



# LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON

pedagogiikkaa yläkouluun

Toimittaneet Seija Tuovila, Leila Kairaluoma ja Virva Majonen



# LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON

pedagogiikkaa yläkouluun



Toimittaneet  
**Seija Tuovila, Leila Kairaluoma ja Virva Majonen**

# LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON

pedagogiikkaa yläkouluun



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi, 2020



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Vipuvoimaa  
EU:lta  
2014–2020



Euroopan unioni  
Euroopan sosiaalirahasto

Projekti

**Lukihanke Pohjoinen**

Rahoittaja

**Euroopan sosiaalirahasto (ESR)**

Projektin toteuttajat

**Oulun yliopisto**

**Lapin yliopisto**



<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-206-1>

Taitto ja kuvitus

**Annika Hanhivaara**

**Pohjolan Palvelut Oy, Rovaniemi, 2020**

ISBN 978-952-337-205-4 (nid.)

ISBN 978-952-337-206-1 (pdf)

# Sisällys

<b>ALKUSANAT</b>	7
Toimittajat	
<b>I LUE TUN YMMÄRTÄMISEN LÄHTÖKOHTIA</b>	9
Motivaatio ja oppiminen	10
Sami Määttä	
Luetun ymmärtäminen ja strategiat	19
Tuija Aro & Minna Torppa	
Sanavarastoa kartuttamassa: sanaston oppiminen ja sanavaraston merkitys luetun ymmärtämisessä	32
Jenni Alisaari & Raisa Harju-Autti	
<b>II TEKSTITAITOJA OPETTAMASSA</b>	39
Monilukutaito eri oppiaineissa	40
Sari Sulkunen & Johanna Saario	
Reading to Learn -metodi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukena	50
Suvi Kaipainen	
“En mie ossaa kirjoittaa!” Miten kehittää yläkoululaisen kirjoitustaitoa?	57
Virpi Vainio	
Lukutaito eloonjäämistaitona - Miten lukemiseen kielteisesti suhtautuvista nuorista tehdään kirjailijoita	65
Aleksis Salusjärvi	
Nettilukemisen kiemurat ja kymmervenkit	71
Laura Kanninen	

<b>III LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON OPPIMISTA TUKEMASSA</b>	81
Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, arviointi ja kohdennettu tuki yläkoulussa <b>Leila Kairaluoma</b>	82
Eriyttäminen ja yhteistyö oppilaan oppimisen tukena <b>Tiina Vitka &amp; Leila Kairaluoma</b>	95
Lukivaikeuksien kompensointi ja oppimisen tukeminen tieto- ja viestintäteknologian avulla <b>Veli-Pekka Nitovuori &amp; Jari Laru</b>	106
Monikielisen oppijan luetun ymmärtämisen taitojen tukeminen <b>Eija Laasonen-Tervaoja &amp; Minna Sääsilahti</b>	119
<b>IV LUKEMAAN INNOSTAMASSA</b>	127
Nuorten lukemismotivaation vahvistaminen <b>Virva Majonen</b>	128
Lukuintoa lukupiiristä <b>Seija Tuovila</b>	138
”Ei siinä mielestäni mitään erikoista show´ta tarvita.” Esimerkkejä yläkoulun ja kirjaston yhteistyöstä <b>Mervi Heikkilä</b>	146
<b>V PÄÄTÄNTÖ</b>	153
<b>LIITTEET</b>	154
Liite 1 Esimerkki eriyttämisestä	154
Liite 2 Lukeva koulumme - pilottikoulujen mallit	156
<b>ARTIKKELIEN KIRJOITTAJAT</b>	168



# Alkusanat

**KIITOKSET.** Tämän kirjan syntysanat löytyvät Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen myönteisestä päätöksestä rahoittaa Euroopan sosiaalirahastosta (ESR) Oulun yliopiston ja Lapin yliopiston yhteishanketta *Lukihanke Pohjoista*. Hankesuunnitelmassa esitimme yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi koota ja julkaista oppaaksi lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen hyviä käytänteitä. Tässä *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* -kirjassa kerrotaan asiantuntijavoimin tutkimukseen ja käytäntöön pohjaten, miten nuoria, lähinnä toiselle asteelle siirtyviä yläkouluikäisiä oppilaita voidaan auttaa ja ohjata paremmiksi lukijoiksi ja kirjoittajiksi.

Olemme pystyneet saamamme rahoituksen (1.4.2018–30.6.2020) turvin keskittymään luku- ja kirjoitustaitojen pedagogiikan teemoihin reilun kahden vuoden ajan, mistä esitämme suuret kiitokset ESR-rahastolle sekä Oulun ja Lapin yliopistoille.

Lämpimät kiitoksemme osoitamme kaikille, jotka ovat olleet mukana *Lukihanke Pohjoisen* toiminnassa ja myötävaikuttaneet tämän kirjan syntymiseen: pilottikoulujen oppilaille ja opettajille, rehtoreille, ohjausryhmälle ja kirjoittajille.

**LUKIJALLE.** Tätä tekstiä lukevana osaat lukea kohtuullisen sujuvasti ja ymmärrät lukemasi. Siinä on lukemisen taito eli lukutaito, jonka olet saavuttanut oppimisen ja harjaantumisen avulla. Osaat myös tulkita, eritellä ja käyttää hyväksesi lukemaasi, jonka tekstit sinulle välittävät.

Ymmärrät, millaiseen kontekstiin sijoitat tämän aloitustekstin: Luet tekstiä, jossa kirjan toimittajat johdattavat lukijaa tämän oppaan lähtökohtiin ja tavoitteisiin. Olet kenties jo selailut kirjaa ja havainnut, että kirjan artikkelien kirjoittajat ovat alansa asiantuntijoita. Jos et tunnistanut jotakin kirjoittajaa, olet kenties vilkaissut *Artikkelien kirjoittajat* -osiosta hänestä tietoja, mikä on antanut käsityksen ja oletuksen kirjoittajien asiantuntemuksesta.

Monilukutaitoisena lukijana olet tutkaillut kirjan etu- ja takakannen kuvitusta, taittoa ja kirjoitusta. Kirjan nimi *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* liittyy pääosin yläkouluun ja sen luku- ja kirjoitustaidon opetukseen. Koska luku- ja kirjoitustaito on moniulotteinen käsite, kirjan sisällysluettelon perusteella voit muodostaa käsityksesi, mihin lukeminen ja kirjoittaminen keskittyy tässä kirjassa.

Kirjamme tavoitteena ja tarkoituksena on antaa virikkeitä ja opastusta kaikille, joilla on pyrkimys edistää nuorten luku- ja kirjoitustaitoja. Ensimmäisessä luvussa *Luetun ymmärtämisen lähtökohtia* lähdetään perusteista. Ensinnäkin nuorelle on tärkeää olla motivoitunut oppijana ja lukijana, ja hän tarvitsee kykyä ohjata omaa toimintaansa. Toiseksi luemme tekstejä, jotta voisimme vastaanottaa niitä merkityksiä, joita tekstin laatija on halunnut välittää: haluamme ymmärtää lukemamme, mihin tarvitaan strategioita ja riittävää sanavarastoa. Opettajan on tarpeen tietää, mitkä tekijät ovat yhteydessä luetun ymmärtämiseen.

Lukemisen ja kirjoittamisen opettaja voi tutustua luvun *Tekstitaitoja opettamassa* -artikkelien kautta kokemuksen ja tutkimuksen kautta rakentuneisiin hyviin käytänteisiin, miten ohjata nuorta tekstitaitoihin. Luvun artikkeleista välittyy menetelmällisen tiedon ohella myös opettajien vankka motivaatio ja välittäminen. Kaikki opettajat opettavat lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä. Jokaisella oppiaineella on tärkeä merkityksensä ja tehtävänsä monenlaisten lukutaitojen edistämiseksi. Nuori tarvitsee myös opastusta nettilukemiseen ja ymmärrystä suhtautua kriittisesti lukemaansa.

Kun lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa ilmenee vaikeuksia, oppilaalla on parhaimmillaan mahdollisuus saada monenlaista tukea lukemisessa ja kirjoittamisessa. Luvussa *Luku- ja kirjoitustaidon oppimista tukemassa* tarkastellaan, millaista yleistä ja kohdennettua tukea on tarjolla ja miten tieto- ja viestintäteknologiasta löytyy apua. Luvussa tarkastellaan lisäksi, miten erityisesti monikielisen oppijan luetun ymmärtämisen taitoja voidaan tukea.

*Lukemaan innostamassa* -luvussa esitellään tutkimukseen, kokeiluun ja hyviin käytänteisiin pohjautuvia esimerkkejä, miten koulussa voidaan innostaa oppilaita lukemaan. Luvussa selvitetään, mistä lukemismotivaatio syntyy, miten lukupiiritoiminnalla ja kirjaston avulla voisi innostaa yläkoululaista lukemaan. *Päätännössä* pohditaan, miten koko koulu voi yhdessä ottaa vastuuta luku- ja kirjoitustaitojen kehittämisessä, josta esimerkkinä kerrotaan *Lukihanke Pohjoisen pilottikoulujen*, erityisesti yläluokkien lukemisen ja kirjoittamisen opetuksesta.

Tähän kohtaan oli tarkoitus liittää Mika Waltarin *Sinuhe egyptiläisestä* sitaatti, jossa kuvataan päähenkilön oivallusta, kun hän oppi lukemaan. Koronaviruksen takia emme pääse kirjastoon etsimään teoksesta tätä lainausta, mutta jääköön sen löytäminen ja lukeminen kirjavinkkaukseksi lukijalle.

