääneen säännöllisesti, useamman kerran viikossa. Välipalaksi pieniä runoja eläytyen ja toisaalta pidempiä tuokioita, jolloin luen ääneen pidempää kirjaa. –Taru

Leena kertoo luokan yhteisistä ääneenlukuhetkistä, jotka toistuvat ensimmäisellä luokalla useasti viikossa. Myös Tuula ja Taru kuvaavat ääneen lukemisen olevan jatkuva ja säännöllinen käytäntö luokassa. Opettajan säännöllinen ja toistuva tavoitteellinen ääneen lukeminen on tehokas keino kehittää lasten kuullun ymmärtämistä ja sitä kautta tukea lukutaitoa. Tehotettu satujen lukemisen menetelmä on pitkäkestoista, säännöllistä ja toistuvaa toimintaa, jonka tavoitteena on kuullun ymmärtämisen avulla lukutaidon kehittäminen. Menetelmä ydinajatus on sitouttaa vanhemmat ja lapset säännölliseen sadun lukemiseen, jonka kautta voidaan parantaa lasten lukumotivaatiota ja kuullun ymmärtämistaitoja. (Orvasto & Levola 2010, 9.) Menetelmän tavoitteena on luoda jatkumo sadun lukemisen säännöllisyyteen ja näin herättää lasten kiinnostus kuulla lisää ja innostua lukuhetkistä. Sadun lukeminen nähdään myös yhteisöllisenä, oppimista tukevana kokemuksena, jonka turvallinen ilmapiiri antaa hyvät edellytykset ääneen lukemisen onnistumiselle eli kuullun sadun ymmärtämiselle. Menetelmässä keskeistä on myös vanhempien sitouttaminen, mutta opettajalla on mahdollisuus soveltaa menetelmää koulussa lasten kuullun ymmärtämisen taitojen tukemisessa. (Orvasto & Levola 2010, 14.)

Aiemmassa esimerkissä Taru kertoo käyttävänsä eläytyvää luentaa runoja lukiessaan. Anna-Leena puolestaan kertoo tehostavansa kerrontaa elävöittämällä satua käsinukkejen ja kuvien avulla.

Ääneen lukiessani käytän käsinukkeja tai kuvia elävöittämään satua.
–Anna-Leena

Kaikki aineistoni opettajat kertovat lukevansa oppilailleen ääneen. Kuitenkin lukemisen säännöllisyys ja tavoitteellisuus vaihtelevat. Vain yksi opettaja mainitsee teettävänsä erilaisia kuullun ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä oppilailleen. Tämä on mielenkiintoista, sillä jokainen opettaja mainitsee käyttävänsä jossain määrin luetun ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä. Alina kertoo esimerkin käyttämästään lastenkirjasta, jota hän lukee oppilailleen ja samalla oppilaat tekevät nimenomaan kuullun ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä sekä harjoittelevat kuullun ennakoimista.

Sitä ennen meillä oli Kurenniemen Onnelin ja Annelin talo, josta teimme tarinan edetessä erilaisia tehtäviä, kuten kuullun ymmärtämistehtäviä, tekstin ennakkointiin liittyviä tehtäviä ym. –Alina

Tällä hetkellä meillä on menossa 1-2 luokan kanssa Karjalaisen Uppo-Nalle kirja, jonka mukana olemme päässeet tutustumaan runouteen erilaisten luku- ja kirjoitustehtävien muodossa. –Alina

Alina kertoo myös tutustuttavansa oppilaitaan kirjallisuuden lajeihin laatimiensa kuullun ymmärtämis- ja kirjoitustehtävien avulla. Käytetyin keino luetun käsittelyyn on aineistoni mukaan opetuskeskustelu. Useimmat opettajat kertoivat purkavansa sadun opetuskeskustelun avulla, jossa käydään yhdessä oppilaiden kanssa pohtien läpi tarinan kulku sekä saatetaan miettiä vaihtoehtoisia loppuratkaisuja, henkilöiden toimintaan vaikuttaneita motiiveja tai syy-seuraussuhteita, kuten Anna-Leenan lainauksesta käy ilmi.

Keskustelemme sadun tapahtumista, käännekohdista ja ratkaisusta.
–Anna-Leena

Tällainen yhteinen keskustelu tähtää tarkkaan ja päättelevään kuuntelemiseen, jotka ovat Opitzin ja Zbarackin (2004) mukaan kuuntelemisen osa-alueita yhdessä eläytyvän, erottelevan ja arvioivan kuuntelemisen kanssa. Tarkassa kuuntelemisessa tavoitellaan kuullun tarinan yksityiskohtien muistamista, kuullun kertomista omin sanoin, outojen sanojen merkityksen päättelemistä asiayhteyksistä sekä kielioppirakenteiden ymmärtämisestä. Päättelevässä kuuntelemisessä kehitetään kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja tekemällä kuullun tekstin perusteella johtopäätöksiä ja analyysyjä. Kuullun ymmärtämisestä harjoitellaan myös esimerkiksi tiivistämällä kuultua ja ennakoimalla seuraavia tapahtumia. Tavoitteena on ymmärtää kuullun tarinan viesti, mikä mahdollistaa sen muistamisen ja kertomisen eteenpäin. (Opitz & Zbaracki, 2004.)

Nanna painottaa ääneen lukemisen tärkeyttä lukutaidon kehittämisessä ja lukuinnon kehittämisessä, mutta hän mainitsee myös kuuntelemisen edesauttavan sanavaraston kartuttamista, mikä on tarkan kuuntelemisen yksi tavoite.

Pyrin lukemaan oppilailleni joka päivä ääneen. Koen sen edesauttavan lukemaan oppimista kuulunymmärryksen, innostuksen ja sanavaraston laajenemisen kautta. –Nanna

3.4.4 Luettu jatkotyöskentelyn innoittajana

Yhdessä, pareittain tai itsenäisesti luettu teksti voi toimia keskustelun, kirjoitelman tai muun tehtävän pohjustuksena. Luettu voi myös toimia draamaan, kuvataiteen tai musiikillisen ilmaisun innoittajana. (Ikonen 1978, 107–108 & 111–113.) Nannan esimerkin mukaisesti yhdessä luettua tekstiä voidaan käyttää esimerkiksi luovan kirjoittamisen harjoitukseen keksimällä tarinalle jatkoa yhdessä tai itsenäisesti. Luettu kirja rohkaisee mielikuvituksen käyttöön ja ohjaa tekstin tuottamiseen. Oppilaat voidaan ohjeistaa esimerkiksi keksimään, miten kirjan tarina voisi jatkua. Nanna käyttää yhteisiä lukukokemuksia luovan kirjoittamisen innoittamiseen.

Jaetun lukukokemuksen jälkeen keksimme tarinalle jatkoa. –Nanna

Ennen kirjoitustaidon oppimista lastenkirjallisuutta voidaan tutkia kuvataiteen avulla. Ymmärtämistä ja mielikuvitusta voidaan kehittää kuvataiteen keinoin. Anna-Leena kertoo rohkaisevansa oppilaita satujen kirjoittamiseen tai niiden kuvittamiseen kertomalla kirjailijasta tarkemmin sekä korostamalla jokaisen mahdollisuutta kirjoittamiseen ja kuvittamiseen.

Yleensä kerron oppilaille sadun kirjoittajasta ja joka kerta totean, että jokainen voi alkaa kirjoittamaan satuja ja että ne voi myös itse kuvittaa. Tai että joku kirjoittaa sadun ja joku toinen voi kuvittaa sen. Tämä innostaa oppilasta. Kirjoittamaan opittuaan oppilaat haluavat, että luen heidän tekstinsä koko luokalle ääneen. Yleensä luen oppilaiden kirjoitelmat nimettöminä.
–Anna-Leena

Myös Anneli tiedostaa lastensatujen käytön mahdollisuudet luetun käsittelyssä ja työstämisessä erilaisin keinoin. Hän kertoo löytäneensä muutamia erityisen hyviä ja sisällöltään rikkaita teoksia, joita hän on käyttänyt opetuksessaan esimerkiksi kirjoituttamalla

oppilailla tarinoille jatkoa ja pyytämällä oppilaita kuvittamaan kuultua tarinaa. Hän on myös toteuttanut sadun tapahtumapaikan kuvataiteen tunneilla luokan yhteisenä projektina.

Lisäksi luetuista tarinoista on kirjoitettu ja sitä on kuvitettu. Näin olen tehnyt Sopiperoisten maa ja Soiperoisten maan kuningas kirjoista, jotka ovat todella hyviä ja monipuolisia kirjoja jatkokäsittelyyn. Teimme niihin hahmoja ja rakensimme itse Soperoisten maan. –Anneli

Runoja luen oppilaille jonkin verran. Käytän niitä mm. kuviksessa virikkeinä. –Paula

Luetun käyttäminen taideaineiden työskentelyn motivaation lähteenä mainitaan lisäksi sekä Anna-Leenan että Paulan kirjoitelmissa. Luettu voi toimia kuvataiteessa inspiraationa tai siitä voidaan saada työn aihe. Erityisesti sadut innostavat Anna-Leenan mukaan ilmaisuharjoituksiin ja esityksiin. Lastenkirjallisuus on omiaan innoittamaan draamaharjoituksiin.

Kansansadut ovat mitä mainioimpia pohjatekstejä oppilaiden omiin esittämisiin pieniin näytelmiin joko käsinukke-esityksinä tai näyteltynä roolisuorituksena. –Anna-Leena

Anna-Leena kertoi tietokirjan innostaneen lapsia omien tietokirjojen eli karttookkien valmistamiseen. Hänen kehittelemä tietokirjaprojekti on esimerkki erityisen laajasta tavasta tutustua tietokirjallisuuteen ja kehittää lukutaidon osa-alueita jatkotyöskentelyn keinoin. Tällainen projekti kehittää monia lukutaitoon liittyviä taitoja, kuten tiedon hakemista, oleellisen tiedon löytämistä ja luetun arvioimista. Omia tietokirjoja valmistaessa oppilaat myös harjoittelevat tekstin ymmärtämistä, sillä kuvitus vaatii sisällön ymmärtämistä sekä lukutaitoon välillisesti liittyvää kirjoitustaitoa tekstin tuottamisessa.

Aikaisemmin mainitsemani luokkakirjastossani ”Pienen luontokirjan” innoittaman ohjaan oppilaitani valmistamaan kartoteekkeja eli ”omia tietokirjoja”. Omien tietokirjojen tekemisen voi aloittaa heti, kun oppilaat saavat lukemastaan selvää. Oppilas valmistaa kartoteekin asiasta/ilmiöstä, joka häntä itseään kovasti kiinnostaa. Junakirja voi olla junan muotoinen ja karhukirja karhun muotoinen jne. Kartoteekin tekemiseen liittyy olennaisesti suunnittelu: aihe, sisältö, kirjan muodon suunnittelu, kuvitus, tekstin kirjoittaminen ja tiedon hakeminen. Valmiit kartoteekit laitetaan roikkumaan luokan seinälle pyykkinarulle, mistä niitä on helppo hakea luettavaksi. –Anna-Leena

3.4.5 Opetuksen eriyttäminen kirjallisuuden avulla

Lukemaan opettamisessa, kuten oppimisessa yleensä, kertaus, toisto ja monipuoliset opetusmenetelmät ovat tärkeitä (Takala 2006, 15). Nämä eivät kuitenkaan riitä, vaan jokainen lapsi on huomioitava ennen kaikkea ainutlaatuisena yksilönä, jonka yksilöllinen kehitys, tarpeet ja valmiudet on otettava opetuksen lähtökohdaksi lukutaitoa harjoiteltaessa (Laulajainen 2009, 51). Opettajilla on monenlaisia keinoja eriyttää opetustaan niin työtapojen kuin materiaalienkin suhteen. Tuula huolehtii, että luokassa on tarjolla kirjallisuutta lukutaidoltaan eri tasoisille oppilaille. Monipuolisen luettavan tarjoaminen on ensimmäinen askel yksilöiden huomioimiseen opetuksessa.

Kirjoja on monen tasoisille lukijoille. –Tuula

Kun halutaan toteuttaa eriyttämistä johdonmukaisesti, on opetuksen eriyttämisen suunnittelun pohjana lukutaidon kehityksen eri osaprosessit, joiden perusteella oppilaille suunnitellaan välitavoitteet, opetuksen päälinjat ja niihin sopivat arviointikeinot (Linna-kylä 1990, 32). Opettajan on tärkeää seurata oppilaidensa kehitystä ja pyrkiä tarjoamaan juuri yksilöllistä lukutaidon tasoa vastaavia harjoituksia ja arvioida kehittävätkö ne lasten taitoja määriteltyihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Liian helpot tai liian vaikeat tehtävät eivät palvele kenenkään oppimista. (Pitkänen ym. 2004, 88.) Välillä eriyttämisen tavoite voi olla esimerkiksi työtapojen vaihtelun kautta motivaation löytäminen harjoitteluun, sillä lapset kyllästyvät nopeasti.

Aineistostani nousi useasti esiin vapaus valita itselleen lukemista. Mahdollisuus valita miten oppii, motivoi ja vaikuttaa myönteisesti oppimiseen. Leena antaa oppilailleen mahdollisuuden valita itseään kiinnostavaa kirjallisuutta. Näin kaikki oppilaat pystyvät työskentelemään yhdessä toimien omalla osaamisensa tasolla, mikä puolestaan on kadottanut tarpeen jakaa oppilaita erillisiin tasoryhmiin.

Oppilaat saavat itse valita itselleen lukemista, jolloin lähtökohtaisesti he valitsevat sellaisia kirjoja jotka heitä kiinnostavat. Tämä on vaikuttanut myös siihen, että "tasoryhmät/palkkiryhmät" on voitu lopettaa, ja jokainen oppilas pystyy opiskelemaan suomen kieltä omassa luokassaan omalla tasollaan.