Rovaniemellä ja Oulussa kirjan ja ruusun päivänä huhtikuussa vuonna 2020

*Toimittajat*



Luetun ymmärtämisen

# LÄHTÖKOHTIA



E  
F  
G  
H  
J  
K  
L  
M



# Motivaatio ja oppiminen

Sami Määttä

Oppimiseen liittyvät kognitiiviset tekijät ovat tärkeitä selittäjiä siinä, miksi jonkun oppilaan on vaikea oppia lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä taitoja. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että pelkät kognitiiviset tekijät eivät välttämättä selitä koko koulumenestystä, vaan kyseessä on luultavammin kognitiivisten kykyjen ja psykologisten tekijöiden yhteinen vaikutus. Samoin tiedetään, että monet tukitoimet ovat hyödyllisiä vain silloin, kun oppilas on motivoitunut tehtävien tekemiseen (Nurmi 2013). Toisin sanoen taitoja ei opita ei umpiossa, vaan tarvitaan sitä tukevia tekijöitä ja ennen kaikkea oppimismotivaatiota.

Oppimismotivaatiota käsitellään tutkimuskirjallisuudessa hyvin monella tavalla ja monin käsittein. Keskeisiä lähestymistapoja ovat esimerkiksi ihmisen evoluutiossa kehittyneen perusluonteen ja toisaalta yksilölle tyypillisten ongelmanratkaisutaitojen ja haastavien tilanteiden kohtaamistapojen ymmärtäminen. Ihmisen perusluonnetta kuvaavat esimerkiksi uteliaisuus, sosiaalisuus ja pyrkimys ymmärtää ja hallita ympäristöä. Ongelmanratkaisua kuvaavat esimerkiksi taipumus lähestyä haasteita rohkeasti tai toisaalta selitellä epäonnistumisia parhain päin. Hyvä esitys lähes kaikista eri lähestymistavoista löytyy J.-E. Nurmen *Kasvatus*-lehden artikkelista (2013). Pyrin tässä luvussa esittelemään kahta lähestymistapaa: toisaalta kaikille ihmisille yhteisiä psyykkisiä perustarpeita ja toisaalta ihmisen elämänsä aikana oppimia ajattelu- ja toimintatapoja. Ne soveltuvat mielestäni hyvin koulussa tapahtuvan oppimisen ja siihen liittyvän motivaation ymmärtämiseen.

## PSYKKISET PERUSTARPEET

Keskeisen motivaatiopsykologisen lähtökohdan mukaan ihminen on pohjimmiltaan aktiivinen, uutta tietoa hakeva ja sitä omaan osaamiseensa integroiva olento (Ryan & Deci 2000). Tämän voi ajatella näkyvän jo pienessä lapsessa, joka tutkii ympäristöään ja aktiivisesti oppii uusia taitoja. Voisi jopa sanoa, että hän toimii sisäisen motivaation varassa ja tekee asioita, joiden tekeminen on itsessään palkitsevaa. Tätä ihmisen aktiivisuutta tukee psyykkisten perustarpeiden täyttyminen.

Ryan ja Deci (2017) ovat itsemäärämisteoriassaan (*Self-Determination Theory, SDT*) määritelleet ihmisen psyykkisiksi perustarpeiksi autonomian eli toiminnan itselähtöisyyden tunteen, kompetenssin eli kyvykkyyden tunteen ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen pysyy aktiivisena ja oppii uutta, kun hän kokee autonomiaa, kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ihminen myös hakeutuu sosiaalisiin tilanteisiin, joissa hän voi kokea psyykkisten perustarpeiden täyttymistä. Opiskeluympäristönä koulu voi myös olla sellainen sosiaalinen ympäristö, joka tuottaa psyykkisten tarpeiden täyttymisen kokemuksia.

Opintojen edetessä alakoulusta yläkouluun opiskeltavien asioiden kirjo lisääntyy huomattavasti ja on tuskin realistista odottaa, että kaikki aineet tai harjoiteltavat asiat olisivat mielenkiintoisia kaikille oppilaille. Tällöin voi olla, että osa opiskelusta ei nojautu sisäisen, itselähtöisen motivaation varaan (Nurmi 2004; Ryan & Deci 2017), vaan muihin syihin eli ulkoiseen (esim. välinearvo, uhat, palkkiot) tai ulkosyntyiseen (*extrinsic*) motivaatioon. Mitä enemmän nuorelle tulee ikää, sitä enemmän hänen täytyy omaksua yhteiskunnan tuottamia, vierailta ja vaikeiltakin tuntuvia tavoitteita samalla joutuen itsenäisesti suoriutumaan niistä (Nurmi 2004; Ryan & Deci 2000). Lisäksi nuoruudessa tapahtuu suuri kognitiivinen harppaus ajattelukyvyyn kehittyessä aikuisten ajattelukyvyyn kaltaiseksi (esim. Steinberg 2005), jolloin uudenlaisten ongelmanratkaisutaitojen ja itseohjautuvuuden oppiminen nousee keskeiseksi tekijäksi oppimismotivaation kehityksessä.

Yläkouluun siirryttäessä ulkoinen motivaatio luultavasti muuttuu opiskelumotivaation keskeiseksi muodoksi suurelle osalle oppilaita. Jos opiskelu on enemmän tai vähemmän oppilaan kiinnostuksen ulkopuolelta tuleva haaste – toki mukana on omiakin mielenkiinnon kohteita – niin miten nuori selviää tästä haasteesta? Tämän ulkopuolisten haasteiden ja itseohjautuvuuden yhdistäminen on ulkoisen motivaation sisäistämistä. Ulkoisen motivaation sisäistämisessä on tutkimusten mukaan keskeistä yhteenkuuluvuus eli sosiaalisen ympäristön emotionaalinen tuki (Ryan & Deci 2000; 2017). Käytännössä prosessin kulku voisi olla sellainen, että nuoren arvostama henkilö pyytää häntä tekemään jotain tai nuori haluaa jäljitellä häntä. Koulussa tällainen arvostusta herättävä henkilö voi olla opettaja, muu aikuinen, kaveri tai koko kaveriporukka. Lisäksi oppilas omaksuu hänelle tärkeiden sosiaalisten ryhmien arvostaman toiminnan, jos hän kokee pystyvänsä siihen ja hän saa siitä kyvykkyyden kokemuksen. Jos oppilas taas ohjataan liian aikaisin tekemään asioita, joita hän ei lainkaan ymmärrä, niin itsesäätelyn sisäistäminen ei onnistu. Oppilas tuntee, että hän ei ole saanut päättää mistään asioista itse, eikä hän saa kokemusta itsenäisestä toimimisesta, jolloin myös itsenäisyyden tunne puuttuu.

ITSESÄÄTELYN JATKUMO						
Motivaatio- tyyppi	Säätely ei lähtöisin itsestä/kontrolloitua			Säätely itselähtöistä/autonomaista		
	Motivoitu- mattomuus	Ulkoinen (extrinsic) motivaatio				Sisäinen motivaatio
Säätelytyyppi	Ei itsesäätelyä	Ulkoinen	Sisäistetty	Samastunut	Eheytetty	Täysin itsestä lähtevä (intrinsic)
Motivaation lähde	Persoonaton	Ulkoinen	Jossain määrin ulkoinen	Jossain määrin sisäinen	Sisäinen	Sisäinen
Mikä säätlee motivaatiota?	Ei säädelty, ei liity arvoihin, ei pystyden kokemusta, kontrollin puute	Tottelevaisuus, ulkoiset palkkiot ja rangaistukset	Itsekontrolli, itsearvostuksen puolustaminen, sisäiset palkkiot ja rangaistukset	Henkilö- kohtainen merkitys, tietoinen arvostus	Yhden- mukaisuus, tietoisuus, synteesi itsen kanssa	Kiinnostus, nauttiminen, toiminnasta itsestään syntyvä mielihyvä

**Kuvio 1.** Motivaation tyypit itsemääräämisteorian mukaan (Ryan & Deci 2000)

Itsemääräämisteoriassa ulkoisen motivaation sisäistämisen nähdään tapahtuvan vaiheittain (Ryan & Deci 2000; 2017; Kuvio 1). Ensimmäisessä vaiheessa (amotivaation jälkeen) ulkoisessa säätelyssä toiminnan syyt ovat täysin ulkoisia. Koulussa tällainen oppimismotivaatio tarkoittaa sitä, että oppilaat saadaan osallistumaan koulun toimintaan vain rangaistuksen uhalla tai toiminnasta saatavilla ehdollisilla palkkioilla. Toisessa vaiheessa säätely tulkitaan edelleen ulkoisista syistä tapahtuvaksi, mutta palkkiot ja rangaistukset ovat muuttuneet ihmisen omiksi ajatuksiksi ja tunteiksi. Toiminta tapahtuu syyllisyyden tai ahdistuksen pelosta tai toisaalta itsearvostuksen ylläpitämiseksi. Positiivisin tulkinta tällaisesta motivoitumisesta on se, että oppilas kokee suurta painetta onnistua, koska hänen itsearvostuksensa on kiinni arvosanoista tai opettajan hyväksynnästä. Ikävämpi näkökulma on se, että syyllisyys ja ahdistus epäonnistumisista pakottaa opiskelemaan. Tässä ulkoisen säätelyn vaiheessa oppilas osallistuu kuitenkin opettajan näkökulmasta kuta kuinkin itselähtöisesti koulun toimintaan.

Seuraavassa ulkoisen motivaation sisäistämisen vaiheessa ihminen arvostaa tietoisesti toiminnan kohdetta sekä kykyään säädellä omaa toimintaansa. Tässä vaiheessa voidaan katsoa, että säätely on siirtynyt kontrolloidusta säätelystä autonomiseen säätelyyn. Tällainen oppilas tuntee valintansa omikseen, vaikka niihin vaikuttavat myös muut ihmiset, kuten koulussa esimerkiksi opettajat. Oppilaan on helpompi tietoisesti säädellä toimintaansa, kuten aloittaa kotitehtävän tekeminen. Neljännessä vaiheessa tekemisestä, joka on ollut alun perin ulkoisista syistä lähtevää, on tullut lähes sisäistä. Toiminta on muodostunut keskeiseksi osaksi ihmisen minäkuvaa. Käytännössä tällöin ihminen tekee asioita, joita arvostaa, ja tavoitteellinen toiminta on muodostunut osaksi identiteettiä. Koulussa opiskelu kiinnostaa, oppilas ohjaa itseään ilman ulkopuolelta tulevaa painetta ja harjoittelee mielellään ilman ulkoisia palkkioita. Muistetaan kuitenkin, että käytännössä eri vaiheet voivat esiintyä oppilaalla yhtä aikaa riippuen tilannekohtaisista tekijöistä, kuten opiskeltavasta aineesta tai suhteesta opettajaan ja kavereihin sillä hetkellä (Ryan & Deci 2000).