–Leena

Opettajalla on kuitenkin tärkeä vastuu ohjata oppilaita sopivan tasoisen luettavan valintaan. Varsinkin pienten oppilaiden voi olla vaikea määrittellä, mikä on itselle vielä liian vaikeaa tai aivan liian helppoa. Liian vaikea luettava ja harjoitukset vaikuttavat negatiivisesti oppimismotivaatioon. Oppilaan taitoihin nähden liian helpot tehtävät ja kirjallisuus puolestaan eivät auta oppilasta kehittämään lukutaitoaan. Opettajan on ohjattava valintaa hienovaraisesti oppilaan oma pätevyyden tunne säilyttäen. (Takala & Kontu 2006, 281.) Paula käyttää osuvasti sanaa vinkata suositellessaan lapsille henkilökohtaisen lukutaidon mukaista luettavaa.

Tapanani on vinkata lapsille lukutaidon mukaisia kirjoja. –Paula

Valitsemalla sopivan tasoista luettavaa oppilaat voivat saada onnistumisen elämyksiä ja suurimman palkinnon eli lukunautinnon. Tämä tulee esiin Tarun kirjoittelussa, jossa hän kertoo käyttävänsä yksinkertaisia ja lyhyitä runoja aivan ensimmäisinä luettavina teksteinä.

Pienet runot myös palkitsevaa luettavaa lukemistaidon juuri oppineille.
–Taru

Luokassani on monta s2 oppilasta, joten olen joutunut myös hieman valikoimaan kirjallisuudesta heille sopivia kirjoja. Jos tarinassa on liikaa kummallisia ja vaikeita sanoja, herpaantuu heidän kiinnostuksena ja keskittymisensä helposti. Usein kuunneltava tarina on aapisen tarina, joskus luokan yhteinen lukukirja. –Nanna

Nanna kertoo valitsevansa käsiteltävää kirjallisuutta oppilaiden yksilöllisten taitojen ja tavoitteiden mukaisesti. Valinnassa on otettava huomioon myös oppimisen tavoite eli harjoitellaanko esimerkiksi sanavarastoa, kielen rakenteita vai kirjallisuuden tulkintaa. Oppimisen tavoitteiden tulee olla realistisia ja tarpeeksi haastavia suhteutettuna oppilaan kykyihin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 112.) Oppilaat voidaan osallistaa myös opetuksen suunnitteluun.

Kun itsenäisen työskentelyn vaihe alkaa opetustuokion jälkeen, oppilaat saavat itse valita tehtävien tekojärjestyksen ja sen missä he tehtävät tekevät. Olen laajentanut oppimisympäristöämme luokan ulkopuolelle koulun käytävälle ja koulumme yhteiseen opehuoneeseen. Meillä on käytössä ns. luottamuksen kehä. Tällöin oppilaat harjoittelevat samalla myös itsenäistä työskentelyotetta ja itselleen sopivan työskentelypaikan valintaa. Eniten tukea tarvitsevat oppilaat pysyvät yleensä lähelläni. –Leena

Leenan kertoo lainauksessaan osallistavansa oppilaita nimenomaan tuntien rakenteen muotoutumiseen tarjoamalla heille valinnanvapauden suoritettavien tehtävien ja niiden tekojärjestyksen suhteen. Hän opettajana määrittelee, mitä tunnilla harjoitellaan sekä valmistelee tavoitteeseen pääsemistä edistäviä eri tasoisia tehtäviä. Tämä työskentelytapa mukailee Nevalaisen, Juvonen-Nihtisen ja Lappalaisen (2004, 139–140) esittelemää tapaa osallistaa oppilaita opetuksen organisointiin työtapojen ja tehtävien avulla, jossa kaikkien oppilaiden ei tarvitse tehdä samoja tehtäviä. Leenan toimintatavassa harjoitellaan itseohjautuvuutta ja vastuun ottamista omasta oppimisestaan. Lainauksesta nousee esiin myös oppimisympäristöt eriyttämisen keinona eli oppiminen ei ole sidottua tiettyyn paikkaan vaan tärkeää on löytää paikka, jossa oppiminen onnistuu. Leena kertoo tällä tavoin myös pystyvänsä antamaan paremmin ohjausta heikoimmille oppilaille, sillä näin he saavat rauhallisemman ympäristön oppia opettajan tuen ollessa lähettyvillä.

Printtikirjat eivät kata kaikkea lukumateriaalia, vaan koulussa voidaan lukea niin kuvakirjoja, sarjakuvia, aikakauslehtiä, tietokonepelejä kuin mediatekstejäkin. Lukemaan oppimisen ohjaaminen on miellyttävää aloittaa kuvien lukemisesta ja edetä sitä täydentävän tekstin lukemiseen. Kuvien tulkinta auttaa tekstin ymmärtämistä antamalla vihjeitä tekstin sisällöstä, ja usein lastenkirjallisuus käyttää kuvien ja tekstin yhdistävää monikerroksista kerrontaa. (Pearson & Thompson 1996, 65–67.) Leena mainitsee kirjoitelmassaan kuvien käytön lukemisen harjoittelemisessa.

Olen opettanut oppilailleni kolme erilaista tapaa lukea kirjaa. 1. Katson/luen kuvat 2. Luen tekstin 3. Kerron lukemastani. Tämän strategian avulla kaikki siis pystyvät lukemaan kirjoja, kun ne vain ovat oikean tasoisia. Eriyttäminen on tullut opettajalle selkeäksi ja helpoksi, kun voin auttaa jokaista oppilasta valitsemaan itselleen oikean tasoista lukemista ja oikean tasoisia tehtäviä. Aapinen eikä lukukirja vastanneet tähän enää hyvin vaan ne tuntuivat liian sitovilta siltä, että ne on suunniteltu "keskikastille" jolloin eriyttäminen ylös ja alaspäin tuntui työläältä. –Leena

Leena opettaa kaikille oppilailleen kolme erilaista lukustrategiaa, joiden tavoitteena on luetun ymmärtäminen. Tekstin lukemisen lisäksi kuvien lukeminen ja luetusta kertominen ovat keinoja ymmärtää luettua paremmin. Kuvat lisäävät kaiken tasoisten lukijoiden kiinnostusta lukemista kohtaan, sillä kuvat ja sanat yhdessä voivat luoda uudenlaisia merkityksiä. Sujuville lukijoille juuri tämä kuvan ja sanan yhteys voi syventää luetun tulkintaa ja lisätä lukunautintoa. Heikoille lukijoille kuvalliset kirjat puolestaan voivat

tarjota helppolukuisempaa luettavaa, jossa kuvat toimivat vihjeinä tekstin sisällöstä. (Hunt 1996, 76.)

Tärkeää lukutaidon kehittymisen kannalta on varmistaa, että jokainen oppilas lukee. Luetun tekstin pituudella ei ole niinkään merkitystä vaan tärkeämpää on lukemiseen käytetty aika. Lukemiselle varattu yhteinen aika on myös eriyttämisen keino, sillä silloin jokainen lukee oman lukutaitonsa mukaisen tekstipätkän. Taru toteuttaa luokassaan lukuhaastetta, jossa aina kymmenen minuutin lukuhetkestä saa merkin riippumatta siitä, kuinka monta sivua ajassa on saanut luettua.

Kevään lukuhaaste koko luokalle: Jokaisesta 10 min lukemisesta saa merkin. Näin heikommatkin lukijat saavat omaan tahtiin lukemalla kerättyä diplomiin vaadittavan ajan täyteen. Sovitun tuntimäärän jälkeen saa Lukudiplomin, innokkaimmille Lukutoukan diplomi. –Taru

Taru kokee tämän nimenomaan kannustavan heikoimpiakin lukijoita lukemaan. Menetelmässä aika on aina kaikille sama, jolloin oppilaat työskentelevät keskittyen omaan luettavaansa ja lukukokemukseensa eivätkä huomaa eroja toisten etenemisessä. Näin vertailua muihin ei tule tehtyä, ja kaikilla on mahdollisuus saavuttaa palkintona oleva lukudiplomi.

Oppilailla on käytössä myös lukukortit, jonne huoltaja allekirjoittaa joka päivä luetun lukuläksyn yksin tai perheenjäsenen kanssa (10 min). Usein oppilaat lukevat aapista, mutta taitavat lukijat saavat lukea myös muuta kirjaa. –Nanna

Myös Nanna käyttää yhteisesti sovittua lukemiseen käytettävää aikaa eriyttämisen keinona. Oppilaat saavat valita mitä lukevat eli pääasia on lukemisen suorittaminen. Luettavat kirjat vaihtelevat vaikeustasoltaan oppilaiden lukutaidon mukaan.

3.4.6 Lastenkirjallisuus aarrearkkuna

Aineistoni opettajat kertovat käyttävänsä lastenkirjallisuutta lukemaan opettamisen eri osataidoissa vaihtelevasti. Vain yksi opettaja ei käytä ollenkaan lastenkirjallisuutta varsinaisesti lukemaan opettamisessa, vaikka käyttääkin sitä muulla tavoin opetuksessa ja erityisesti lukemaan innostamisessa ja lukumotivaation tukemisessa.

Varsinaisesti lukemaan opettamisessa en lastenkirjallisuutta erikseen käytä
– Aapinen oheismateriaaleineen on riittävä. –Paula

Kaksi opettajaa on kehitellyt mallia lastenkirjallisuuden käytöstä lukemaan opettamisessa hyvinkin pitkälle. Esimerkiksi Alina kertoo opetuksensa perustuvan yhdistelmään kirjoittamalla lukemaan -menetelmää ja Ateljee-opetusmenetelmää. Alinan oppilailta ei ole ollenkaan käytössä aapista, vaan luetut tekstit valitaan kirjallisuudesta.

Äidinkielen tunnit kuitenkin rakentuvat pitkälti Ateljee-opetusmallin (pohjautuu The Daily Cafe-menetelmään) mukaisesti. Meillä ei siis ole lapsilla omaa aapista, vaan pääsääntöisesti luemme oikeita lastenkirjoja. –Alina

Myös Leena on kehitellyt mallia lastenkirjallisuuden joustavasta ja monipuolisesta yhdistämisestä lukemaan opettamiseen. Hän esittelee kirjoitelmassaan lyhyesti mallin viikoittaisesta suomen kielen tuntien rakenteesta. Malli perustuu toistoon eli lapset ovat oppineet työskentelemään joka viikko samanlaisena toistuvien työskentelytapojen mukaisesti. Leenan opetuksessa lastenkirjallisuus on mukana kaikessa tekemisessä ja oppitunteihin sisältyy niin lukemista, kirjoittamista, kuuntelemista kuin ryhmä- ja parityöskentelyä sekä tietotekniikan käyttöä.

Käytännössä tämä menee niin, että meillä on viikon aikana suomen kielen tunneilla itsenäistä lukemista, parityöskentelyä (lukemista tai kirjoittamista), oikeinkirjoitusta, kuuntelemista ja luovaa kirjoittamista. Maanantaina yksi suomen kielen tunti on pyhitetty ryhmäytymiselle ja vuorovaikutus- sekä mielenterveystaitojen harjoittelulle, joten kaikki muut ”Sukin” tunnit käyteen yllämainitulla tavalla. Monesti minulla on suomen kieltä tuplatunti. Jolloin tunnin alkuun annan ohjeet siitä mitä tänään harjoitellaan ja pidän tarvittaessa opetustuokion esim. yksiköstä ja monikosta. Tämän jälkeen loppuaika on merkattu taululle selkeästi niin, että oppilaat näkevät, että tänään suoritettavat tehtävät ovat:

1. itsenäinen lukeminen, jolloin lukiessa tulee kiinnittää huomiota sanoihin, jotka on kirjoitettu yksikössä ja monikossa.
2. oikeinkirjoitus, jolloin oikeinkirjoitusvihkosta tulee tehdä teemaan liittyviä kirjoitusharjoituksia.
3. Kolmantena pitkällä tunnilla voi olla vielä vaikka sähköiset oppimateriaalit, niin, että oppilas käy tekemässä sähköisiä äikän oppitehtäviä oppitunnin aikana. –Leena

Leenan lukemaan opettamisen malli soveltaa Ateljee opetusmenetelmää, jossa lastenkirjallisuus on mukana lukemaan opettamisessa koko ajan ja sen käyttö on jatkuvaa, säännöllistä ja tavoitteellista. Lastenkirjallisuutta voidaan käyttää monipuolisesti osana lukemaan opettamista. Lastenkirjallisuus voi toimia siis lukutaidon kehittymisen tukena,

mutta lastenkirjallisuuden tarjoaman lähes loputtoman tekstimateriaalin avulla voidaan myös opetella lukemaan.

Tästä syksystä alkaen jätimme kokonaan lukukirjan pois ja aloitimme opiskelemaan Suomen kieltä lastenkirjallisuuden avulla. –Leena

4 LUKEMAAN INNOSTAMINEN KOULUSSA

4.1 Lukumotivaatio

Eri tutkijat ovat havainneet motivaation ja lukutaidon välisen yhteyden toisiinsa (Guthrie & Davis 2003; Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012; Logan & Johnston 2010; Morgan & Fuchs 2007). Morganin, Fuchsin, Comptonin, Cordrayn ja Fuchsin (2008) osoittivat tutkimuksellaan lukutaidon ja lukumotivaation välisen suhteen syntyvän nopeasti. Syntynyt lukumotivaatio kuitenkin pysyy ajan kuluessa lähes samana (Wigfield & Guthrie 1997). Motivaation merkitys lukutaidon kehittymisessä korostuu eniten oppilailla, joilla on vaikeuksia sujuvassa lukemisessa (Peebles 2007).

Oppilaat, joilla on riskitekijöitä lukuvaikeuksien muodostumiseen ja jotka ovat jo valmiiksi heikkoja lukijoita, eivät ole kovinkaan motivoituneita lukemiseen eivätkä siihen liittyviin tehtäviin ja harjoitteisiin (Guthrie & Davis 2003; Morgan ym. 2008). Myös Stanovich (1986) on huomannut yhteyden oppilaiden heikon motivaation ja lukutaidon kehittymisen välillä. Hänen mukaansa lukuharjoitteita välttelevien tai niitä harvoin suorittavien oppilaiden lukutaito ei kehity. Tutkimuksissa on todistettu lukumotivaation ennustavan oppilaiden lukemisen määrää sekä luetun kirjallisuuden monipuolisuutta (Wigfield & Guthrie 1997). On myös tutkijoita, joiden mukaan heikko motivaatio voi olla jopa yksi merkittävimmistä luki-vaikeutta määrittelevistä tekijöistä (Morgan ym. 2008).

Schielfele, Schaffner, Möller ja Wigfield (2012) sekä Wigfield ja Guthrie (1997) osoittivat tutkimuksillaan, että sisäisellä motivaatiolla on positiivinen yhteys lukusuoritukseen ja ulkoisella motivaatiolla puolestaan negatiivinen vaikutus lukutaidon eri osa-alueiden kehitykseen. Voidaan siis todeta, että myös motivaation luonteella on yhteys lukutaidon kehittymiseen. Oppilas arvottaa suorittamansa tehtävät, jolloin tällä arvolla on yhteys motivaatioon ja lukemisen eri osa-alueiden kehitykseen. Voidaan katsoa, että positiivisten kokemusten ja tehtäväorientoituneen motivaation myötä oppilas muodostaa tiiviin suhteen tehtävään. Toisaalta voidaan ajatella, että oppilaan arvostus ja suhde tehtävään vaikuttavat hänen antamaansa panokseen ja tehtäväorientoitumiseen annetussa

tehtävässä, mikä vaikuttaa oppilaan suorituksen tasoon ja ilmenee tehtävämotivaationa sekä kiintymisenä (Nurmi & Aunola 2005, 106).

Nopea sanantunnistaminen eli dekodeaaminen ei kuitenkaan aina lisää lukumotivaatiota. On todistettu, että oppilaiden sanantunnistusstrategioiden tiivis harjoittelu johtaa kasvavaan lukumotivaatioon. Dekoodaustasolle jäävät tehtävät ovat tutkimuksen mukaan hyödyttömiä lukumotivaation kasvamisen kannalta. Hyödyllisempää on siis opettaa tekniikoita, jotka ovat suoraan yhteydessä motivaatioon. Oppilaan sanantunnistustaidon sijaan tulisi pyrkiä vaikuttamaan oppilaan oppimishaluun, jotta motivaatio kehittyisi. (Morgan ym. 2008.)

Lukumotivaation tutkijat ovat perustaneet tutkimuksensa pääsääntöisesti motivaation lähtökohtiin ja sen osa-alueisiin. Yleisesti voidaan todeta, että lukemisen motiivit ovat yksilöllisiä ja vaihtelevia. Palmer, Codling ja Gambrell (1994) ovat saaneet tutkimuksestaan tuloksia, joiden mukaan lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat lukijan aikaisemmat kokemukset, kirjojen saatavuus, oman valinnan mahdollisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus. Linna (1998, 12) puolestaan painottaa opettajan tehtävää oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisessa lukemismotivaation synnyssä. Hänen mukaansa oppilaiden motivaatio on riippuvasta opetuksen rakentumiselle heidän mieltymykset huomioon ottaen.

Guthrie (1996) on löytänyt kolme eri tavoin motivoituvaa lukijaryhmää. Osallistuvat lukijat nauttivat kirjan tarinaan syventymisestä ja sen kautta avautuvista uusista maailmoista. Lukeminen on heille ennen kaikkea mieluisaa ajanvietettä. Tiedonhaluisia lukijoita motivoi uteliaisuus. He lukevat oppiakseen uutta ja ymmärtääkseen paremmin ympäröivää maailmaa. Sosiaaliset lukijat motivoituvat lukemisen vuorovaikutuksellisuudesta. He haluavat jakaa lukukokemuksensa keskustellen lukemastaan, kuvailen kokemuksiaan tai esitellen lukemiaan kirjoja muille. Yhteistä näille lukijaryhmille on kirjan lukemisessa yksilön sisäisten kokemusten huomioiminen. (Guthrie 1996, 433.)

4.2 Lukumotivaation tukeminen

Koulun alkaessa oppilaat ovat yleensä todella kiinnostuneita lukemisesta ja motivoituneita lukemaan opettelemiseen. Oppimismotivaation on kuitenkin tutkittu laantuvan siirryttäessä ylemmille luokille. Lukemismotivaatiota olisi hyvä herätellä jo ennen kouluikää lukemalla lapselle ja tutkimalla kirjallisuutta, sillä kiinnostus ja motivaatio lukutaidon kehittymiseen lähtee aina lukijasta itsestään. Lukutaidon kehittymisen kannalta merkittävät kognitiiviset kyvyt alkavat kehittyä yhtä aikaa lukumotivaation kehityksen kanssa 5–7 -vuoden iässä (Aunola 2002, 109).

Riippumatta lapsen aiemmasta kannustuksesta ja ohjaamisesta kirjoihin tutustumiseen ja lukemiseen, on opettajalla alkuopetuksessa tärkeä tehtävä lukumotivaation tukemisessa. Esimerkiksi Briggsin, Perkinsin ja Walker-Dalhousen (2010) havaintojen perusteella lukumotivaatioon vaikuttavat mahdollisuus valita itse itselleen luettavaa monipuolisesta, niin fakta- kuin fiktiivisiä kirjoja kattavasta tarjonnasta. Hänen tutkimuksensa mukaan myös opettajan ja oppilaan välinen suhde on merkityksellinen lukuinnon kehittymisen kannalta. Tärkeää on, että opettaja uskoo oppilaan suoriutumiseen ja oppilas tiedostaa tämän. Myös opettajan odotusten tulisi olla riittävän korkealla oppilaan osaamiseen nähden. (Briggs, Perkins ja Walker-Dalhouse 2010, 159–161.)

Myös Guthrie ja Humenick (2004) ovat kiinnostuneita lukumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. He löysivät tutkimuksessaan lukumotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat edelleen lukutaidon kehittymiseen. Merkityksellisin tekijä on se, että varmistetaan oppilaiden käden ulottuvilla olevan paljon kiinnostavaa luettavaa. Tärkeä tekijä on myös oppilaiden mahdollisuus valita itse luettavat kirjat. Lisäksi lukumotivaation vaikuttaa oppilaiden mahdollisuus valita missä ja kenen kanssa lukevat.

Opettajalla on luokassa mahdollisuus tukea lukumotivaatiota ja innostaa oppilaita lukemaan monin erilaisin tavoin. Keinot ovat yksinkertaisia, mutta niiden toteuttaminen luokassa vaatii tiettyjen asioiden ottamista huomioon. Swafford ja Durrington (2010, 228–229) löysivät tutkimuksessaan viisi erilaista keinoa, joilla opettajat voivat tukea oppilaidensa kehittymistä lukijoina:

- 1) Varaamalla oppilaille aikaa lukea koulussa.
- 2) Ohjaamalla ja auttamalla oppilasta valitsemaan itselleen luettavaa
- 3) Varmistamalla kirjojen jatkuvan saatavuuden.
- 4) Tukemalla oppilaan lukuprosessia.
- 5) Rohkaisemalla oppilasta lukemiseen.

Monipuolisilla opetusmenetelmillä voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden oppimiseen ja toimintaan (Linna 2004, 43). Opettajat esittivät kirjoitelmissaan useita erilaisia tapoja ja menetelmiä innostaa oppilaita lukemaan ja näin kehittää heidän lukutaitoaan. Seuraavassa kappaleessa tulkitsen aineistoani näiden Swaffordin ja Durringtonin (2010) määrittelemien keinojen ohjaamana.

4.3 Lukumotivaation kehittäminen

Kysyin aineistoltani, *mitkä kirjallisuuden käyttötavat motivoivat lapsia lukemaan?* Aineistosta nousi esiin useita erilaisia tapoja, joita opettajat käyttävät luokassaan houkutelakseen ja innostaakseen lapsia lukemaan. Nämä aineistosta löytämäni lukumotivaation kehittymiseen liittyvät teemat olen jakanut neljään eri kategoriaan.

Pyrin löytämään opettajien kirjoitelmista tapoja, joilla he tukevat oppilaiden kehittymistä lukijoina. Ensimmäisessä alaluvussa pohdin keinoja tarjota oppilaille aikaa lukea sekä esittelen aineistosta löytyneitä tapoja, joilla opettaja voi innostaa lapsia lukemaan. Toisessa alaluvussa analysoin aineistosta löytyneitä tapoja, joilla opettaja voi tukea ja ohjata lapsia luettavan kirjallisuuden valinnassa. Kolmannessa alaluvussa kerron, kuinka opettajat pyrkivät luomaan lukemaan kannustavan oppimisympäristön. Viimeiseksi neljännessä alaluvussa esittelen kirjoitelmista nousseita ajatuksia yhdessä toimimisesta lukemaan kannustamisessa. Swaffordin ja Durringtonin neljänteen teemaan olen jo syventynyt aiemmassa luvussa, jossa pohdittiin lastenkirjallisuuden käyttöä lukemaan opettamisessa.

4.2.1 Opettaja lukemaan innostajana

Andersonin, Wilsonin ja Fieldingin (1988) tutkimuksen mukaan opettajalla on mahdollisuus tukea oppilaiden lukuharrastusta esimerkiksi tarjoamalla oppilaille vaikeustasoltaan sopivia kirjoja (Anderson, Wilson & Fielding, 1988). Myös yhdysvaltalainen lukutaidon professori William G. Brozo korostaa oppilaiden taitotason mukaisten kirjojen tarjoamista. Brozo käyttää termiä ”entry point text”, jolla hän tarkoittaa kirjaa, joka on helppo aloittaa ja jonka lukija saa luettua alusta loppuun. Tärkeintä on kiinnostavuus ja mukaansa tempaava aihe, ei niinkään sen teknisesti vaikea taso tai merkittävyys kirjallisuudessa (Lukukeskus 2015). Tämä tulee esiin erinomaisesti kiteytettynä Nannan kirjoittelussa, jossa hän korostaa lukijan suhdetta luettavaan kirjallisuuteen.

Tärkeintä ei ole se mitä lukee, kunhan lukee. Luokassamme saa lukea, vaikka mainoksia, jos ne sillä hetkellä kiinnostavat ja tuntuvat merkityksellisiltä.
–Nanna

Opettajalla on mahdollisuus herättää oppilaidensa kiinnostus lukemiseen osoittamalla arvostusta kirjallisuutta kohtaa sekä korostamalla lukuharrastuksen nautinnollisuutta. Oppilaan mielikuva lukemisesta muotoutuu opettajan asenteen välityksellä, sillä opettaja voi välittää oman innostuksensa myös oppilaisiin (Burgess ym. 2011, 88–90, 98). Opettaja voi siis esimerkiksi välittää oppilaille arvoa lukemisen ja kirjallisuuden merkityksestä, joten opettajien tulisi lukea luokassa paitsi itsekseen myös ääneen oppilaille.

Aika merkittävä kannustin on opettajan ääneen lukemat kirjat. Monet vanhat klassikot (esim. Viisikko), jotka eivät välttämättä ulkoisesti houkuttele lukemaan, pääsevät lasten lukulistalle, kun kirjaa on luettu ääneen. Itse luen melkein joka päivä oppilaille ääneen 5–15 minuuttia. –Nanna

Vain puolet aineiston opettajista viittasi kirjoitelmissaan antamaansa esimerkkiin lukemisesta oppilaiden lukumotivaation lähteenä. Kuitenkin kaikki opettajat kertoivat lukevansa oppilaille ääneen, joten esimerkin voimaa lukumotivaation lähteenä käytetään sitä tiedostamatta. Myös muiden aikuisten, kuten kirjastonhoitajien ja vanhempien antama esimerkki lukuharrastuksesta tarjoaa oppilaille toimintamallin ja miellyttävän kuvan lukemisesta harrastuksena. Niinpä opettaja voi myös rohkaista koulun muita aikuisia sekä oppilaiden vanhempia lukemaan oppilaiden nähden, jotta lapset ymmärtäisivät

lukemisen olevan ennen kaikkea nautinto ja tapa viettää aikaa. Alinan luokassa tähän tarkoitukseen on pyydetty luokan oma koulumummo.

Meillä on myös koulumummo, joka käy lukemassa lapsille kirjoja noin kerran pari kuussa. –Alina

Lukevalla aikuisella on myös erinomainen mahdollisuus suositella oppilaille luettavaa. Tärkeää on, että opettaja osaa tuoda kirjallisuuden lasten ulottuville heille sopivalla ja motivoivalla tavalla (Logan, Logan & Paterson 1972, 407–408). Opettajalla on monia mahdollisuuksia innostaa oppilaitaan kirjallisuuden pariin ja herättää lukuhaluja. Erityisen suuri vaikutus on opettajan omalla esimerkillä. Opettaja voikin esimerkiksi lukea omaa kirjaa oppilaiden lukiessa omiaan tai hän voi kertoa omista lukukokemuksistaan ja -tavoistaan (Linna 1999, 8).

Opettajan tulisi myös pitää huolta, että luokassa on saatavilla paljon oppilaiden lukutaidon ja ikäkauden mukaista luettavaa, jotka motivoivat lapsia harjoittelemaan lukemista ja kirjoittamista sekä ylläpitävät kiinnostusta lukemiseen (Linna 1999, 95; Lerkkanen 2006, 47). Opettaja voi koota luokkaansa oppilaiden vapaassa käytössä olevan vaihtuvan luokkakirjaston (Heikkilä-Halttunen 2015, 195). Anna-Leena on koonnut monipuolisen eri kirjallisuuden lajeista ja eri tasoisista kirjoista muodostuvan luokkakirjaston omaan luokkaansa.