Käytännössä siirtyminen pois täysin ulkoisesta motivaatiosta helpottaa opettajan työtä merkittävästi, jää on murrettu ja oppilas ajattelee aktiivisesti omaa toimintaansa. Oppilaan kanssa on myös mahdollista keskustella opiskeluun liittyvistä asioista. Kun oppilaan säätely muuttuu itseohjautuvaan suuntaan, opiskelu muuttuu helpommaksi. Ujokin oppilas voi pitää esitelmän, koska kokee sen aiheen tärkeäksi, eikä esitelmän pitämiseen tarvitse pakottaa. Jos aihe on tarpeeksi kiinnostava ja oppilaalle merkityksellinen, motivoitunut oppiminen on todennäköistä. Oppimismotivaatio säilyy ja auttaa oppimisessa, kun oppilas kokee olevansa hyvässä vertaistensa ja koulun väen seurassa, kokee voivansa päättää omista asioistaan ja osaa tehdä kykytasoonsa nähden sopivia tehtäviä.

## PSYKKISTEN PERUSTARPEIDEN TUKEMINEN

Oppimisympäristöjen keskeiset ulottuvuudet psyykkisten perustarpeiden kannalta ovat autonomian eli itselähtöisen toiminnan tunteen tukeminen, struktuuri eli ympäristön selkeä rakenne sekä osallistumisen mahdollistaminen (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Connell & Wellborn 1991; Ryan & Deci 2017). Tarkemmin sanottuna autonomian tukeminen tarkoittaa oppilaan näkökulman huomioimista, merkityksellisten toimintavaihtoehtojen tarjoamista, oppilaan aloitekyvyn tukemista, kontrolloivan kielenkäytön vähentämistä ja merkityksellisten syiden

tarjoamista pyydettyyn toimintaan. Struktuuri taas tarkoittaa ympäristön järjestämistä siten, että se tukee kyvykkyyden tunteen kehittymistä (*scaffolding*). Strukturointiin liittyy olennaisesti se, että toiminnassa korostetaan oppimista eikä oppilaiden vertailun mahdollistavien tulosten saavuttamista. Opettajan antaman palautteen tulee olla oppilaan osaamiseen keskittyvää eikä kontrolloivaa ja virheisiin keskittyvää, mikä auttaa parantamaan oppimista. Osallistumisella puolestaan tarkoitetaan sitä, että oppilaalle annetaan aikaa ja näytetään, että hänestä välitetään.

Itsemäärämisteoriaan liittyvässä tutkimuksessa (Furrer, Skinner & Pitzer 2014; esim. Ryan & Deci 2017) on löydetty useita keinoja, joita opettaja voi käyttää psyykkisten perustarpeiden ja siten oppimismotivaation tukemiseen kouluympäristössä. Keskeistä näissä kaikissa keinoissa on se, että ympäristö tukee autonomiaa ja oppijan itselähtöistä toimintaa. Seuraavassa on lueteltu näitä keinoja (Reeve & Jang 2006).

### **Autonomisen motivaation tukemisen keinoja**

- kuunteleminen
- aikaa itsenäiseen työskentelyyn
- aikaa keskusteluun
- oppimisen edistymisen ja sisällön hallitsemisen huomaaminen
- yrittämisen tukeminen
- vihjeiden tarjoaminen, kun oppiminen näyttää juuttuvan paikalleen
- kommenttien ja kysymysten huomioiminen
- kokemusten ja oman näkökulman huomioiminen

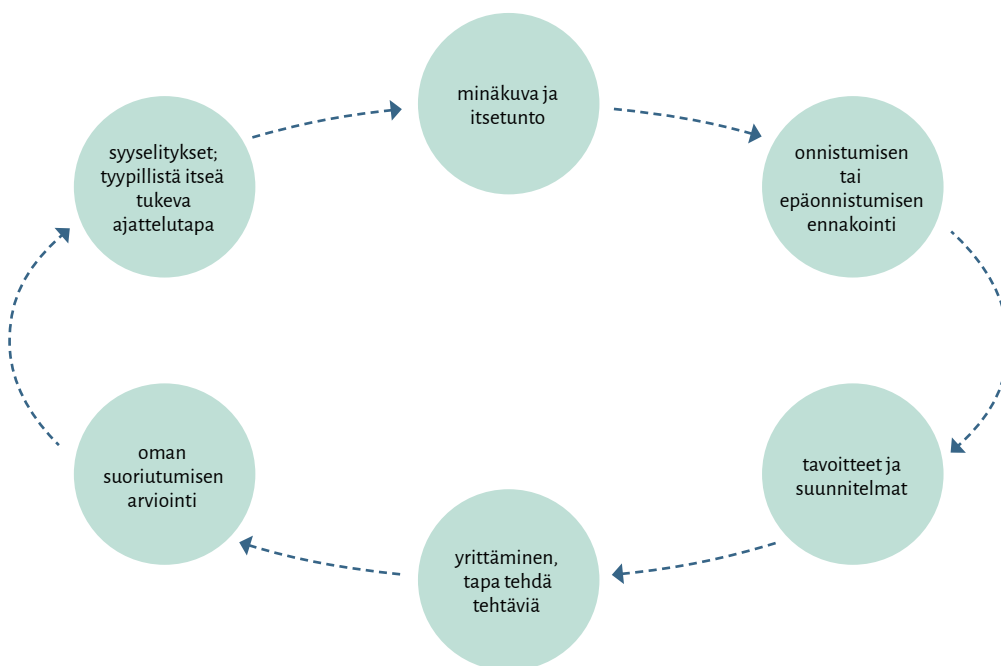
Koulutehtäviä voidaan myös tarkastella psyykkisten perustarpeiden kannalta. Ensinnäkin tehtävän sisällön olisi hyvä liittyä jollain tavalla opiskelijan elämään. Toiseksi tehtävä pitäisi myös pystyä perustelemaan, joten olisi hyvä tarjota oppilaan kannalta mielekäs syy tehtävien tekemiselle. Lisäksi tehtävään olisi hyvä sisältyä mahdollisuus tehdä omia valintoja. Tämä tehtävän ulottuvuus vastuuttaa oppilaan ja sen kautta hänellä on mahdollisuus kokea kuuluvansa koulun yhteisöön. Lisäksi tehtävässä onnistuminen tulisi olla jollain lailla turvattu, jolloin oppilas saa onnistumisen kautta kyvykkyyden kokemuksia. Onnistumista voi tukea erilaisten oppimista helpottavien rakenteiden ja tuen avulla, tai oppilas voi suorittaa opintoja vaihtoehtoisilla tavoilla. Jos tehtävää on mahdollista tehdä yhteistyössä muiden oppilaiden tai koulun henkilökunnan kanssa, siihen sisältyy jo yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi tiimityö tai ryhmätyö. Joka tapauksessa tehtävissä keskeistä on muistaa niiden selkeä rakenne ja oppilaiden näkökulman huomioon ottaminen. Toisin sanoen opetettava asia esitetään selkeästi, perusasiat ja käsitteet ovat ymmärrettäviä ja oppimisen tarpeellisuus on perusteltu oppilaalle hänen omista lähtökohdistaan käsin.

### **AJATTELU- JA TOIMINTATAVAT**

Ihmiselle tyypillisten ajatusten ja tekojen yhdistelmää voidaan myös tarkastella motivaationa: yksilölle tyypillisinä ajattelu- ja toimintatapoina (Määttä 2011, 2018; Nurmi 2009). Tässä lähesty-

mistavassa keskiössä ovat ihmisten erilaiset tavat kohdata elämän haasteita. Lähestymistavassa ajattelu ja toiminta muodostavat prosessin, joka vaikuttaa siihen, miten ihmiset pärjäävät erilaisissa haastavissa tilanteissa, kuten koulunkäynnissä (Kuvio 2). (Aunola, Stattin & Nurmi 2000; Midgley, Arunkumar & Urda 1996). Ajattelu- ja toimintatapojen prosessi alkaa, kun ihminen kohtaa haastavan tilanteen, josta pitäisi kuitenkin päästä eteenpäin, esimerkiksi koulussa oppilas joutuu suorittamaan vaikean kokeen. Prosessin alussa tilannetta verrataan aikaisempiin kokemuksiin vastaavista tilanteista. Tämä muodostaa pohjan sille, millä tavalla ihminen uskoo pystyvänsä vastaamaan tähän uuteen haasteeseen.

Aiemmat kokemukset vaikuttavat omiin kykyihin liittyvään minäkuvaan sekä kokemukseen omista kyvyistä muihin verrattuna. Oppilaalla voi olla esimerkiksi vankka negatiivinen kokemus siitä, että hän ei osaa kirjoittaa järkevää tekstiä ja muut oppilaat ovat parempia kirjoittajia. Näin ihmiselle muodostuu odotuksia siitä, miten hän selviää haastavasta tilanteesta. Nämä odotukset määritellään yleisesti jatkumolla onnistuminen–epäonnistuminen, ja ne perustuvat kokemuksiin aiemmista vastaavanlaisista tilanteista, esimerkiksi koulussa siihen, miten oppilas on aiemmin selvinnyt opiskeltavan aineen koetilanteista. Seuraavassa vaiheessa nämä haasteesta selviämisen onnistumiseen liittyvät odotukset liittyvät siihen, millaisia tavoitteita ja suunnitelmia ihminen tekee. Jos esimerkiksi oppilas pelkää epäonnistuvansa kokeessa, hän saattaa viivyttellä lukemisen aloittamista kokeisiin, jotta hänen ei tarvitse kohdata ahdistavaa tilannetta. Kasautuvat onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvät odotukset, haasteen ratkaisuun liittyvä suorituksen taso ja sitä kautta tavoitteisiin liittyvät suunnitelmat vaikuttavat keinoihin, joita ihminen käyttää haasteen ratkaisussa. Oppilas voi esimerkiksi ajatella, että hän ei tästä voi selvitä hyvin, ja saattaa lukea mahdollisimman vähän kokeeseen.