Oleellinen asia omassa luokassani on luokkakirjasto, joka koostuu kahdesta pyöriällä olevasta kirjahyllystä. Luokkakirjasto koostuu lapsille tehdyistä tietokirjoista, satukirjoista, runokirjoista ja sarjakuvalehdistä. Kirjat ovat eri kokoisia, laajuisia ja myös vaikeustasoltaan vaihtelevia. Kirjat ovat pääasiassa omia kotoa tuomiani, lapsemme entisiä lastenkirjoja, jotka hän on antanut opetuskäyttöni. –Anna-Leena

Tapanani on lainata luokkaan paljon kirjoja, vaikka vain esille, jotta lapset näkevät niitä. Minulla on luokassa myös oma pieni kirjasto, josta oppilaat saavat vapaasti lainata kirjan omaan pulpettiinsa. –Tuula

Tuula pyrkii varmistamaan, että kirjallisuutta ja luettavaa on aina lasten ympärillä. Hän ymmärtää jo pelkän luettavan näkemisen mahdollisesti vaikuttavan kiinnostuksen heräämiseen lukemista kohtaan. Tuulan lainauksessa korostuu opettaja kirjaston käyttäjänä, jolloin vastuu luettavan valinnasta on opettajalla, vaikka hän antaakin oppilailleen

mahdollisuuden valita lainatuista kirjoista itseään kiinnostavaa luettavaa. Kirjaston käyttö tulee toistuvasti esiin opettajien kirjoitelmista.

Meillä on kolmen viikon välein kirjastoauto koululla. Sieltä käymme lainaamassa kirjoja pulpettiin. –Tuula

On äärimmäisen tärkeää, että koulussa opitaan menemään kirjastoon.
–Anneli

Tuulan koululla vieraillee kerran kuussa kirjastoauto, josta oppilaat lainaavat itse itselleen luettavaa. Anneli taas korostaa kirjastossa käymisen tavan opettelua koulussa. Oppilaat voivat harjoitella itselleen sopivan luettavan valitsemista lainaamalla säännöllisesti kirjastosta tai luokkakirjastosta pulpettikirjan, jota saa lukea esimerkiksi annetut tehtävät suoritettuaan (Heikkilä-Halttunen 2015, 195).

Monet kiertelevät ja valitsevat kirjat sen mukaan, mikä on käden ulottuvilla milloinkin. –Taru

Taru mainitsee lasten toimivan yleensä kirjastossa päämäärättömästi ja tutkiskellen. Voidaan tulkita lasten toivovan saavansa ennen kokemattomia lukuelämyksiä ja tekevän kirjavalintoja hetken mielihoiteesta. Lapset valitsevat usein esillä olevia kirjoja sekä muiden aiemmin lukemia kirjoja palautushyllystä. Opettaja voi ohjata oppilaita luettavan valintaan kertomalla tapoja tutustua nopeasti kirjastossa tarjolla oleviin kirjoihin.

Kirjan kuvitus voi olla myös yksi kriteeri kirjan valinnalle. Kaunis kuvitus usein houkuttelee. –Tuula

Kirja kannella vaikuttaisi olevan iso merkitys sille, mitä lapsi valitsee luetta-
vakseen. –Paula

Tuula ja Paula ohjaavat lapsia tutustumaan erityisesti kirjan visuaaliseen ilmeeseen, jonka avulla lukija voi tehdä päätelmiä tekstin kiinnostavuudesta. Kiinnostava kansi tai moniulotteinen kuvitus voi toimia lukuinnon herättäjänä, sillä kirja on paljon muutakin kuin painettua tekstiä.

4.2.2 Oppilaiden valinnan tukeminen

Lukemisesta haetaan tunne-elämyksiä tai muunlaista sisäistä tyydytystä. Näiden muodostumiseen vaikuttaa se, syntyykö lukiessa elämyksiä. (Saarinen & Korhonen 1997, 58.) Kirjan itsenäinen valinta kertoo, että lapsi haluaa lukea ja saada sitä kautta elämyksiä. Voidaan tulkita, että omaehtoisella valinnalla lapsi osoittaa, että lukeminen on kivaa ja tätä valintaa opettajien on kaikin keinoin pyrittävä tukemaan.

Myös aineistoni opettajien kirjoitelmissa korostuu valinnanvapauden merkitys kirjojen valinnassa. Ainoastaan opettajien valitseman kirjallisuuden lukeminen ja huonot luku-kokemukset voivat pahimmassa tapauksessa tappaa lukuinnon ja lopettaa vapaaehtoisen lukemisen (Ekebon 2001, 50–51). Tämä vaikuttaa edelleen negatiivisesti lukutaidon kehittymiseen. Lapsia ei kuitenkaan voi jättää täysin yksin lukemisen valinnan kanssa, vaan opettajan tehtävänä on ohjata lasta löytämään itselleen sopivan tasoista ja mielekäästä luettavaa.

Ateljee-opetusmenetelmän mukaan lapset lukevat äidinkielen tunnilla itse valitsemaansa kirjaa. Olemme ensin yhdessä opetelleet, miten jokainen voi valita itselleen sopivan haastavan kirjan. –Alina

Alina painottaa sopivan tasoisen luettavan löytämisen tärkeyttä, ja hän kertoo opettaneensa oppilaille ensin yhteisesti, kuinka valita itselleen sopivan haastava kirja. Oppilaille tulisi painottaa itse lukemisen tärkeyttä, eikä missään nimessä ainakaan pakottaa lukemaan aina vain jonkun toisen valitsemia kirjoja (Ekebon 2001, 54). Motivoidakseen oppilaita lukemaan opettajan tulee esitellä erilaisia kirjoja ja havainnollistaa vaihtoehtoja, antaa oppilaiden tehdä itse kirjavalintoja sekä keskustella luetuista kirjoista yhteisesti ohjatusti (Monteiro 2013, 304).

Tärkeää lukemaan innostamisen ja lukumotivaation herättelyn kannalta on muistaa, ettei kirjoja saa millään tavoin laittaa paremmuusjärjestykseen, vaan lapsia tulee ohjata arvostamaan kaikenlaista kirjallisuutta (Mäkelä 2001a, 83). Lukutaidon kehittymisen kannalta lukeminen on tärkeää riippumatta siitä, mitä lukee. Aikuisten asenteita ja tapaa jaotella kirjallisuutta hyvään ja huonoon pitäisi välttää välittämällä lapsille. (Ekebon 2001, 50–51.) Opettajat antavat oppilaidensa lukea kirjallisuutta laidasta laitaan. Nanna kertoo

esimerkiksi sarjakuvien olevan motivoiva ja yhdenvertainen muiden kirjallisuuden lajien kanssa luokassaan.

Sarjakuvat ja esimerkiksi harrastusaiheiset tietokirjat ovat hitti etenkin poikien keskuudessa. Niiden lyhyet tekstipätkät ja kuvat kannustavat lukemaan, joten alkava lukijakin saa kirjan luettua kannesta kanteen. –Nanna

Aiemmat lukukokemukset vaikuttavat usein oppilaiden kirjavalintoihin. Näiden aiempien lukukokemusten perusteella opettajat voivat pyrkiä auttamaan ja opastamaan lapsia löytämään itselleen luettavaa. Uutta luettavaa voidaan lähteä etsimään valitsemalla tutun kirjailijan, kirjasarjan, kiinnostavan kirjan nimen tai aiheen perusteella luettavia kirjoja. (Luokat lukemaan 2012, 11.) Aiemmin mainittu lukudiplomi eli luettavan valinta opettajan tai kirjaston ennalta määrittelemältä kirjalistalta, auttaa oppilaita pääsemään alkuun luetun valinnassa antaen samalla tilaa lukijan omien mielenkiinnonkohteiden määrittelyyn ja kiinnostavan kirjallisuuden löytämiseen. Nanna ohjaa lapsia pohtimaan, miksi on pitänyt jostain kirjasta ja valitsemaan uutta luettavaa omien aiempien lukukokemusten perusteella.

Oppilaat tekevät myös tehtäviä liittyen lukukokemukseensa. Näin harjoitellaan miettimään mikä tekee jostain kirjasta kiinnostavan ja löytämään samantapaista luettavaa lisää. –Nanna

Myös Lähteinen ja Torkko ovat huomanneet myönteisten lukukokemusten ja positiivisten tunteiden vaikuttavan luetun etsintään ja valintaan. Itselleen mieluisan kirjan löytäminen vaikuttaa asenteeseen lukemista kohtaan ja motivoi etsimään uutta luettavaa. Lukuelämys ohjaa pyrkimään sellaisen luettavan valitsemiseen, joka mahdollistaa elämyksen kokemisen uudelleen. Motivaatiolla on siis valtava merkitys kirjoja valittaessa ja itse lukemisessa. (Lähteinen & Torkko 1998, 73.) Tämä merkitys on tulkittavissa myös Nannan kirjoittelusta.

Tärkeää on kuitenkin myös valinnanvapaus ja motivoiva kirjallisuus. Oppilaita ei tule pakottaa lukemaan mitään heidän mielestä todella tylsää, sillä se voi lannistaa lukemisen ilon. –Nanna

Nannan mukaan tärkeintä on kirjan kiinnostavuus. Mielenkiintoinen ja innostava kirja tempaa lukijansa mukaan, jolloin motivaatio lukea kumpuaa tarinasta itsestään. Opetta-

jan antama kannustus lukemiseen ja häneltä saatu palaute oppilaiden kirjavalinnoista ovat merkittäviä lukemiseen innostamiseen vaikuttavia tekijöitä, joka tulevat esille opettajien kirjoitelmista. Lehtovaaran ja Saarisen (1976) toteuttaman tutkimuksen mukaan kirjan takakannen lyhyt kuvaus kirjan sisällöstä toimii loistavasti kirjan kiinnostavuuden arvioinnissa. Myös saman kirjailijan aiemmin mieluisaksi havaittu teos voi innoittaa lukemaan lisää kyseisen kirjailijan tuotantoa. Ennestään tuttua kirjasarjaa pidetään myös takeena kirjan mahdollisesta kiinnostavuudesta. Oppilaat pitävät kavereiden suosituksia luotettavampina kuin opettajien ja kirjastonhoitajien. (Lehtovaara & Saarinen 1976, 270–271.)

Kun lastenkirjallisuus on ollut alusta alkaen vahvasti osana opetustani, lasten motivaatio tarttua kirjaan ja tehdä lukuläksyjä on selvästi korkeampi kuin niillä opettamillani luokilla missä lukuläksy tuli esim. aina oppikirjasta. Oman itse valitseman kirjan lukeminen on selvästi palkitsevampaa. Saan kuulla usein kysymyksiä, että voidaanko ope lukea? –Leena

Leena uskoo lukumotivaation kasvavan, kun lastenkirjallisuus on mukana opetuksessa jo heti ensimmäiseltä luokalta alkaen. Lukuinnon muodostumisessa lastenkirjallisuuden säännöllisen käytön ja tutuksi tulevien kirjallisuuden lukemisen metodien myötä lasten oma halu lukea alkaa syntyä. Leena on myös havainnut lukuläksyn olevan motivoivampi, kun sen saa lukea itseään kiinnostavasta kirjasta aapisen sijaan. Myös Anna-Leena kokee esimerkiksi runokirjat aapisen yksittäisiä runoja motivoivampina. Tärkeää hänen mielestään on antaa lapsille aikaa tutustua kirjallisuuteen rauhassa ennen luettavan valintaa.

Runokirjoja luetaan päivittäin ja oppilaat saavat lukea luokalle ääneen omasta mielestään mukavimman runon. Olen huomannut, että oppilaat nauttivat siitä, että he saavat selailla ja tutustua runokirjoihin omassa tahdissaan ja mieltymyksensä mukaan. On aivan eri asia pidellä käsissään kokonaista runokirjaa, kuin lukea aapisen tekijöiden valitsemia runoja muutamalta aapisen sivulta. Runon lukeminen ja oman runon kirjoittaminen kulkevat käsi kädessä.
–Anna-Leena

Toisaalta oppilaat voivat myös innostua jostain kirjasta niin kovasti, että haluavat lukea sitä yhä uudelleen ja uudelleen. Tähän kirjallisuudesta nauttimiseen pitää antaa mahdollisuus. Samaa tekstiä voidaan lukea eri tavoin näin syventää lukuelämystä. Anna-Leena

kertoo oppilaidensa suosikkikirjasta, jonka hän lukee ekaluokkalaisille kolmesti vuodesta oppilaiden toiveesta.

Satumaailma ja runomitta kohtaavat Elsa Beskowin kirjoissa tenhoavasti. ”Tonttulan lapset” on oppilaiden suosikkiteos, jonka luen ekaluokkalaisille kuvien kera kolmesti lukuvuodessa (syysretkemme jälkeen, joulun aikaan ja kevättalvella). Lukemisen tempo, eläytyvä äänen käyttö, kuvien rytmitys ja oppilaiden keskittynyt runoon eläytyminen tuovat luokkaan erityisen tunnelman. Miksi kolme kertaa sama runo? On runoja ja satuja, jotka oppilaat haluavat kuulla uudestaan ja uudestaan. –Anna-Leena

Pääasiassa opettajat pyrkivät sisäisen motivaation synnyttämiseen eli itse lukunautinnon ja ilon tuoman motivaation löytymiseen. Nanna mainitsee käyttävänsä myös palkintoon perustuvaa ulkoisen motivaation keinoa, joka toimii paremmin joihinkin oppilaisiin. Tällä menetelmällä hän varmistaa, että oppilaat lukevat myös kotona.