**Kuvio 2.** Ajattelu- ja toimintatapojen prosessi



Prosessin seuraavassa vaiheessa ihminen miettii, miksi haasteen kohtaamisessa kävi kuten kävi: onnistuminen, epäonnistuminen vai jotain siltä väliltä. Ihmisellä on luonnollinen tarve löytää syitä toiminnalle. Näitä syitä kutsutaan kirjallisuudessa syyselityksiksi eli kausaaliattribuutioiksi (Weiner 1985). Yleensä onnistumista tai epäonnistumista selitetään tilanteeseen liittyvillä tekijöillä, omilla kyvyillä tai yrittämisellä (Weiner 1985). Lisäksi syyt nähdään yleensä itselle positiivisessa valossa (Taylor & Brown 1988), jossa onnistuminen johtuu itsestä ja epäonnistuminen jostain muusta tekijästä. Jos oppilas on esimerkiksi saanut huonon arvosanan kokeesta, hän voi ajatella, että harrastukset veivät niin paljon aikaa, että suoritus oli itse asiassa varsin hyvä. Lopuksi syyselitykset vaikuttavat edelleen minäkuvaan joko vahvistaen tai heikentäen sitä. Koulussa epäonnistumisiin taipuvainen oppilas on edelleen epävarma taidoistaan tai kokee, että hän on luokkakavereitaan heikompi.

Kuten edellisistä kappaleista voidaan päätellä, ajattelu- ja toimintatavat voivat johtaa, osaprosesseista riippuen, todennäköisemmin positiiviseen tai negatiiviseen lopputulokseen. Tutkimuksissa löydettyjä erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja on kutsuttu kirjallisuudessa muun muassa hallintasuuntatuneiksi tai adaptiivisiksi strategioiksi (esim. Norem & Cantor 1986; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos 2003) tai negatiivisten lopputulosten suhteen vältteleviksi tai ei-adaptiivisiksi strategioiksi (esim. Aunola ym. 2000; Nurmi 1993). Ajattelu- ja toimintatavat muodostavat siis itseään vahvistavia, kumulatiivisia kehiä (Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi 2012; Määttä, Nurmi & Stattin 2007): adaptiivisten ajattelu- ja toimintatapojen käyttö ennustaa myöhempää adaptiivisten strategioiden käyttöä. Tehtävää välttelevien strategioiden käyttö ennakoii myöhempää tehtävää välttävien strategioiden käyttöä.

Ajattelu- ja toimintatapojen negatiivisissa kehityskuluissa on mukana myös muita psykologisia tekijöitä, kuten masennus ja muita tärkeitä kehitysvaiheeseen liittyviä asioita, kuten koulu-menestys (Määttä ym. 2007; Nurmi, Onatsu & Haavisto 1995). Epäonnistumisen kehään johtavat ajattelu- ja toimintatavat liittyvät epävaraaseen itsetuntoon ja mahdollisesti masennusoireisiin, mikä entisestään vahvistaa negatiivisia ajattelu- ja toimintatapoja (Määttä ym. 2007; Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen 1994). Positiiviset ajattelu- ja toimintatavat sekä niiden osaprosessit, kuten suunnittelu, optimismi ja ratkaisuun suuntautuva toiminta, puolestaan tekevät todennäköisemmäksi sen, että oppilas menestyy koulussa paremmin, mikä vähentää masennusoireiden todennäköisyyttä.

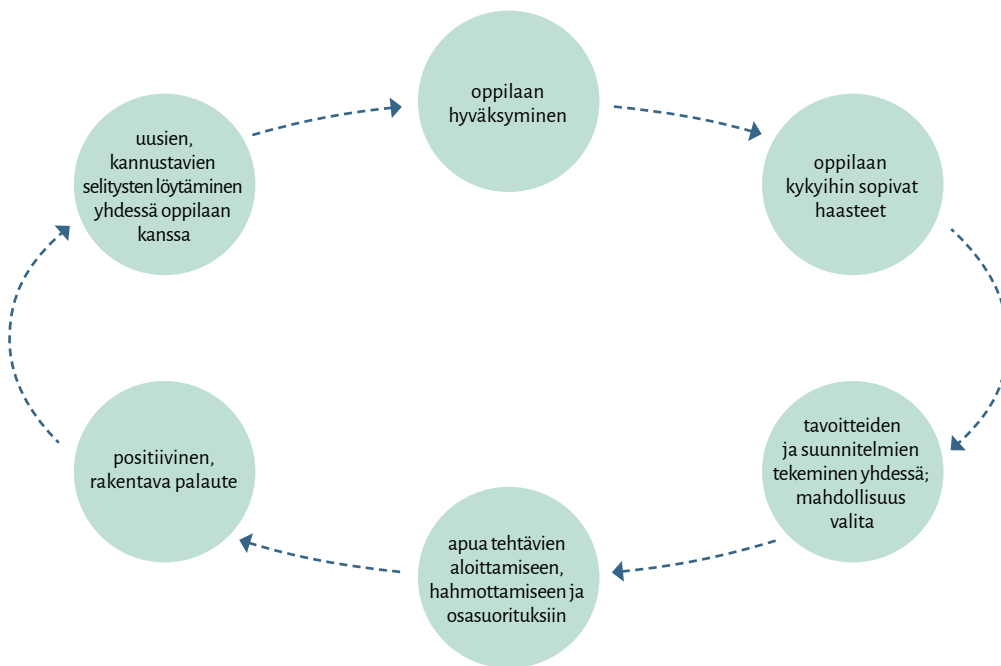
## AJATTELU- JA TOIMINTATAPOJEN MUUTTAMINEN

Pysyvyydestään huolimatta ajattelu- ja toimintatavat voivat tutkimusten mukaan muuttua. Koulussa viihtyminen – tai minimissään koulun toimintaan osallistuminen – näyttäisi kääntävän epäonnistumisen kehää positiivisempaan suuntaan (Kiiveri ym. 2014; Määttä ym. 2007).

Se, että ajattelu- ja toimintatavat ovat dynaaminen prosessi, tarkoittaa pysyvyyden lisäksi myös sitä, että prosessi voi vähitellen muuttua osaprosessien muuttumisen ja kokemusten kautta. Epäonnistumisen kehän voi purkaa osaprosesseiksi ja miettiä, miten kuhunkin vaiheeseen voisi vaikuttaa (Kuvio 3). Oppilaan minäkuva ja itsetuntoa tukevat hänen hyväksymisensä heikkouksineen ja vahvuuksineen eli kohtaamisen laatu. Epäonnistumisen pelkoa vähentää se, että tehtävien haastavuus, ainakin ja varsinkin aluksi, vaikuttaa olevan oppilaasta itselle sopivalla tasolla, josta hän selviää. Tehtävän ratkaisuun tähtäävät tavoitteet ja suunnitelmat on mahdol-

lista tehdä yhdessä oppilaan kanssa tai antaa ne vertaisista koostuvan ryhmän ratkaistaviksi. Keskeistä on se, että oppilaalle tarjotaan ymmärrettäviä ja merkityksellisiä valinnan mahdollisuuksia. Varsinaista suorittamista voidaan tukea ennen kaikkea auttamalla tehtävän aloitusta. Esimerkiksi tehtävä voidaan jakaa helpommin ymmärrettäviin osiin, oppilasta voidaan auttaa hahmottamaan ensimmäinen tehtäväaskel, ja tarvittaessa voidaan olla tukena, kun tämä askel otetaan. Syyselitysten muuttamista kannustavimmiksi tuetaan positiivisen mutta realistisen palautteen avulla. Oppilasta voi auttaa miettimään oppimisprosessia tekemisen näkökulmasta: kun jaksaa yrittää, niin oppii ja ongelmat voidaan ratkaista.

Käytännössä erilaiset motivaatioteoriat ja niiden käytäntöön vieminen puhuvat hyvin saman tyyppisistä asioista. Psykkisten perustarpeiden tukeminen on käytännön toimintana hyvin samantapaista kuin ajattelu- ja toimintatapojen muuttaminenkin. Jos kaikki menee hyvin, oppilas hakeutuu kehitysvaiheeseensa sopivaan ympäristöön (Eccles & Roeser 2011). Tämä tarkoittaa esitettyjen teoreettisin termein sitä, että oppilas tuntee yhteenkuuluvuutta muiden koulussa opiskelevien ja työskentelevien ihmisten kanssa, hän tuntee olevansa pätevä opiskelemaan ja saa riittävän itsenäisesti vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Säännönmukainen oppilaiden onnistumisen huomioiminen vaikuttaa myös koko oppilasryhmän ilmapiiriin ja sitäkin kautta yksittäisten ihmisten oppimiseen (Närhi, Kiiski & Savolainen 2017). Sosiaalinen ympäristö – koulussa olevien ihmisten oppilaille muodostama ympäristö – on tehokas tapa parantaa oppilaiden motivaatiota.



**Kuvio 3.** Ajattelu- ja toimintatapojen tukeminen

# LÄHTEET

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. 2000. Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence* 29 (3), 289–306.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.) *The Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 23. Self processes and development, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 43–77.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. 2011. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 225–241.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. 2014. The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. Teoksessa D. J. Shernoff & J. Bempechat (toim.), *National society for the study of education*. Teachers College, Columbia University, 101–123.
- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J. 2012. The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences* 22 (6), 715–723.
- Kiiveri, L., Määttä, S., Ilveskoski, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E. & Kairaluoma, L. 2014. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen - teoriasta käytäntöön. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 153–184.
- Midgley, C., Arunkumar, R. & Urdan, T. C. 1996. 'If I don't do well tomorrow, there's a reason': Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology* 88 (3), 423–434.
- Määttä, S. 2011. Näkökulma motivaatioon: Nuorten ajattelu- ja toimintatavat. *NMI-Bulletin* (2), 12–16. <https://bulletin.nmi.fi/2011/04/05/nakokulma-motivaatioon-nuorten-ajattelu-ja-toimintatavat/>
- Määttä, S. 2018. Ajattelu- ja toimintatavat opinto-menestyksen selittäjinä. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä, PS - kustannus. 47–63.
- Määttä, S., Nurmi, J. & Stattin, H. 2007. Achievement orientations, school adjustment, and well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence* 17 (4), 789–812.
- Norem, J. K. & Cantor, N. 1986. Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (6), 1208–1217.
- Nurmi, J.-E. 1993. Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica* 24, 75–85.
- Nurmi, J.-E. 2004. Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.) *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 85–124.
- Nurmi, J.-E. 2009. Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa T. Feldt & R. Metsäpelto (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548–555.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. 2003. The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28 (1), 59–90.
- Nurmi, J.-E., Onatsu, T. & Haavisto, T. 1995. Underachievers' cognitive and behavioural strategies - self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology* 20, 188–200.

- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Ruotsalainen, H. 1994. Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality* 8 (2), 135–148.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal* 43 (6), 1186–1205.
- Reeve, J. & Jang, H. 2006. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 209–218.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Steinberg, L. 2005. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences* 9 (2), 69–74.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. 1988. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103 (2), 193–210.
- Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92 (4), 548–573.

# Luetun ymmärtäminen ja strategiat

Tuija Aro & Minna Torppa

Tekstin ymmärtäminen on yksi vaativimmista toiminnoista, johon ihmismieli kykenee. Se on monitasoinen ja -vaiheinen prosessi, jossa tarvitaan useita taitoja ja tietoja: sujuvaa lukutaitoa, kielellisiä taitoja ja tietoja, taustatietoa, päättelykykyä, toiminnanohjausta sekä mielenpainamiseen ja mielestä hakemiseen liittyviä muistiprosesseja. Myös lukemisen konteksti ja tavoitteet on otettava huomioon, kun pohditaan luetun ymmärtämisen osataitoja. Lukeminen huviksi tai tiedon etsimiseksi eroavat tavoitteeltaan ja kognitiivisilta vaatimuksilta toisistaan. Myös lukijan kiinnostus ja motiivi lukemiselle tai käsitys itsestä hyvänä tai heikkona lukijana vaikuttavat ymmärtämisprosessiin ja lukijan mielessä syntyviin merkityksiin.

Seuraavassa tarkastelemme luetun ymmärtämistä erityisesti lukijan taitojen ja motivaation näkökulmasta. Tieto luetun ymmärtämisessä tarvittavista taidoista on tärkeää, koska se ohjaa luetun ymmärtämisen opetusta ja tuen suunnittelua silloin, kun luetun ymmärtämisessä on vaikeuksia. Luetun ymmärtämisen vaikeudet johtuvat vain harvoin yksittäisestä tekijästä ja ne voivat johtua moninaisista tekijöistä eri ihmisillä, minkä vuoksi on tärkeää tuntee laajasti ymmärtämisen osaprosessit ja -taidot. Vaikka keskitymme erityisesti lukijan taitoihin, on hyvä muistaa, että luetun ymmärtäminen tapahtuu aina lukijan, tekstin ja kontekstin välisessä vuorovaikutuksessa.

## LUETUN YMMÄRTÄMINEN EDELLYTTÄÄ USEITA TAITOJA

Luetun ymmärtämisen prosessia, kehitystä ja vaikeuksia on kuvattu erilaisten teoreettisten mallien kautta (McNamara & Magliano 2009). Mallit eroavat yksityiskohtaisuutensa ja painotustensa suhteen, mutta yhteistä niille on, että niissä luetun ymmärtäminen nähdään useita taitoja vaativana prosessina. Mallien tunteminen on opettajille hyödyllistä arvioinnin ja tuen suunnittelun kannalta, sillä vaadittavien osataitojen ymmärtäminen ja tarkastelu auttavat vaikeuden syiden tunnistamista, ja siten auttavat myös opettajia tukitoimien suunnittelussa.

Teoreettisissa malleissa lukemisen taidot jaetaan usein alemman ja ylemmän prosessointitason taitoihin. Alemman prosessointitason taitojen avulla käänämme kirjoitetun kielen merkitykselliseksi kielellisiksi yksiköiksi. Jotta voimme ymmärtää tekstiä, pitää ensinnäkin tuntee kyseinen kirjoitusjärjestelmä. Esimerkiksi suomalaisessa kirjoitusjärjestelmässä lukijan pitää tietää, mikä kirjain vastaa mitäkin äännettä, ja monimutkaisemmissa kirjoitusjärjestelmissä, kuten englannin kielessä, hänen pitää pystyä käyttämään joustavasti tietoa useamman kirjaimen yhdistelmästä pystyäkseen ääntämään sanoja. Lisäksi lauseiden ja tekstien lukemisessa tarvitaan riittävän nopeaa lukutaitoa, jotta useamman sanan muistissa pitäminen olisi mahdollisimman helppoa. Lukutarkkuuden ja lukusujuvuuden lisäksi luetun ymmärtämiselle on

välttämätöntä, että lukija ymmärtää kieltä ja hallitsee riittävästi sanastoa ja ymmärtää kielen rakenteita (ks. esim. Castles, Rastle & Nation 2018).

Ylemmän prosessointitason taitojen avulla suunnittelemme ja ohjaamme lukemistamme ja rakennamme mieleemme tekstin osista ymmärrettävää kokonaiskuvaavaa. Tässä keskeisimpiä taitoja ovat päättelykyky, toiminnanohjaus, tarkkaavuus ja muisti (Cain, Oakhill & Bryant 2004; Kendeou, McMaster & Christ 2016). Näiden lisäksi hyvä ymmärtäminen on yhteydessä aiempaan tietoomme ja kokemuksiimme tekstin aiheesta (Kintsch 1988).

## **1 Alemmat prosessointitason taidot: Lukemisen sujuvuus, kielelliset tiedot ja taidot**

Kielelliset kyvyt ja niistä aivan erityisesti sanavaraston laajuus ja rikkaus vaikuttavat lukijan kykyyn ymmärtää lukemaansa (mm. Castles ym. 2018) ja kielelliset vaikeudet ennustavat luetun ymmärtämisen vaikeuksia (Eklund ym. 2018, 2020). Tämä on ymmärrettävää, sillä se, että tuntee sanojen merkityksen mahdollisimman tarkasti ja ymmärtää niiden eri vivahteita mahdollisimman rikkaasti, auttaa luomaan testistä tarkkoja ja monipuolisia mielikuvia. Samoin kielen rakenteiden ymmärtäminen helpottaa luettavan tekstin rakenteen seuraamista ja siten tulevan tekstin ennakoinnista, mikä tukee ymmärtämistä. Vastaavasti oppilaan runsas ennakkotieto aiheesta vapauttaa kognitiivista kapasiteettia olennaisen ja uuden tiedon havaitsemiseen ja mielenpainamiseen. Samalla tavoin kuin opetellessamme lukemaan vieraalla kielellä, jossa sanavarastomme on vasta kehittyvässä, yksittäisten sanojen ymmärtäminen vaatii paljon eikä lause- tai tekstitasoin ymmärtäminen ole helppoa. Luetun ymmärtäminen on vielä vaikeampaa silloin, kun opettelemme lukemaan vieraalla kielellä, jonka kirjoitusjärjestelmän säännöt ja sanasto ovat meille vielä vieraita.

Lukusujuvuuden merkitys luetun ymmärtämisessä on suuri parin ensimmäisen kouluvuoden aikana. Kun lapsi opettelee lukemaan, kirjainkoodin muuttaminen äänneiksi, tavuiksi ja sanoiksi vie aluksi paljon huomiota eikä resursseja jää ymmärtämiselle. Harjoittelun myötä äännekirjainvastaavuudet automatisoituvat ja kirjoitetusta kielestä tulee useimmille meistä vaivaton tapa viestiä. Sujuvalle lukijalle kirjoittaminen ja lukeminen muodostuvat tehokkaiksi tavoiksi jakaa ja vastaanottaa tietoa, kokemuksia ja tunteita. Suomen kielen kaltaisissa säännönmukaisissa kielissä suurin osa lukijoista oppii lukemaan sujuvasti, eikä lukemisen hidastunut tahti häiritse luetun ymmärtämistä. Osalla lukijoista lukeminen sujuvoituu hyvin nopeasti, jo muutamien ensimmäisten koulukuukausien aikana. Osalla lukusujuvuus kehittyy kuitenkin hyvin hitaasti ja lukeminen on työlästä. Suomen kielessä lukuvaikeuden keskeinen piirre onkin juuri lukemisen hitaus (mm. Kairaluoma ym. 2013, 2017) vielä yläluokillakin (Eklund ym. 2015). Jos lukeminen on hyvin hidasta ja/tai kirjoitetun kielen muuttaminen merkityksiksi vaatii paljon työtä (alempi prosessointitaso), ylemmän tason prosesseille jää vähemmän kognitiivisia resursseja (mm. Perfetti 1985) ja tekstin ja sanojen muuttaminen eheäksi ja merkitykselliseksi kokonaisuudeksi vaikeutuu huomattavasti.