Kun lukukortti täyttyy, saavat oppilaat valita itselleen tarran. Näin oppilaiden tulisi lukea sekä koulussa, että kotona päivittäin. –Nanna

4.2.3 Lukemaan kannustava oppimisympäristö

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että alkuopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisympäristö tulisi rakentaa monipuoliseksi teksti- ja kieliympäristöksi, jossa tulisi olla saatavilla oppilaita kiinnostavaa monipuolista kirjallisuutta (Opetushallitus 2014, 104). Lukuharrastuksella on monia myönteisiä vaikutuksia lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Koulussa opettajan tärkeä tehtävä on kehittää ja toteuttaa erilaisia tapoja innostaa lapsia syventymään kirjojen maailmaan. Lukemiseen ei saisi koskaan pakottaa vaan siihen pitäisi houkuttaa tekemällä siitä kiinnostavaa ja sytyttämällä lukuhalu. (Mäkelä 2001a, 79–80.) Tätä ympäristöä voidaan laajentaa myös luokan ulkopuolelle esimerkiksi kirjastoon. Kaikki opettajat mainitsevat kirjaston käytön jossain määrin, mutta Anneli harjoittelee kirjaston käyttöä tavoitteellisesti jo ensimmäiseltä luokalta alkaen.

Olen ottanut kirjaston käytön opettelun jo heti ykkösluokan alusta lähtien. Vaikka oppilas ei osaisi vielä lukea, lainaamme kirjoja, jotta into ottaa kirja käteen syntyy. –Anneli

Luettavien kirjojen valinnalla on suuri merkitys lukuinnon syntyyn ja säilymiseen. Lapsen lukutaidon kehittymisessä tärkeintä olisi kannustaa lukemaan eikä kiinnittää huomiota luetun kirjallisuuden laatuun tai lajiin (Ekebom 2001, 50–51). Opettajat toivat useasti esille lukemiseen kannustamisen. Opettajat korostivat kaikenlaisen lukemisen tärkeyttä kirjallisuuden lajista riippumatta.

Kirjastosta valita vapaasti luettavaa. Pääasia, että jokainen lukee. –Nanna

Nanna painottaa lainauksessa lukutapahtuman merkitystä. Tärkeää on siis, että oppilas lukee – ei se mitä hän lukee. Positiivisella kannustamisella opettajat pyrkivät välttämään epämiellyttävien lukukokemusten syntymisen ja lukuinnon menettämisen. Nanna pyrkii kannustamaan oppilaitaan lukemaan pitämällä luokassa yhteisiä lukuhetkiä, joissa tärkeintä on tutustua kirjoihin. Niissä jokainen saa lukea kirjoja omalla tavallaan lukutaidon kehityksen tasosta riippuen.

Sekä Eisenman (2013) että Krashen (2004) puhuvat käsitteestä ”extensive reading”, joka tarkoittaa vapaavalintaista, erityisen tiheään toistuvaa tai pitkäkestoista lukemista. Sen mukaan oppilas valitsee itse luettavan kirjan, jota jokainen lukee 5–15 minuuttia kerrallaan. Näitä lukuhetkiä oppilaat voivat toistaa vapaasti. Kun itselleen mielekäs kirja on löytynyt, täytyy luokassa olla käytössä lukemiseen motivoivia ja ohjaavia tapoja, jotta kirjat eivät jää makaamaan pulpettiin. Myös opettajat esittelevät käyttämiään lukemiseen ohjaavia ja motivoivia menetelmiä.

Meillä on tällä hetkellä joka päivä luokassa pieni lukuhetki, jolloin oppilaat saavat lukea itse kirjastosta lainaamansa kirjaa. Vaikka kaikki eivät osaa vielä lukea, he selailevat ja katselevat tai kuuntelevat, kun joku toinen lukee heille ääneen. Kiinnostava kirja motivoi lukemaan oppimista. –Nanna

Nanna ja Anneli kertovat kouluissaan olevan käytössä koko koulun yhteinen lukuhetki, jonka ideana on, että kaikki oppilaat ja opettajat lukevat kerran viikossa hetken yhtä aikaa. Opettaja voi toisinaan lukea oppilaille ääneen lastenromaanin, jossa on jokin jatkuva pidempi juoni. Esimerkiksi kuvataiteen ja käsityön tuntien itsenäisen työn aikana oppilaiden keskittymistä voi auttaa ääneen luennan kuunteleminen. Lukuhetkestä voi tehdä myös säännöllisen tuomalla sen osaksi luokan viikon rutiineja esimerkiksi päät-

tämällä kouluviikko yhteiseen lukuhetkeen opettajan ääneen lukemana. (Heikkilä-Halttunen 2015, 195.)

Koulullamme on joka toinen perjantai Koko koulu lukee -hetki, jolloin kaikki niin oppilaat kuin opettajatkin lukevat yhtä aikaa omaa kirjaansa.

–Nanna

Koko koulun lukutuokio kerran viikossa tai luokan tapa ottaa kirja esille, kun tullaan ulkoa ja odotellaan toisia. Tämäkin antaa monta hetkeä lukemiselle.

–Anneli

Lukuvartti-menetelmän tavoitteena on juuri yhteisen lukutilanteen luominen ja sitä kautta lukemisen säännöllisyyden varmistaminen. Se on tarkoitettu erityisesti lukemaan opetteleville eli alkuopetusikäisille lapsille. Siinä vanhemmat tai sisarukset lupautuvat lukemaan lapselle joka päivä vähintään 15 minuutin ajan. Lukuhetket merkataan ylös lukupäiväkirjaan. Kun lapsen lukutaito kehittyy, voi vanhempi siirtyä kuuntelemaan lapsen luentaa. Lukuvartin tavoitteena on kokea lukeminen mieluisana ajanvietteenä. Lapsen lukutaito kehittyy, kun hän kuulee säännöllisesti monipuolista kieltä ja harjoittelee lukutekniikkaa. Tärkeää on, että kotona luetuista kirjoista keskustellaan myös koulussa. Menetelmä vaatii yhteistyötä opettajan ja vanhempien välillä. (Heikkilä-Halttunen 2015, 191.)

Kirjavinkkaus on kirjasta kertomista elämyksellisesti pyrkimyksenä saada kuulija kiinnostumaan siitä ja haluamaan päästä osalliseksi kirjan tarinasta. Onnistunut kirjavinkkaus herättää lukuhalun kertomalla juuri tarpeeksi mielenkiinnon herättämiseksi. Kirjavinkkaus on siis keino kertoa kirjoista kuulijoille enemmän kuin he voivat päätellä pelkästä kirjan ulkoasusta. Näin voidaan auttaa sekä lukijoita löytämään uudenlaista luettavaa että saada kirjoille uusia lukijoita. (Mäkelä 2003, 8, 13–14.) Kirjavinkkarina voi toimia kuka vain. Tärkeintä on innostus kirjallisuuteen ja lukuharrastukseen (Mäkelä 2003, 16–19). Koulussa kirjavinkkareina voivat toimia esimerkiksi oppilaat itse, kirjastonhoitaja, opettaja tai kummioppilaat.

Luen siis mielelläni koko kirjan ääneen, mutta olen myös harrastanut kirjavinkkausta. –Tuula

Anneli kertoo harrastavansa itse kirjavinkkausta luokassaan. Vinkkauksessa kerrotaan kirjasta vain lyhyesti, jolloin lukunautinto ei tule vielä siinä hetkessä vaan vasta, kun on itse lukenut kirjan. Yhteisten lukunautintojen takaamiseksi Anneli lukee ennemmin kokonaisia teoksia. Kuten alussa kerroin, opettajilla on jokaisella jonkinlainen suhde ja kiinnostus lastenkirjallisuuteen, joten heillä on itselläänkin tietoutta lastenkirjallisuudesta. Opettajan on myös hyvä seurata lastenkirjallisuuden uutuuksia ja pyrkiä jatkuvasti laajentamaan tietämystään mahdollisesti oppilaitaan motivoivasta kirjallisuudesta.

Olemme käyneet myös lähikirjaston kirjavinkkauksissa. Koen tämän erittäin tärkeänä, koska lasten on kokemukseni mukaan vaikea löytää itse luettavaa kirjaston runsaista valikoimista. –Paula

Kirjastovierailulla kävimme jo syksyllä ekaluokan kanssa. Jokainen sai vinkkauksen jälkeen lainata itselleen sopivaa luettavaa. Tämä sai luokan erityisesti innostumaan kirjoista. –Taru

Paula ja Taru ovat käyttäneet kirjaston järjestämiä kirjavinkkauksia, sillä se auttaa heidän mielestään lapsia ennen kaikkea löytämään kiinnostavaa luettavaa. Taru kertoo, että vinkkauksen jälkeen jo ekaluokan alussa oppilaat pystyivät valitsemaan itselleen luettavaa runsaasta valikoimasta. Kirjaston henkilökunnalla on usein laaja ja tuore tieto lastenkirjallisuudesta, joten heillä voi olla vinkattavaan innostavia kirjoja myös opettajalle käytettäväksi opetuksessa. Anneli ja Taru mainitsevat antavansa lapsille mahdollisuuden kertoa lukemistaan kirjoista toisilleen ja näin toimia itse kirjavinkkareina. Näin kirjavinkkaus tukee sekä luetun ymmärtämisen taitoa että innostaa muita lukemaan.

Lapset saavat itse esitellä omia kirjoja, joita he ovat kuulleet tai lukeneet.
–Anneli

Kirjavinkkausta lapselta lapselle. –Taru

Usein paras kirjavinkkari ja kirjan tarinan elävöittäjä on kirjailija itse. Yksi tapa innostaa lapsia kirjallisuuden pariin on järjestää mahdollisuuksien mukaan kirjailijavierailuja koulussa tai osallistua sellaiseen esimerkiksi kirjastossa. Koulu voi myös yrittää saada kummikirjailijan, joka vierailisi koululla säännöllisesti kertomassa kirjoistaan ja kirjoittamisprosessista. Hän voisi myös auttaa lapsia kehittymään lukijoina ja kirjoittajina lukemalla lasten tekstejä ja antamalla niistä palautetta. (Mäkelä 2001a, 89.)

Sen jälkeen, kun aloitimme kirjastoyhteistyön ja oppilaat saivat alkaa itse vaikuttaa lukemaansa minun ei ole tarvinnut enää tehdä työtä lukuinnon sytymisen eteen, vaan siitä on tullut automatisoitunut tapa olla koulussa. – Leena

Erityisen hyvin lukemaan kannustavaa oppimisympäristöä kuvailee Anna-Leena, jonka luokassa toteutuu monenlaisia yksinkertaisiakin tapoja herätellä lukuintoa. Hänen mukaansa oleellista on kirjojen jatkuva saatavuus sekä se, että ne ovat koko ajan lasten näkyvillä. Näin kirjat voivat alkaa kiinnostaa aivan huomaamatta.

Erilaiset kirjat ovat helposti saatavilla ja ne ovat päivittäisessä käytössä. Niitä voi lainata vapaasti ja niihin voi tutustua omissa tahdissa. Oppilas valitsee luettavansa oman valintansa mukaan ja aika usein myös toisen oppilaan suosituksen pohjalta. –Anna-Leena

Myös Leenan kirjoitelmasta saa kuvan, että hän pyrkii systemaattisesti luomaan luokkaansa lukemaan kannustavan oppimisympäristön. Hän kokee mahdollisuuden käyttää kirjastoa ja lukea oikeita lastenkirjallisuuden teoksia vaikuttaneen lukuinnon syntyyn. Leena on saanut muodostettua luokkaansa lukemisen kulttuurin.

Lukutaidon kehityttyä riittäväksi ja, kun olen oppinut itsekin tämän mallin (Ateljee) riittävän hyvin, niin toivon, että voisimme aloittaa lukupiirit tai kaverivinkkaukset, jolloin lapset systemaattisemmin kertoisivat ja jakaisivat lukukokemuksiaan toisilleen. Lisäksi edelleen viikoittain luen jotain lastenklassikkoa koko luokalle, pitääkseni lasten lukuintoa yllä. –Leena

4.2.4 Lukemisen yhteisöllisyys

Lukeminen voidaan ymmärtää yhteisöllisenä ja osallistavana toimintana, jossa tärkeää on kaikkien tasavertainen mahdollisuus osallistua. Tällaista yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan pyrkiä lisäämään laajentamalla lukemista myös luokkahuoneen ulkopuolelle esimerkiksi tekemällä yhteisiä retkiä kirjastoon. Kaikkien opettajien kirjoitelmissa mainitaan kirjaston käyttö, mutta Tuulan ja Annelin kirjoitelmista voidaan tulkita kirjastossa käynnin olevan ennen kaikkea yhteinen kokemus, joka itsessään on tärkeämpää kuin kirjojen lainaaminen.

Kerran tai kaksi vuodessa käymme vierailulla oikeassa kirjastossa. –Tuula

Lisäksi olemme käyneet kummiluokan kanssa koulun kirjaston lisäksi myös kaupungin kirjastossa ja jokaiselle on hankittu oma kirjastokortti. –Anneli

Kirjastoissa järjestään koululaisille aina silloin tällöin ohjattuja kirjastokäyntejä, joiden tavoitteena on opettaa lapsia käyttämään kirjastoa. Opettaja voi viedä luokkansa ryhmänä kirjastoon oppimaan sen palveluista, tutustumaan kirjaston tiloihin sekä oppimaan sen omatoimista käyttöä. Tällaiset kirjastovierailut paitsi antavat lapsille mahdollisuuden tutustua kirjastoon, myös innostavat heitä lukemaan. (Mäkelä 2001b, 26.)

Lukeminen voi tulkintani mukaan siis luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisätä sosiaalista kanssakäymistä. Nanna mainitsee kirjoitelmassaan käyttävänsä dokumenttikameraa kuvien näyttämiseen oppilaille samalla kun itse lukee kirjaa. Tämä mahdollistaa jaetun elämyksen syventämisen. Juuri tämä yhdessä toimiminen ja lukukokemusten jakaminen voi opettajien mukaan kannustaa oppilaita lukemaan. Anneli ja Anna-Leena mainitsevat parilukemisen oppilaita innostavaksi, yhteisölliseksi tavaksi lukea.

Oppilaat lukevat usein pareittain ja katsovat yhdessä ennätysten kirjoja jne.
–Anneli

Tietokirjoja oppilaat tykkäävät lukea pareittain, jolloin lukemiseen kuuluu myös keskustelu luetusta ajatuksia herättäneen kuvan kuvatekstistä.
–Anna-Leena

Anna-Leena korostaa parilukemisen merkitystä keinona jakaa kirjan herättämiä ajatuksia ja tunteita. Se mahdollistaa elämyksen jakamisen, jolloin lukeminen muuttuu henkilökohtaisesta sosiaaliseksi tapahtumaksi. Lukea voi paitsi itselle tai luokkakaverille, myös vaikka mummulle, lemmikille tai pehmolelulle. Annelin oppilaat ovat käyneet lukemassa päiväkodin lapsille. Pienemmille lukeminen antaa mahdollisuuden esitellä opittua lukutaitoa, joka voi motivoida lukemisen harjoitteluun.

Luemme kummien kanssa ja olemme käyneet eskareille lukemassa päiväkodissa. –Anneli

Lukeminen on mukavaa ja sitä toivotaan. Kirjoista keskustellaan yhdessä ja lukukokemuksia jaetaan. –Alina

Myös Alinan oppilaat keskustelevat yhdessä luetusta tavoitteenaan nimenomaan kokemusten jakaminen, joka voi kannustaa muita tarttumaan kirjaan. Hänen kirjoitelmastaan voidaan päätellä, että oppilaita motivoi lukemaan juuri nämä yhteiset keskustelut luetuista kirjoista. Päätelmä mukailee Ekebomin (2001, 54) havaintoa palautteen ja keskus-

telun tuomasta lukemisen yhteisöllisestä ulottuvuudesta. Tämä yhteisöllisyys voi hänen mukaansa tehdä lukemisesta lapselle miellyttävämpää toimintaa.

Oppilaat kertovat lukemistaan kirjoista toisilleen ja joskus olemme tehneet myös mainosjulisteita luetuista kirjoista. –Nanna

Harveyn ja Wardin (2017) mukaan lukemisen sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi merkitsevät sitä, että oppilas osallistuu lukijoiden yhteisöön, saa mahdollisuuden laajentaa näkemyksiään keskustelemalla toisten kanssa ja käyttää hyväkseen omaa kulttuurista perintöään yrittäessään ymmärtää ja tulkita tekstejä. Tämän on huomannut myös Paula, joka näkee lukemisella olevan monia lapsen kehittyviä taitoja palvelevia merkityksiä. Hänen mukaansa lukeminen voi auttaa keskittymään ja rauhoittumaan, se antaa välineitä ymmärtää maailmaa sekä luo oppilaille tunteen yhteenkuuluvuudesta.

Kokemukseni mukaan lukeminen rauhoittaa levotonta luokkaa, lasten keskittymiskyky paranee, sanavarasto laajenee, maailmankuva laajenee, kiinnostus kirjoihin herää, yhteenkuuluvuudentunne vahvistuu. –Paula

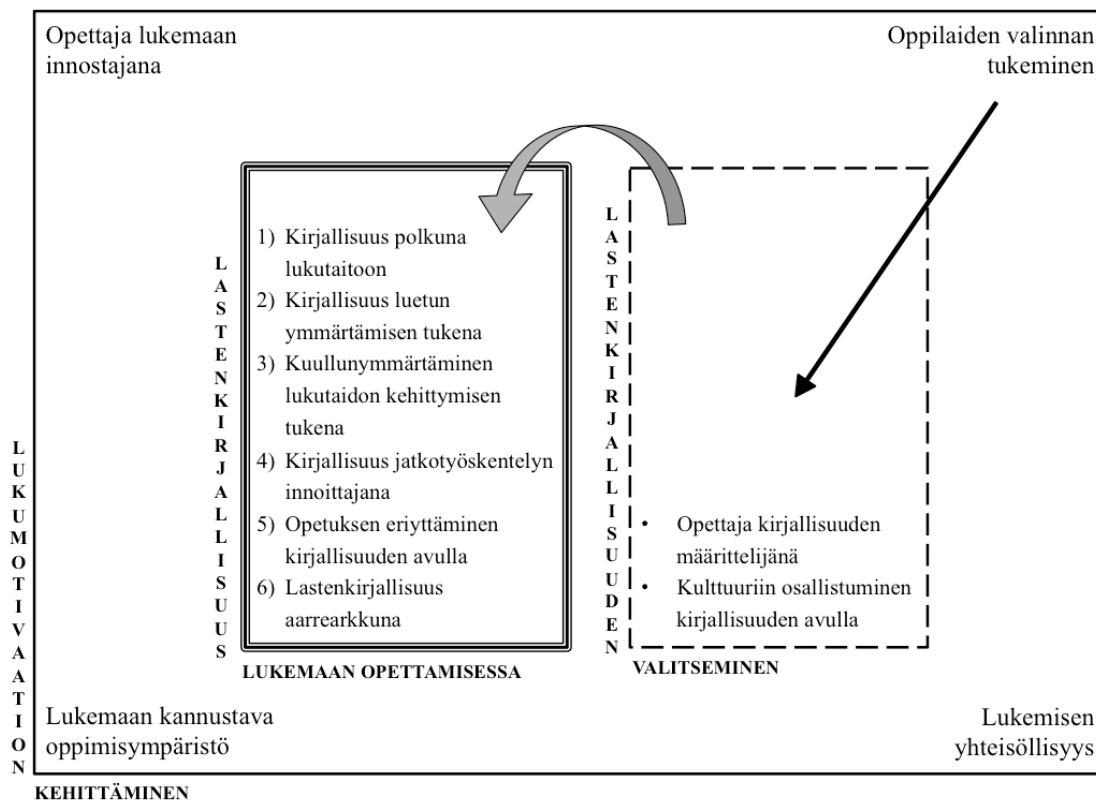
Leenan käyttämässä lukemaan opettamisen Ateljee-toimintamallissa käytetään paljon erilaisia vuorovaikutuksen muotoja. Leenan mainitsemia hänen käyttämiään työtapoja ovat esimerkiksi pikaiset keskustelut vieressä istuvan oppilaan kanssa, koko luokan yhteinen keskustelu opettajan ääneen lukemista kirjoista, parilukeminen, opettajan ja pienempien ryhmien yhteiset keskustelut sekä opettajan ja oppilaan välinen kahdenkeskinen keskustelu oppilaan lukemasta kirjasta. Leena kuvaileekin onnistuneensa luomaan luokkaansa lukemiseen kannustavan kulttuurin, johon jokainen voi osallistua.

Luokkaamme on syntynyt kulttuuri, että kivoista kirjoista vinkataan kaveria ja kirjastoauton vierailuista on tullut yhteisiä löytöretkiä. –Leena

5 POHDINTA

5.1 Lastenkirjallisuuden merkitys lukutaidon kehittämisessä

Tutkielmani tavoitteena oli saada selville opettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittämisessä. Näitä käsityksiä pyrin saamaan selville tutkimalla, millaista kirjallisuutta opettajat pitävät merkittävänä ja toimivana, miten opettajat käyttävät tätä kirjallisuutta lukemaan opettamisessa sekä sitä, miten opettajat motivoivat lapsia lukemaan kirjallisuuden avulla. Tarkoitukseni oli kerätä laadullista aineistoa, joka auttaa ymmärtämään lastenkirjallisuuden merkitystä ja käyttötapoja lukutaidon kehittämisessä alkuopetuksen kontekstissa. Tulosteni mukaan opettajat ymmärtävät lastenkirjallisuudella olevan monenlaisia merkityksiä lukutaidon kehittämisessä. Aineiston opettajien käsitysten yhteneväisyydestä sekä teemojen merkityksellisyydestä lukutaidon kehittämisessä voidaan tehdä päätelmiä, jotka olen pyrkinyt tiivistämään kuvioon 2.



Kuvio 3. Lastenkirjallisuus lukutaidon kehittämisessä

Tavoitteenani ei ollut arvottaa käsityksiä, mutta aineiston analyysin myötä huomasin tiettyjen teemojen korostuvan. Lastenkirjallisuudella on tulosteni mukaan tärkein merkitys lukutaidon kehittämisessä lukemaan innostamisen kautta. Lukumotivaation korostunut merkitys tulee ilmi kuviosta 2, jossa esittelen tutkimukseni tulosten valossa lastenkirjallisuuden merkitystä ja tehtävää lukutaidon kehittämisessä. Kuviosta tulee ilmi opettajien käsitys lukumotivaation, lukemaan opettamisen ja kirjallisuuden valinnan keskinäisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta toisiinsa.

Tärkeimpänä opettajat käsittävät lastenkirjallisuuden merkityksen lukemaan innostamisessa ja sitä kautta omaehtoisen lukumotivaation kehittämisessä. Lastenkirjallisuus rikastuttaa lasten elämää tarjoamalla opetuksia ja viihdettä, herättämällä tunteita sekä tuomalla lohtua ja riemua lasten arkipäiviin (Ekebom 2001, 50). Käyttämällä monipuolisesti erilaisilla lukemaan houkuttelemisen tapoja voidaan sytyttää oppilaissa pitkäaikainen lukumotivaatio (Mäkelä 2001a, 80). Opettajien kirjoitelmista löytyi runsaasti käsityksiä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukumotivaation kehittämisessä sekä tapoja, joilla lapsia voidaan houkuttaa lukemaan. Opettajat, jotka yhdistelevät opetuksensa eri lukemaan opettamisen menetelmiä, käsittävät lastenkirjallisuuden merkityksen nimenomaan lukumotivaation synnyttämisen keinona. Heidän käsityksensä mukaan lukeminen on avain lukutaitoon.

Takala (2004, 41) on yhtä mieltä siitä, että lukeminen on edellytys lukutaidolle, joten lukutaidon kehittämisen lähtökohtana tulee olla lukumotivaation kehittäminen. Lukemaan innostaminen lähtee oppilaiden tutustuttamisella lastenkirjallisuuteen sekä kirjallisuuden esittelyllä mukavana ja viihdyttävänä tapana viettää aikaa. Aineistoni opettajat ymmärtävät opettajan erityisen mahdollisuuden innostaa oppilaitaan lukemaan. Tärkeää on niin ikään pyrkiä luomaan lukemaan kannustava oppimisympäristö ja korostaa lukemisen yhteisöllisyyttä. Lukumotivaation kannalta keskeistä on tukea oppilaiden itsenäistä kirjojen valintaa. Lapset lukevat mielellään itse itselleen luettavaksi valitsemaansa teoksia, joten oman valinnan merkitys lukumotivaatiossa ja lukemaan sitoutumisessa on olennaista (Lähteinen & Torkko 1998, 73).

Lastenkirjallisuudella on tulosteni mukaan merkittäviä tehtäviä lukemaan opettamisessa. Kun kirjallisuutta käytetään aktiivisesti lukemaan opettamisen materiaalina, se myös innostaa lapsia kehittämään lukutaitoaan. Peruslukutaito saavutetaan yleensä ensimmäisen luokan aikana. Tätä juuri opittua lukutaitoa lapset käyttävät helppolukuisten, lyhyiden kertomusten ja tietokirjojen lukemiseen. Lukutaidon kehittyessä myös tieto maailmasta laajenee. Lukemalla oma-aloitteisesti voi kehittyä sujuvaksi lukijaksi. Siksi onkin erityisen tärkeää, että lapset saavat valita myös itse luettavaa. (Julkunen 1993, 26–27.)

Lukutaidon kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilailla on positiivisia kokemuksia lukemisesta lähtien jo heti ensimmäisistä kosketuksista kirjallisuuteen (Raes 1998, 41). Tulosteni valossa voidaan todeta lastenkirjallisuuden tarjoavan juuri näitä miellyttäviä kokemuksia kirjallisuudesta. Opettajat kuitenkin käyttävät lastenkirjallisuutta lukemaan opettamisessa vaihtelevasti. Kaikki opettajat mainitsevat käyttävänsä lastenkirjallisuutta ainakin jollain lukemaan opettamisen osa-alueella, mutta lastenkirjallisuuden käytön monipuolisuus ja systemaattisuus vaihtelevat suuresti. Kaikki opettajat kertovat tavoista lukea lastenkirjallisuutta ääneen ja korostavat kuullun ymmärtämisen merkitystä lukutaidon kehittymisen tukena. Opettajat ymmärtävät lastenkirjallisuuden merkityksen myös opetuksen eriyttämisessä. Aineistossani korostuu lastenkirjallisuus eriyttämisen keinona. Opettajat mainitsevat useita erilaisia tapoja käyttää lastenkirjallisuutta mahdollistaen taitotasoltaan erilaisten lukijoiden työskentelemisen yhdessä yksilöllisten valmiuksien mukaisesti.

Yleensä koulunsa aloittavat ekaluokkalaiset ovat malttamattomia lukemaan oppimisessa. Tämän oppimismotivaation säilymisen kannalta on erityisen tärkeää, että opettaja tuntee useita erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä, jotta pystyy valikoimaan niistä sopivimman sekä soveltamaan eri menetelmiä oppilaidensa tarpeiden mukaisesti. (Takala 2006, 13.) Aineistoni opettajien käyttämällä lukemaan opettamisen menetelmällä näyttää olevan vaikutusta siihen, kuinka monipuolisena opettajat ymmärtävät lastenkirjallisuuden käytön mahdollisuudet lukemaan opettamisessa. Eri lukemaan opettamisen menetelmiä yhdistelevien opettajien kirjoitelmista nousee esiin käsitys lastenkirjallisuudesta lukemaan opettamisen aarrearkkuna eli he käyttävät lastenkirjallisuutta jatkuvasti ja tavoitteellisesti lukemaan opettamisessa.