Yksi tunnetuimmista alemman prosessointitason taitoihin keskittyvistä lukemisen malleista on yksinkertaisen lukemisen mallissa (*Simple View of Reading*, Gough & Tunmer 1986; Nation 2019). Siinä luetun ymmärtäminen kuvataan yksinkertaisesti kielen ymmärtämisen ja lukemisen taidon yhteispelinä. Jos lukija ymmärtää kieltä ja osaa kyseisen kielen kirjoitusjärjestelmän, hän pystyy ymmärtämään kyseisellä kielellä kirjoitettua tekstiä, mutta jos jompikumpi taito puuttuu, luetun ymmärtämisestä tulee mahdotonta. Yksinkertainen lukemisen malli on saanut paljon tukea tutkimuksissa (Florit & Cain 2011), myös suomen kielen kontekstissa (Torppa ym. 2020). Yksinkertainen lukemisen malli on yksinkertaistus, eikä sen tarkoitus ole olla kokonais-

valtainen luetun ymmärtämisen prosessin selitys. Malli kehitettiin korostamaan paitsi sujuvan lukutaidon, myös kielellisten taitojen merkitystä lukemisen ymmärtämisessä. Scarborough'n (2001) esittelemä lukutaidon malli (*Reading Rope*) kuvaa yksinkertaista lukemisen mallia seikka-peräisemmin luetun ymmärtämisen osataitoja ja niiden kehittymistä varhaisista taidoista kohti taitavaa, automaattista ja strategista lukutaitoa. Malli nostaa esiin lukutaidon lisäksi erityisesti kielen ymmärtämiseen liittyvät tekijät ja lukutaidon kehittymisen prosessinomaisuuden. Kehityksen kuluessa taidot kietoutuvat yhteen ja taitava lukija pystyy lukiessaan koko ajan mukauttamaan lukemistaan suhteessa siihen, miten ymmärtää tekstiä. Näin Scarborough'n malli sisältää osittain myös ylemmän prosessointitason taitoja. Köysi metaforana tuo esiin monet tarvittavat taidot ja niiden yhteenkietoutumisen lukutaidon kehityksessä, mutta myös sen, miten suuri vaikutus voi yhden säikeen heikkoudella olla luetun ymmärtämisen kannalta.

## **2 Ylemmän prosessointitason taidot: Toiminnanohjaus, tarkkaavuus, muisti ja päättelykyky**

Korkeamman tason prosesseja kuvataan myös erilaisin teoreettisin mallein, joissa pyritään ymmärtämään, miten merkitykset syntyvät lukijan mielessä. Näistä malleista tunnetuin on CI-malli (*Construction-Integration Model*; Kintsch 1998; Kintsch & Kintsch 2005; Kintsch & van Dijk 1978). Se kuvaa luetun ymmärtämisen prosessiksi, jossa tekstistä muodostetaan eritasoisia muistiedustuksia. Toisaalta muistamme tarkkoja ilmaisuja tekstistä, toisaalta muodostamme tekstistä eräänlaisia yhteenvetoa tunnistamalla tekstin sisältöä kokoa via ajatuksia ja pääväitteitä. Jotta tekstin sanoma voidaan tallettaa pitkäkestoiseen muistiin, uusi tieto yhdistetään olemassa olevaan tietoomme. Lukiessamme pyrimme luomaan yhtenäisen muistiedustuksen, joka tekee tekstistä ymmärrettävän kokonaisuuden, joka myös sopii aiempiin tietoihimme ja kokemuksiimme eikä ole niiden kanssa ristiriidassa. Tämä työ on osittain tiedostamatonta ja automaattista, osittain tietoista ja strategioiden ohjaamaa. Ymmärätävä lukeminen onkin prosessi, jossa lukemisen eri osataitoja ja lukijan aiempia tietoja käytetään ja yhdistellään tarpeen mukaan ja yhtä aikaa. Kun luetun ymmärtämistä tarkastellaan tästä näkökulmasta, on helppo nähdä, miten tärkeitä myös lukijan aiemmat tiedot ja kokemukset ovat luetun ymmärtämisessä. Tästä seuraa myös, että kirjoittajan tarkoittamat merkitykset voivat erota lukijoiden mielissä syntyvistä merkityksistä.

Keskeisiä kognitiivisia taitoja ovat toiminnanohjaus, työmuisti ja päättelykyky. **Toiminnanohjaus** on vaikeasti määriteltävä – ja mitattava – monitahoinen inhimillinen kyky. Sillä viitataan joukkoon kykyjä ja taitoja, joilla koordinoidaan kognitiivisia toimintoja ja toimia tavoitteiden saavuttamiseksi (mm. Welsh, Friedman & Spieker 2006). Hyvä toiminnanohjaus edellyttää toisaalta perustarkkaavuuden taitoja, kuten kykyä ehkäistä kilpailevia ärsykyitä ja ylläpitää tarkkaavuutta kohteessa, ja toisaalta korkeampia kognitiivisia toimintoja, kuten kykyä suuntautua tulevaisuuteen eli kykyä asettaa tavoitteita sekä suunnitella ja toteuttaa työvaiheita tavoitteen saavuttamiseksi. Hyvä ymmärtäminen edellyttää toiminnanohjauksellisia kykyjä ja taitoja, esimerkiksi kykyä asettaa lukemiselle tavoite ja kykyä seurata tavoitteen saavuttamista, ja siten seurata omaa ymmärtämistään ja tunnistaa ymmärtämistä vaikeuttavia tekijöitä (esim. vieraat sanat, väsymys, kiinnostuksen puute) sekä kykyä painaa tietoisesti muistiin asioita. Näihin taitoihin pureudutaan useissa luetun ymmärtämisen ja opiskelun strategioita kuvaavissa oppaissa ja ohjekirjoissa (esim. Aro 2002). Tiivistäen voi sanoa, että hyvä tekstin ymmärtäminen edellyttää lukijalta aktiivista oman lukuprosessin ja ymmärtämisen seuraamista sekä kykyä toimia

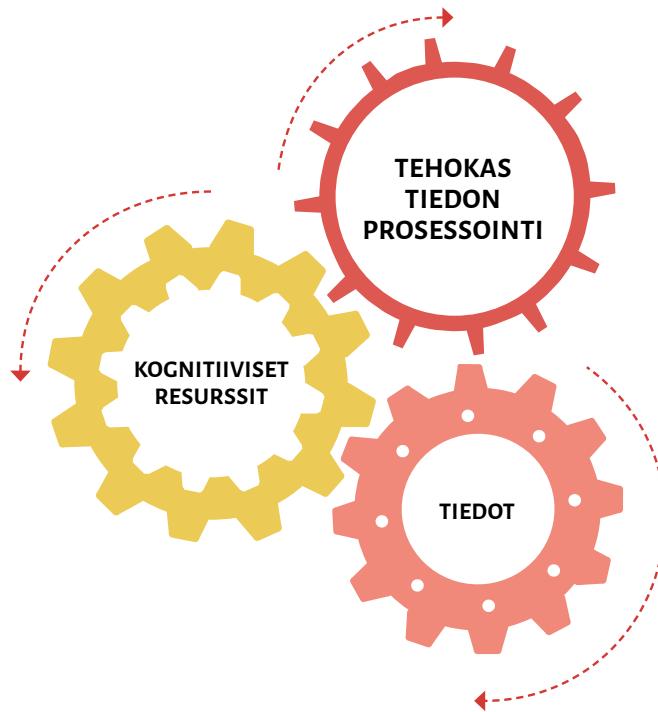
ongelmien ilmetessä. Kun lukija on tietoinen siitä, että hän ei ymmärtänyt tiettyä tekstin kohtaa, tunnistanut siinä käytettyä käsitettä tai seurannut riittävällä tarkkaavaisuudella lukemaansa, lukija pystyy hyödyntämään toiminnanohjauksen taitojaan, kuten mahdollisuuttaan liikkua tekstissä edestakaisin ja muita ymmärtämistä auttavia strategioita. Lisäksi luetun ymmärtämisessä, samoin kuin muissakin opiskelutaidoissa, tunteiden säätelykyvyllä ja muilla itsesäätelyn taidoilla on suuri merkitys sille, että toiminnanohjaus ja keskittyminen sekä muistin toiminnat onnistuvat (ks. katsaus Follmer 2018).

Myös **työmuisti** on keskeinen luetun ymmärtämisen osataito (mm. Nation 2019). Työmuisti tarkoittaa kykyämme pitää yllä, säädellä ja kontrolloida tehtävän kannalta tärkeätä tietoa suorittaessamme monimutkaista tehtävää (Baddeley 2012). Luetun ymmärtämisen kannalta on helppo ymmärtää, miten tärkeätä on pystyä pitämään edellisten sanojen tai lauseiden tieto mielessä samalla kun luemme tekstiä eteenpäin. Muistin toimintoja tarvitaan myös, kun yhdistetään aiempia tietojamme tekstin tuomiin uusiin tietoihin. Jos työmuistimme on vahva, voimme pitää paljon informaatiota mielessämme, mikä mahdollistaa myös laajempien yhteyksien rakentamisen tekstin muihin osiin ja siksi voi myös vahvistaa päättelyä.

**Päätely** on keskeinen osa ymmärtävää lukemista. Päättelyllä tarkoitetaan toisaalta tietoa, jonka ihminen palauttaa aiemmasta tiedoistaan mieleensä uutta tekstiä lukiessaan ja toisaalta tietoa, jonka hän päättelee lukiessaan ilman, että sitä suoranaisesti sanotaan tekstissä. Päättelykyky alkaa kehittyä jo varhain lapsen havainnoissa syys-seuraussuhteita (Kendeou, Bohn-Gettler, White & van den Broek 2008). Kyse ei siis ole lukemiselle ominaisesta päättelystä, vaan voidaan puhua yleisestä ymmärtämisen ja päättelyn kyvystä. Tämän vuoksi yleisen päättelykyvyn harjoittelun on ajateltu auttavan myös luetun ymmärtämisenkin kehittymistä, kuten myöhemmin tässä luvussa kuvataan. Päättely on osin passiivista eikä lukija ole siitä tietoinen, mutta sen tukena voidaan käyttää myös ymmärtämistä tukevia strategioita (esim. Kintsch 1988; van den Broek, Rapp & Kendeou 2005), jotka edellyttävät tietoista tarkkaavuuden kohdistamista ja muistinkäyttöä.