Tulosteni mukaan sekä lastenkirjallisuuden teosten valinnalla että valintatavoilla on merkitystä niin lukumotivaation tukemisessa kuin lukemaan opettamisessa. Kaikki opettajat käsittävät opettajan vastuun käsiteltävän lastenkirjallisuuden valinnassa. Jotta lapset saisivat monipuolisesti lukukokemuksia erilaisista lastenkirjallisuuden lajeista, on opettajan tutustuttava oppilaansa laajasti erilaisiin teoksiin unohtamatta kirjallisuuden merkittäviä klassikoita. Oleellista on käsitellä kirjoja lapsia kiinnostavalla tavalla (Sarmavuori 2011, 187–188). Opettajat korostavat myös lastenkirjallisuuden merkitystä mahdollisuutena osallistua omaan kulttuuriperintöön, tuottaa kulttuuria ja vahvistaa omaa kulttuuri-identiteettiä. Peruskoulun opetussuunnitelma yhtyy käsitykseen lukemalla lukemaan oppimisesta ja lukutaidon ylläpitämisestä. Siinä lukemisen ymmärtään olevan niin lukemaan oppimista, lukemalla oppimista kuin luetusta oppimista. Lukemisen tärkeyttä korostetaan uuden oppimisessa, työnteossa, sosiaalisissa suhteissa, arkipäivän toimissa sekä viihteestä nauttimisessa. (Opetushallitus 2014.)

Tutkielmani tulosten perusteella uskon, että lukutaidon kehittämisessä opettajan on tärkeää pyrkiä löytämään juuri omille oppilaille toimivia tapoja ohjata heitä kirjojen pariin ja sytyttää lukemisinto. Kun luokassa vallitsee lukemisen kulttuuri, on lastenkirjallisuus luonteva osa kaikkea toimintaa. Lukemaan opettamisen merkitys on valtava juuri alku- luokilla. Tulosteni perusteella uskaltaisin heittää aapisen nurkkaan ja käyttää lukemaan opettamiseen eri lastenkirjallisuuden lajeja itse harjoitusmateriaalia tuottaen ja soveltuen. Lastenkirjallisuus on tehty lapsille, ja sillä on erityinen merkitys lasten elämässä. Paula kiteyttää hienosti lastenkirjallisuuden merkityksen lukutaidon kehittämisessä.

Uskon, että meillä koulussa on mahdollisuus tartuttaa lukemisen ilo lapsiin – sitä kautta lukutaito kehittyy huomaamatta. –Paula

Osallistun tutkielmallani keskusteluun lukutaidon kehittämisestä ja lastenkirjallisuuden merkityksestä alkuopetuksessa. Tutkielmani auttaa ymmärtämään hieman opettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden merkityksestä lukutaidon kehittämisessä. Se myös antaa tärkeää tietoa lastenkirjallisuuden käytön mahdollisuuksista opetuksessa erityisesti kentällä toimiville opettajille. Tutkielmani perusteella opettajien lukemaan opettamista ohjaa yleensä valmiit aapiset, eikä lastenkirjallisuutta käytetä järjestelmällisesti lukemaan opettamisessa. Mielestäni olisi mielenkiintoista kehittää systemaattisuutta lastenkirjalli-

suuden käyttöön lukutaidon kehittämisessä. Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia, miten lastenkirjallisuuden systemaattinen käyttö lukemaan opettamisessa vaikuttaa myöhempiin lukuharrastukseen ja lukutaidon kehitykseen.

5.2 Lukutaidon merkitys

Nykymaailmassa ja erityisesti hyvinvointivaltioissa, kuten Suomi, lukutaidon merkitys on suuri, koska se liittyy koko kansan sivistykseen ja kulttuurin tasoon. Sen myös nähdään edistävän koulutettavuutta ja tätä kautta jopa taloudellista kasvua (Linnakylä 1995, 1). Kirjoitetulla kielellä on kulttuurissamme erityisasema, ja usein lapsi huomaakin jo varhain lukutaidon tarpeellisuuden arkielämässä sekä mahdollisuudessa osallistua yhteiskunnassa ja omassa yhteisössään (Lehtonen 1998, 50). Koulussa kieli nähdään sekä oppimisen välineenä että kohteena, jolloin lukeminen on niin lukemaan oppimista, lukemalla oppimista kuin luetusta oppimista. Lukemisen avulla voidaan lisätä yleistietoa ja tätä kautta oppisisältöjen hallintaa sekä kielitietoisuutta, mutta myös kehittää mielikuvitusta. Vain lukemalla oppii lukemaan ja voi ylläpitää lukutaitoa. (Takala 2004, 41.)

Aineistossani opettajat tuovat esiin lukutaidon monenlaiset merkitykset esimerkiksi uuden oppimisessa, työnteossa, sosiaalisessa kanssakäymisessä, arkipäiväisissä toimituksissa. Lisäksi lukutaidon myötä tarjoutuu mahdollisuus nauttia viihteestä kuten kirjoista ja elokuvista. Lukutaito voidaan pitää perustaitona, jota tarvitaan yhteiskunnassa selviämiseen, sillä elämme erilaisten tekstien ympäröiminä. Niiden ymmärtäminen on tärkeää, jotta täysivaltainen toiminen yhteiskunnassa on mahdollista. Näin ollen lasten kasvatuksessa ja oppimisessa lukutaidon oppimisella ja kehittämisellä tulee olla ensiarvoisen tärkeä asema.

Lukutaito ei tarkoita enää pelkästään mekaanista lukutaitoa, vaan tärkeää on pystyä hankkimaan ja sisäistämään tietoa sekä tarkastelemaan ja tulkitsemaan tekstejä eri näkökulmista kriittisesti. Hyvä lukutaito tarkoittaa erilaisten lukemisen muotojen, kuten informaatiolukutaidon ja medialukutaidon hallintaa (Sarmavuori 2011, 18–21). Perinteisten kirjojen lukeminen ei enää nykypäivänä siis riitä, joten kouluissa on harjoiteltava erilaisten tekstien lukemista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan

laaja tekstikäsitteily, joka pitää sisällään puhutun ja kirjoitetun, auditiivisen ja audiovisuaalisen sekä analogisen ja digitaalisen tekstin. Tässä uusimmassa opetussuunnitelmassa puhutaan myös monilukutaidosta, joka tarkoittaa paitsi luetun ymmärtämistä myös sen tuottamista. (Opetushallitus 2014, 156–157, 160.)

Nämä uudet lukemisen käsitykset, tavat ja tekstien muodot haastavat opettajia kehittämään opetustaan ja käyttämään opetuksessaan monenlaisia tapoja saada lapsia innostumaan lukemisesta ja tehdä lukemisesta mielekästä. Uusia teknologian kehityksen myötä muotoutuneita tekstilajeja ei tulisi nähdä uhkana lukemiselle vaan päinvastoin mahdollisuutena kehittää lukutaitoa. Mediatekstit voivat innostaa lukemaan erityisesti lapsia, jotka eivät halua tarttua perinteisiin kirjoihin. Kehittyvän teknologian myötä lukutaidon merkitys ei katoa vaan muuttaa muotoaan.

Linnakylä (1995) on määritellyt funktionaalisen eli toimivan lukutaidon sisältävän ympäristöön ja arkitoimintoihin yhdistyvän lukemisen, sosiaalista ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta tukevan lukemisen, ammatillisen lukemisen, tietoa hankkivan opiskelulukemisen, viihdyttävän ja virkistävän lukemisen, rituaalisen lukemisen sekä ajattelua avartavan eli kriittisen lukemisen. Lukeminen on elinikäistä oppimista ja kasvamista kirjalliseen kulttuuriin, joka tarvitsee kehittyäkseen intoa ja konkreettisia tarpeita (Sarmavuori 2003, 16).

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan lapsille pyritään luomaan mahdollisuudet ja motivaatio elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus 2014, 21). Tämän mahdollistamiseksi ymmärrän lukutaidon jatkuvan kehittämisen onnistumisten kautta ja erityisesti kirjallisuuden innostamisen olevan koulun yksi tärkeimpiä tehtäviä! Uskon, että parhaiten nämä tavoitteet toteutuvat, kun lastenkirjallisuutta käytetään jatkuvasti ja monipuolisesti osana opetusta ja kirjallisuuden valinnassa kiinnitetään huomiota lasten kiinnostuksen kohteisiin ja ajankohtaisiin aiheisiin.

Yksi opettaja kertoi kirjoitelmissaan mahdollisuudesta vaikuttaa sosioekonomisesta taustasta johtuvaan eriarvoistumiseen tarjoamalla koulussa mahdollisuuksia lukea ja näin jatkuvasti kehittää lukutaitoaan.

Työskentelen alueella, jossa tilastollisesti iso osa oppilaista tulee sosioekonomisesti heikommista lähtökohdista ja koulussamme suuri osa oppilaista opiskelee suomea toisena kielenä. Joten näillä monilla lapsilla ei ole lukevan aikuisen mallia, eikä heille ole välttämättä varhaislapsuudessaan luettu kovinkaan paljon. Jo toisen äidinkielen takia tai muista syistä heidän sanavarastonsa on osalla keskimääräistä selvästi heikompi. Tällöin katson, että koulun on tarjottava tämä malli, ja koitan itse turvata sen niin, että koulussa luettaiisiin vähintään 10 min. joka päivä. –Leena

Lukeminen auttaa suomen kielen oppimisessa, laajentaa sanavarastoa ja ennen kaikkea rikastuttaa lasten mielikuvitusta ja tarjoaa heille välineen käsitellä itselleen tärkeitä, omaan elämään liittyviä asioita. Lukeminen on välinetaito moneen muuhun, joten sen tärkeyttä ei voida liikaa korostaa. Lukumotivaation synnyttäminen ja ylläpitäminen ovat peruskoulun tärkeitä tehtäviä, sillä ihmiset jotka lukevat enemmän myös jatkavat todennäköisemmin korkeakouluun ja saavuttavat menestystä työelämässä (Dugdale & Clark 2008). Mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus olisikin tutkia lukutaidon kehittämisen mahdollisuuksia vaikuttaa syrjäytymisen ehkäisyyn ja sosiaalisten luokkaerojen kaventumiseen.

5.3 Tutkimuksen ja aineistonkeruun eettinen kestävyys

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus ovat jokaisen tutkimuksen peruslähtökohtia. Koska tutkimukseni on laadullinen, kerron tutkielmassani tarkasti tutkimusprosessin kulun, perustelen tekemäni valinnat sekä tutkimusaineistoon pohjautuvat tulkinnot. Tämä on edellytys siihen, että lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2004, 138). Kunnioitan tutkielmassani myös aiempia tutkimuksia sekä kirjoittajia viittamalla heidän teksteihinsä asianmukaisesti.

Tutkimukseen osallistuville on kerrottu mahdollisimman tarkasti ja ymmärrettävästi mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on sen tavoite sekä miten tutkimus toteutetaan. En paljasta missään vaiheessa tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä vaan järjestän tiedot ja raportoin tulokset niin, ettei tutkimusraportista ole pääteltävissä ketkä tutkimukseen ovat osallistuneet. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 128–129.) Tutkittavien joukon ollessa melko pieni, ei tutkimukseen osallistuvien opettajien käsityksiä voi tai ole taroituksenmukaista yleistää kaikkia opettajia kattavaksi totuudeksi. Aineistoa kertyi mielestäni kuitenkin riittävä määrä ja tuloksia löytyi melko paljon.

Eskolan ja Suorannan (1999, 211–212) mukaan laadullista tutkimusta voidaan arvioida luotettavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistavuuden käsitteiden avulla. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta. Tässä tutkielmassani olen esittänyt tutkittavien sitaatteja vahvistaakseni omaa tulkintaa- ni ja tuodakseni tutkittavieni ääneen kuuluviin. Tutkimustulosten siirrettävyys sosiaali- sen todellisuuden monimuotoisuudessa on kovin rajallista. Pyrkimyksenäni ei olekaan tulosten yleistäminen vaan pienen opettajien joukon käsitysten ymmärtäminen. Ottamalla huomioon ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä tutkija voi saada tutkimuk- seensa varmuutta. Minulla on esi- ja alkuopetuksen sivuaineen myötä kiinnostus tutkit- tavaan ilmiöön, johon lähdin tutustumaan aiemman tutkimuksen kautta. Vahvistavuutta eli tulosten tukeutumista aiempiin tutkimuksiin olen pyrkinyt saamaan tutkimukselleni käymällä jatkuvaa keskustelua teorian kanssa.

LÄHTEET

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.

Ahvenainen, Ossi & Holopainen, Esko 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Alasuutari, Pertti 2002. Tutkimuksesta kirjaksi. Teoksessa Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 149–161.

Apo, Satu 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa Marja Suojala & Maija Karjalainen, (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 12–29.

Aro, Mikko 2006. Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 107–123.

Aunola, Kaisa 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Katariina Salmela-Aro & Jari-Erik Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–118.

Bettelheim, Bruno 1977. The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tale. New York: Vintage Books.

Briggs, Connie Perkins, Helen & Walker-Dalhouse, Doris 2010. Best literacy practices for children of poverty: Implications for schools, teachers and teacher preparation programs. Teoksessa Susan Szabo, Timothy Morrison, Merry Boggs, Linda Martin Raine La Verne & Luisa Frias (toim.) Building literacy communities, 151–168. Texas A&M University-Commerce.