Lukemisen systeemien viitekehys (*Reading Systems Framework*, Perfetti & Stafura 2014) sisältää sekä alemman että ylemmän tason prosesseja ja jakaa luetun ymmärtämisen osataidot kolmeen osaan: tietoihin (*knowledge*), prosessointikykyyn ja yleisiin kognitiivisiin resursseihin (ks. Kuva 1). Kyetäksemme ymmärtämään tekstiä, tarvitsemme paljon erilaista tietoa esimerkiksi siitä, miten kyseisen kielen kirjoitusmerkkejä äännetään, mitä kielen sanat tarkoittavat, miten kielen lauserakenne toimii tai mihin teksti liittyy. Myös laajempi taustatieto aiheesta tai tarinan hahmoista auttaa meitä tulkitsemaan tekstiä. Runsaan lukemisen myötä oppilaan tiedot lisääntyvät, sanavarasto rikastuu, ymmärrys kielen rakenteista lisääntyy ja lukusujuvuus paranee. Paljon kirjoja lukevien oppilaiden luetun ymmärtäminen kehittyy nopeammin kuin vähemmän lukevilla (Torppa ym. 2019), koska paljon lukevat nuoret kohtaavat miljoonia sanoja enemmän kuin vähän tai ei ollenkaan lukevat nuoret. Esimerkiksi yhdessä Harry Potter kirjassa voi olla jopa 250 000 sanaa. Koska kirjoitetun kielen sanasto on rikkaampaa kuin puhekielen sanasto (mm. Montag 2019), lukevat nuoret kohtaavat lukiessaan myös monipuolisempaa kieltä. Pelkkä tieto ei kuitenkaan riitä, vaan meidän pitää pystyä prosessoimaan tekstiä nopeasti ja tehokkaasti kirjoitusmerkeistä sanoiksi ja lauseiksi yhdistellen uutta materiaalia kielelliseen tietoomme ja aiempiin tietoihimme. Lisäksi lukemisen aikainen tiedon prosessointi vaatii meiltä monenlaisia kognitiivisia resursseja, kuten työmuistia.





**Kuvio 1.** Lukemisen systeemien viitekehys (Perfetti & Stafura 2014)

## MOTIVAATIO, MINÄUSKOMUKSET JA TUNTEET

Kuten alussa todettiin, lukemisen syy ja tavoite voivat olla hyvin erilaisia. Samalla tavoin vaihtelevat myös lukemisen motivaatio ja sen merkitys luetun ymmärtämiselle. On eri asia lukea lempisarjakuvaa kuin opiskella vastenmielisimmän kouluaineen kokeeseen. Keskeiset koulumotivaatiota käsittelevät teoriat nostavat esiin lasten minään liittyvät uskomukset sekä taitoon liittyvät arvot ja tavoitteet (Eccles & Wigfield 2002; Wigfield ym. 2015; ks. myös Aro & Nurmi 2019). Minään liittyviä uskomuksia ovat muun muassa minäpystyvyys eli luottamus omiin kykyihin selvitä käsillä olevasta tehtävästä (Bandura 1997; Schunk & Pajares 2009) sekä käsitys omasta kyvystä hallita tilannetta ja mahdollisuudesta itsenäisesti tehdä siihen liittyviä ratkaisuja (Ryan & Deci 2017).

Koska luetun ymmärtäminen edellyttää usein monia taitoja ja pitkäkestoista sinnikästä työskentelyä, usko kykyyn selvitä tehtävästä vaikuttaa suuresti siihen, miten kauan opiskelija jaksaa ponnistella, miten tehokkaita strategioita hän käyttää ja millaisia tunteita hänellä herää lukiessa – ja jopa siihen, ryhtyykö hän lukemaan tekstiä lainkaan. Nuoren heikko usko kykyinsä ymmärtää ja oppia näyttäytyäkin passiivisuutena ja haluttomuutena lukea. Lukemisen aikaiset tunteet puolestaan vaikuttavat kykyyn keskittyä ja painaa asioita mieleen; esimerkiksi ahdistuneena eivät asiat jää mieleen. Motivaatio, nuoren käsitykset itsestään ja lukemisen herättämät tunteet tulee huomioida pyrittäessä tukemaan luetun ymmärtämisen taitoja. Opetettaessa luetun ymmärtämisen strategioita oppijaa tulee rohkaista näkemään mahdollisuutensa vaikuttaa esimerkiksi antamalla hänen tehdä mielekkäitä valintoja luettavan tekstin suhteen. Häntä tu-

lee myös kannustaa ponnistelussa ja ohjata huomaamaan edistymisensä (ks. Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich 2004).

## LUETUN YMMÄRTÄMISEN ARVIOIMINEN JA TAITOJEN KEHITTÄMISEN TUKEMINEN

Jos ymmärtäisimme paremmin, miksi luetun ymmärtämisessä on vaikeuksia, voisimme paremmin tukea lukijoiden taitojen kehitystä sekä kehittää parempia opetus- ja harjoitusmateriaaleja. Tuki, joka perustuu vankkaan tietoon vaikeuden syystä, on tunnetusti vaikuttavaa (Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss 2001). Luetun ymmärtämisen arvioinnissa käytettäviä tehtäviä on kritisoitu monesta syystä. Ensinnäkin arviointi keskittyy niissä yleensä taidon lopputulokseen eikä prosessiin ja sen tarkasteluun (esim. Magliano, Millis, Ozuru & McNamara 2007). Toiseksi on havaittu, että erilaiset luetun ymmärtämisen arviointivälineet tuottavat erilaisia tuloksia. Niissä käytetyt luetun ymmärtämisen tehtävät edellyttävät erilaisia taitoja, koska erilaisten tekstien vaatimukset sanavaraston, kielen rakenteiden monimutkaisuuden tai taustataidon osalta vaihtelevat suuresti. Myös teksteistä esitetyt ymmärtämistä mittaavat kysymykset vaihtelevat (esim. monivalinnat, avovastaukset, puuttuvien sanojen täydentäminen tai tarinan tapahtumien järjestykseen laittaminen) ja vaativat erilaisia tietoja ja taitoja lukijoilta. Siksi onkin pyrittävä arvioimaan luetun ymmärtämisen taitoa usealla erilaisella tekstillä ja tehtävyytyillä sekä yrittää muiden edellä kuvatujen osataitojen arvioinnilla selvittää syitä luetun ymmärtämisen vaikeuksiin.

Tuen suunnittelun pitää olla yksilöllisistä tarpeista lähtevää ja siinä tulee ottaa huomioon muun muassa seuraavat asiat (mm. Kendeau ym. 2014; Nation 2019):

1. Luettavien materiaalien valinta siten, että huomioidaan, missä osataidossa vaikeuksia on, kuten esimerkiksi muistissa, tarkkaavuudessa, lukemisen sujuvuudessa tai sanavarastossa. Kohdennetaan tukea taitoihin, joissa on vaikeuksia.
2. Materiaalien suhteuttaminen lapsen tai nuoren taitojen mukaisesti. Tekstejä voidaan valita niin, että vaikeustaso kasvatetaan vähitellen harjoittelun edetessä ja pyritään luomaan yhdessä yhtenäinen muistiedustus, esimerkiksi kiinnittämällä huomiota tärkeisiin kohtiin teksteissä.
3. Intervention tulee kohdistua lukemisen prosessin parantamiseen (Rapp ym. 2007), esimerkiksi harjoittelemalla lukemisen aikaisten kysymysten esittämistä, jolla pyritään parantamaan oman ymmärtämisen monitorointia/valvomista (McMaster ym. 2012).
4. Tarvittavien taustatietojen tärkeyden huomioiminen ja kiinnostavien materiaalien valinta
5. On pohdittava tarkasti, milloin ja millaista tukea tarjotaan. Esimerkiksi lukemisen strategioiden opettamisesta on saatu vahvempaa tutkimusnäyttöä vanhemmilla oppilailta (Willingham, 2006). Näin siksi, että jos lukeminen ei ole vielä sujuvaa, lukemisen ymmärtämisen strategioiden opetuksen sijaan kannattaa pyrkiä sujuvoittamaan ensin lukemista.
6. Sanavaraston laajentaminen on hyödyllistä luetun ymmärtämisen näkökulmasta, jos se kohdentuu niihin sanoihin, joita tarvitaan tietyn tekstin luetun ymmärtämisessä (Elleman, Loindo, Morphy & Compton 2009; Wright & Cervetti 2017). Siksi kannattaa kohdentaa kielellisten taitojen tukitoimet sellaisiin sanoihin tai käsitteisiin, joita esiintyy useissa teksteissä ja harjoitella käyttäen esimerkiksi oppikirjojen tekstejä, joissa oppimisen kannalta keskeisiä sanoja esiintyy.

Luetun ymmärtämisen tueksi kehitetyissä opetus- ja tukiohjelmissä on yleensä taustalla jokin malli tuetun ymmärtämisen keskeisistä osataidoista tai siitä, millaista taitavan ymmärtäjän toiminnan ajatellaan olevan. Alla olevassa Taulukossa 1 on tiivistetty taitavan lukijan toimintaa siten, että lukemisen prosessi on jaettu kolmeen vaiheeseen (mitä tapahtuu ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen päätyttyä) ja kunkin vaiheen kohdalla on mietitty, miten taitava ymmärtäjä toimii. Taulukon yläosaan on nimetty keskeiset alemman ja ylemmän tason prosessit sekä tavoitteen asettelun ja motivaation heräämisen kannalta keskeiset asiat. Taulukkoa voi hyödyntää, kun jäsennetään, missä taidoissa omalla oppilaalla kenties on puutteita ja mihin tuki tulisi kohdentaa eli mitä hänen kanssaan on syytä harjoitella, jotta hänestä tulisi taitavampi ymmärtäjä.