Brunell, Viking 1990. Läsning – en erfarenhetsbaserad transaktionsprocess. Teoksessa Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 24–42.

Burgess, Stephen, Sargent, Stephan, Smith, Melinda, Hill, Nancy & Morrison, Susan 2011. Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement* 48 (2), 88–102.

Chapman, Carolyn & King, Rita 2005. *Differentiated Assessment Strategies. One Tool Doesn't Fit All.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

De Jong, Peter & van der Leij, Aryan 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading* 6, 51–77.

Dugdale, George & Christina Clark 2008. *Literacy changes lives: An advocacy resource.* London: National Literacy Trust.

Eisenman, Maria 2013. Young adult literature in mixed-ability classes. Teoksessa Janice Bland and Christiane Lütge (toim.) *Children's Literature in Second Language Education*, 173–182. London, GB: Bloomsbury Academic.

Ekebom, Ulla-Maija 2001. Jep, sanoi lentävä kukko: Helppolukuiset ja selkokirjat luovat tasa-arvoa. Teoksessa Tuula Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas.* Helsinki: Tammi, 49–54.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

Griffin, Terri, Hemphill, Lowry, Camp, Linda & Palmer Wolf, Dennis. 2004. Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. Journal of Literacy Research: SAGE publications.

Guthrie, John T. 1996. Educational contexts for engagement in literacy. The Reading Teacher 49, 432–445.

Guthrie, John T. & Davis, Marcia H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. Reading and Writing Quarterly 19, 59–85.

Guthrie, John & Humenick, Nicole 2004. Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. Teoksessa Peggy McCardle & Vinita Chhabra (toim.) The voice of evidence in reading research, 329–354. Baltimore: Brookes Publishing.

Harvey, Stephanie & Ward, Annie 2017. From Striving to Thriving – How to Grow Confident, Capable Readers. New York: Scholastic Inc.

Heikkilä-Halttunen, Päivi 2015. Lue lapselle! Opus lasten kirjallisuuskasvatukseen. Keuruu: Atena Kustannus Oy.

Hulme, Charles & Snowling, Margaret 2013. Learning to read: What we know and what we need to understand better. Child development perspectives 7, 1–5.

HundrED 2017. Viitattu 9.3.2018. <https://hundred.org/fi/articles/lukutaidosta-lukemisen-iloon>.

Hunt, Noelle 1996. Cushioned by confidence: Using picture books as a recourse for differentiated learning. Teoksessa Eve Bearne (toim.) Differentiation and diversity in the primary school, 76–92. London and New York: Routledge.

Hunt, Peter 2001. Children's Literature. Oxford: Blackwell Publishers.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Ikonen, Tuula 1978. Lastenkirjallisuuden käytöstä lukemisesta ja kertomisesta. Teoksessa Tuula Ikonen, Satu Marttila & Katri Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle*. Helsinki: Weilin+Göös, 105–128.

Julkunen, Marja-Liisa 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.

Julkunen, Marja-Liisa & Haring, Minna 2002. Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 81–96.

Karasma Katri & Suvilehto Pirjo 2014. Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Avain.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korolainen, Tuula 2001. Tuulen sello soittaa jo: runo hengittää maailman tahdissa. Teoksessa Tuula Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi, 89–105.

Krashen, Stephen D. 2004. The power of reading. Insights from the research. Second edition. Heinemann, Portsmouth.

Kupari, Pekka, Sulkunen, Sari, Vettenranta, Jouni & Nissinen, Kari 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS -tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Laine, Sonja 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Helsinki: Opetushallitus.

Lampi, Inkeri 1981. Lorusta lukuhetkeen. Mannerheimin Lastensuojeluliiton P- julkaisusarja N:o 10. Kunnallispaino.

Lappalainen, Irja 1979. Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus. Espoo: Weilin+Göös.

Laulajainen, Leena 2009. Sanan taika. Helsinki: Books on Demand GmbH.

Law, Marjorie & Kratochwill, Thomas 1993. Paired reading: An evaluation of a parent tutorial program. *School Psychology International* 14, 119–147.

Lehtonen, Heleena 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis A* 380.

Lehtonen, Heleena 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: Atena.

Lehtovaara, Arvo & Saarinen, Pirkko 1976. Nuorten mielikirjallisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lerkkanen, Marja-Kristiina 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Helsinki: WSOY.

Linna, Helena 1998. Luokasta lukevien yhteisö. Kirjallisuuden opetuksesta ala-asteella. *Virke* 4, 8–12.

Linna, Helena 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.

Linna, Helena 2002. Lapsi ja kirjallisuus. Teoksessa Outi Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Vammala: Opetushallitus, 105–114.

Linna, Helena 2004. Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi.

Linnakylä, Pirjo 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–23.

Linnakylä, Pirjo 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Linnakylä, Pirjo 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa Jouni Välijärvi & Linnakylä Pirjo (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.

Logan, Lillian M., Logan, Virgin G & Paterson, Leona 1972. Creative communication: Teaching the Language arts. Toronto: Mc Graw-Hill.

Logan, Sarah & Johnston, Rhona 2010. Investigating gender differences in reading. Educational Review 62 (2), 175–187.

Lukukeskus, 2015. Lukutaitotutkija William G. Brozon materiaalit. Viitattu 08.02.2018 <http://www.lukukeskus.fi/lukutaitotutkija-william-g-brozovieraili-suomessa/>

Luomaniemi, Katri, Lepola, Janne & Salmela, Tanja 2010. Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa Riitta Korhonen, Marja-Leena Rönkkö & Juli-Anna Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Uniprint, 1–16.

Lähteinen, Tarja & Torkko, Tarja 1998. Luetun ymmärtäminen PL- ja KÄTS-menetelmillä lukemaan oppineilla oppilailta. Teoksessa Heleena Lehtonen (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto, 53–76.

Marton, Ference & Pong, Wing Yan 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.

Melby-Lervåg, Monika, Lyster, Solveig-Alma & Hulme, Charles 2012. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 138 (2), 322–352.

Metsämuuronen, Jari 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Methelp.

Monteiro, Vera 2013. Promoting Reading Motivation by Reading Together. *Reading Psychology*; 34 (4), 301–335.

Morgan, Paul L. & Fuchs, Douglas 2007. Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183.

Morgan, Paul L., Fuchs, Douglas, Compton, Donald L., Cordray, David S. & Fuchs, Lynn 2008. Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities* 41 (5), 387–404.

Mäkelä, Marja-Leena 2001a. Lukemaanhoukuttamismenetelmiä. Teoksessa Sinikka Häppölä & Tellervo Peltonen (toim.) Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 79–92.

Mäkelä, Marja-Leena 2001b. Kirjavinkkareilta klassikoida: Lukuharrastus viriää yhteistyöstä. Teoksessa Tuula Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 23–39.

Mäkelä, Marja-Leena 2003. Kirjavinkkarikirja. 3. uudistettu painos. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Mäkinen, Marita 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Selosteita 85.

Nevalainen, Vesa, Juvonen-Nihtinen, Maarit & Lappalainen, Ulla 2004. Ajattelu ja ongelman- ratkaisu. Teoksessa Timo Ahonen, Tiina Siiskonen, & Tuija Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. 122–149. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmi, Jari-Erik & Aunola, Kaisa 2005. Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction* 15, 103–122.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opitz, Michael F. & Zbaracki, Matthew D. 2004. Listen Hear! 25 Effective listening comprehension strategies. Portsmouth, NH: Heinemann.

Orvasto Ritva-Liisa & Levola, Kari 2010. Seitsemän minuuttia sadulle. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Palmer, Barbara Martin, Codling, Rose Marie & Gambrell, Linda B. 1994. In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher* 48, 176–178.

Pearson, Katy & Thompson, Gavin 1996. Visual literacy: Access for all. Teoksessa Eve Bearne (toim.) Differentiation and diversity in the primary school. 64–75. London and New York: Routledge.

Peebles, Jodi L. 2007. Incorporation movement with fluency instructon: A motivation for struggling readers. *The Reading Teacher* 60, 506–515.

Pesonen, Jaana 2013. Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu: monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. Teoksessa Anna Rastas (toim.) Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. *Tietolipas* 240, 62–82.

Pitkänen, Kristiina, Dufva, Mia, Harju, Leena, Latva, Tarja, & Taittonen, Leila 2004. Vieraat kielet. Teoksessa Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro (toim.) Sannat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä, 81–96. Jyväskylä: PS-kustannus.

Raes, Annamari 1998. LPP-menetelmän PL-sovellus lukemaanopettamismenetelmänä. Teoksessa Heleena Lehtonen (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ruohotie, Pekka 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruuska, Helena 1994. Kirjallisuus alkaa ala-asteelta – vai alkaako? *Virke* 2/1994, 19–21.

Rättyä, Kaisu 2013. Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä: Lastenkirjallisuutta, lasten- ja nuortenkirjallisuutta vai nuorisokirjallisuutta? Julkaisussa SKIDI: Varhaiskasvatuksen ja lastenkulttuurin verkkolehti. 2013 (1). Helsinki: Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ainejärjestö Ebe ry, 52–56.

Saarinen, Pirkko & Korhonen, Mikko 1997. Ihanaa vai pitkäväteistä: lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu

Sarmavuori, Katri 2003. Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.

Sarmavuori, Katri 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Helsinki: BTJ Kustannus.

Sarmavuori, Katri 2011. Opi ja ohjaa lukemista. Helsinki: Avain.

Schielfele, Ulrich, Schaffner, Ellen, Möller, Jens & Wigfield, Allan 2012. Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly* 47 (4), 427–463.

Siiskonen, Tiina 2010. Kielellinen erityisvaikeus ja lukemaan oppiminen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 386. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sinko, Pirjo 2001. Mutta kuka on Aleksis Kivi – Koulun kirjallisuudenopetus tänään. Teoksessa Sinikka Häppölä & Tellervo Peltonen (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7–18.

Sulkunen, Sari 2004. Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuussuomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, I–III.

Stanovich, Keith E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences in individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.

Swafford, Jeanne & Durrington Vans A. 2010. Middle school students' perceptions: What teachers can do to support reading self-efficacy. Teoksessa Susan Szabo, Timothy Morrison, Merry Boggs, Linda Martin, LaVerne Raine, Luisa Frias (toim.) Building literacy communities, 221–241, Texas A & M University-Commerce.

Takala, Marjatta 2004. Lukustrategiat luetun ymmärtämisen tukena yleis- ja dysfasia opetuksessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1: 2004.

Takala, Marjatta 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon, 13–36. Helsinki: Yliopistopaino.

Takala, Marjatta & Kontu, Elina 2006. Dysleksia ja tulevaisuus. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon, 279–283. Helsinki: Yliopistopaino.

Trageton, Arne 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Juva: PS-kustannus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2004. Laadullinen tutkimus Ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.

Tynjälä, Päivi 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Jenna, Leino, Kaisa, Lähteinen, Suvi, Nissinen, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Pauliina 2015. Pisa 15. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

Wigfield, Allan & Gambria Jenna 2010. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* 30, 1–35.

Wigfield, Allan & Guthrie, John T. 1997. Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 420–432 .

Ylönen, Hilikka 2000. Loihditut linnut – Satujen merkitys lapselle. Tampere: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelmaohjeistus opettajille

Hei alkuopettaja!

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistossa. Teen pro gradu –tutkielmaa lastenkirjallisuuden käytöstä osana lukemaan ja kirjoittamaan opetusta alkuopetuksessa. Olen kiinnostunut opettajien käsityksistä lastenkirjallisuuden merkityksestä opetuksessa sekä tavoista hyödyntää lastenkirjallisuutta lukemaan ja kirjoittamaan opetuksessa.

Pyytäisin sinua osallistumaan tutkielmani aineistonkeruuseen kirjoittamalla pituudeltaan ja tyyliiltään vapaamuotoisen kirjoitelman ajatuksistasi, näkemyksistä ja kokemuksistasi lastenkirjallisuuden käytöstä lukemaan ja kirjoittamaan opetuksessa. Kaikki kirjoitelmat käsitellään täysin luottamuksellisesti. Kirjoitelmat tulostetaan ilman sähköpostiosoitetta, jonka jälkeen ne tuhotaan. Käytä apunasi seuraavia teemoja:

Lastenkirjallisuus opetuksessani

- Käyttämäsi lastenkirjallisuuden lajit.
- Tapoja ja menetelmiä, joilla käytät lastenkirjallisuutta lukemaan opettamisessa.
- Muita opetustilanteita ja tapoja, joilla käytät lastenkirjallisuutta muussa opetuksessa.
- Lastenkirjallisuuden käytön säännöllisyys ja monipuolisuus.

Lastenkirjallisuuden merkitys

- Lastenkirjallisuuden käytön merkitys oppilaille.
- Lastenkirjallisuuden merkitys yleisesti peruskoulussa.

Oma tausta

- Sukupuoli, ikä, työuran pituus, käyttämäsi lukemaan opettamismenetelmä sekä mahdollinen lisäkoulutus tai erikoistuminen.
- Oma suhteesi lastenkirjallisuuteen.

Kaikki ajatuksenne ja kokemuksenne ovat arvokkaita tutkielmani onnistumisen kannalta. Uskon tutkielmani tuloksien antavan opettajille ja opettajaopiskelijoille arvokasta tietoa ja käytäntöjä sovellettavaksi omassa työssään. Kirjoitelmat käsitellän luottamuksellisesti ja niitä tullaan käyttämään vain tutkimustarkoitukseen. Henkilöllisyyttenne ei tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.

Lähetä kirjoitelmasi sähköpostitse osoitteeseen: ssutinen@ulapland.fi tai postitse osoitteeseen xxxxxxxxxxxxxx , 96400 Rovaniemi 4.3.2017 mennessä. Kiitos avustasi!

Sanja Sutinen, 0400-xxxxxx