**Taulukko 1.** Yhteenveto luetun ymmärtämisen prosesseista ja osataidoista

<b>ALEMMAN TASON PROSESSIT</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>riittävä lukusujuvuus</li> <li>kielen rakenteiden hallinta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sanaston ja käsitteiden hallinta</li> </ul>
<b>YLEMMÄN TASON PROSESSIT</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>päätelykyky</li> <li>muisti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tarkkaavuus</li> <li>toiminnanohjaustaidot</li> </ul>
<b>TAVOITE, MOTIVAATIO JA TUNTEET</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>tavoite lukemiselle</li> <li>tieto siitä, kannattaako tekstiä lukea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tieto tavoitteen kannalta olennaisista osista</li> <li>lukusuunnitelma</li> </ul>
<b>LUKEMISPROSESSIN VAIHTEET</b>	
<b>Ennen lukemaan ryhtymistä lukija</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>silmäilee tekstiä ja tekee ennakoivia oletuksia</li> <li>miettii, mitä kannattaa lukea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>arvioi tietoisesti tai tiedostamatta mitä lukee ja kauanko lukee</li> </ul>
<b>Lukemisen aikana lukija</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>huomioi tekstien osia eri tavoin</li> <li>liikkuu tekstissä edestakaisin etsiäkseen tietoa ja selvittääkseen hämmennystä</li> <li>ennakoi tulevaa tekstiä ja päivittää oletuksiaan</li> <li>suhteuttaa aiempaa tietoaan tekstin tuomiin uusiin tietoihin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>suhteuttaa tekstin eri osien tietoa toisiinsa</li> <li>tekee päätelmiä ja tulkintoja</li> <li>käyttää strategioita</li> <li>eläytyy lukemaansa</li> </ul>
<b>Lukemisen lopussa lukija</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>palaa lukemaansa tekstiin tai sen osiin</li> <li>muotoilee omin sanoin pääasian ja tekee muistiinpanoja tai yhteenvedon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pohtii lukemaansa vielä lukemisen päätyttyä</li> </ul>

Ensimmäisiä tutkittuja ja laajasti sovellettuja tekstinyymmärtämisen strategioiden harjaannuttamisen menetelmiä oli **vastavuoroinen opetus** (*Reciprocal Teaching*; Palincsar & Brown 1986; ks. myös Takala 2006). Siinä oppilaat työstävät tekstejä neljän vaiheen avulla:

1. ennakoivat tai arvailevat tekstin sisältöä etukäteen
2. pyytävät ja etsivät selvennyksiä epäselviin tekstikohtiin
3. tekevät kysymyksiä tekstistä ja
4. tiivistävät tekstin pääkohdat sanallisesti omin ilmaisin.

Olennaista harjoittelussa on, että sitä tehdään ryhmässä, jolloin oppilaat mallintavat toisilleen tekstiin liittyvää päättelyn ja tiedon etsimisen prosesseja. Harjoittelu alkaa siten, että opettaja mallintaa strategiaa ääneen puhumalla. Hän voi esimerkiksi ohjata oppilaita tekemään kysymyksiä (*mitä, miksi, milloin, miten*) puhumalla ääneen tekstin hänessä herättämää pohdintaa. Vähitellen oppilaiden taitojen karttuessa he ottavat itse vastuuta prosessin eri vaiheista kukin vuorollaan toimiessaan ryhmän ohjaajana. Lopulta jokainen oppilas kykenee käyttämään strategiaa itsenäisesti.

Vastavuoroisen opetuksen menetelmästä tehdyt tutkimukset korostavat sen olevan tehokas ja osoittavat, että harjoitteluun tulisi liittää avoin ja selkeä harjoittelemisen syiden perustelu ja tavoitteen määrittely sekä oppilaan oman toiminnan seuraamisen harjoittaminen (*self-monitoring, self-reflection*, mm. Pressley & Wharton-McDonald 1997; Rosenshine & Meister 1994). Menetelmässä tiivistyvät monet hyvänä pidetyt harjoittelun vaiheet: harjoittelun syyn ja tavoitteen kertominen sekä mallin selkeä kuvaus oppilaille, opettajan ja oppilaiden itsensä mallintaminen, yhdessä harjoittelu (tukee edelleen mallintamisen ajatusta), opettajan ja muiden oppilaiden tuen vähittäinen häivyttäminen sekä lopulta strategian itsenäinen harjoittelu ja käyttö (ks. Aro 2002; Duke & Pearson 2002).

Monissa muissakin strategioiden harjoitteluohjelmissa korostuu **ennakkotyöskentelyn** merkitys. Sen tavoitteena on lukijan motivoiminen, aiemman tiedon aktivoiminen ja tarkkaavuuden suuntaaminen ymmärtämisen kannalta keskeiseen. Ennakointi tarkoittaa sitä, että oppilas pohtii aiheeseen liittyvää aiempaa tietoaan ja odotuksiaan tekstin sisällöstä. Kirjallisuudessa on kuvattu myös niin sanottujen ennakkojäsentäjien (*advance organizer*) käyttöä oppilaan tarkkaavuuden ja ennako-odotusten suuntaamisessa. Ennakkojäsentäjillä tarkoitetaan opiskeltavaan aiheeseen johdattavia tekstejä, jotka sisältävät abstrakteja käsitteitä ja ovat yleistyksiä opiskeltavasta asiasta. Ne ovat osoittautuneet tehokkaiksi apuvälineiksi uusien sisältöjen oppimisessa (ks. Gajria, Jitendra, Sood & Sacks 2007). Mutta ennakkojäsentäjä itsessään ei välttämättä paranna oppimistuloksia, vaan vasta se, että oppilas tietoisesti hyödyntää ennakkojäsentäjää, näyttäisi parantavan tuloksia (Kloster & Winne 1989).

**Pääasioiden etsiminen** auttaa arvioimaan ymmärtämisprosessia: jos osaa tiivistää tekstin pääasian, on todennäköisesti ymmärtänyt tekstin olennaisimman sisällön (ks. Jitendra, Hoppes & Xin 2000). Luettua tekstiä heikosti ymmärtävillä oppilaille voi vaikeuden taustalla ole se, että he kiinnittävät huomiota joihinkin mielenkiintoisilta tai tärkeiltä vaikuttaviin yksityiskohtiin tai yrittävät oppia ulkoa tekstin sisältämiä yksityiskohtia. Yksityiskohtien ulkoa opetteleminen on usein kuitenkin tehoton opiskelustrategia. On huomattavasti tehokkaampaa, jos oppilas kiinnittää huomionsa ainakin ensin tekstin pääasioihin. Pääasioihin keskittyvä lukustrategia

helpottaa myöhemmin yksityiskohtien lisäämistä kokonaisuuteen ja auttaa myös yksityiskohtien muistamista. Monille oppilaille pääasian löytäminen tekstistä on kuitenkin juuri se keskeinen vaikeus, johon on puututtava ennen kuin voidaan harjoitella tiivistelmien tekoa, alleviivaamista tai muuta opiskelustrategiaa, jotka perustuvat siihen, että oppilas on tunnistanut tekstin pääasiat. Keskeisten asioiden löytymistä tekstistä voidaan harjoitella käyttämällä **apukysymyksiä**, jotka ohjaavat löytämään tekstin osista niiden pääasian. Kysymykset voivat ohjata oppilasta esimerkiksi kiinnittämään huomion kunkin tekstin pätkän yleiseen aiheeseen yksityiskohtien sijaan: *Mistä tämä teksti kertoi?* Vasta kun muutamalla sanalla on kuvattu osion teema, voidaan tarkastella, mitä teksti tästä aiheesta kertoi esimerkiksi kysymällä: *Mitä uutta tästä aiheesta opit tästä tekstistä?*

**Kysymysten tekoa** voidaan käyttää myös opittavan asian jäsentämiseen ja mieleen painamiseen. Kysymysten tekeminen, enemmän kuin niihin vastaaminen, opiskeltavasta materiaalista parantaa oppimista. Se vaatii syvempää kognitiivista prosessointia kuin kysymyksiin vastaaminen. On tehty tutkimuksia, joissa oppilaat työskentelevät pareittain opiskellessaan uutta materiaalia. Parista toinen tekee kysymyksiä ja toinen etsii niihin vastauksia. Kokeissa paremmin menestyy yleensä se, joka on laatinut kysymyksiä. Kysymysten tekoon harjaannuttaminen vaatii opettajalta ajatustavan muutosta, sillä perinteisessä luokkakeskustelussa opettajahan on ollut kysymysten tekijä ja oppilaat vastaajia.

**Ääneenajattelun** strategian (*think-aloud protocol*; Berne 2004) on todettu hyödyttävän ymmärtämistä ja strategioiden oppimista. Ääneenajattelija voi olla opettaja, joka näin mallintaa omaa päättelyprosessiaan. Oppilaan ollessa ääneenajattelija, opettaja kehottaa häntä sanomaan kaikki hassuimmatkin ajatukset, jotka oppilaalle tulevat mieleen hänen lukiessaan tekstiä. Ääneenajattelua on laajalti käytetty tekstinymmärtämisen arviointimenetelmänä, koska se kertoo lukijan tavasta prosessoida tekstiä ja kertoo itse lukuprosessista ja sen ongelmakohtista. Ne oppilaat, jotka ovat hyviä tekstinymmärtäjiä tekevät ääneenajattelussa enemmän strategisia kysymyksiä, mikä kertoo heidän tavastaan työstää tekstiä. Vaikka ääneenajattelua ei ole helppo tai mielekäs soveltaa luokkahuonetyöskentelyssä, se voi yksilöopetuksessa parantaa opiskelijan strategisia valmiuksia ymmärtää luettua ja antaa tietoa opettajalle siitä, mihin harjoittelua kannattaa suunnata.

Luetun ymmärtämistä voi tukea myös osana opetusta ilman suoraa harjoittelua. Opettaja voi mallintaa erilaisissa yhteyksissä muun muassa käsittekarttojen tekemistä ja käyttämistä sekä muita visuaalisia tiedon jäsentämisen tapoja. Olennaista on luokan yleinen lukemiseen innostava ja lukemisesta palkitseva ilmapiiri, jossa kukin oppilas voi lukea oman kiinnostuksensa ja taitotasonsa mukaisia tekstejä ja jakaa niistä saamaansa iloa ja tietoa. Oppilaille voidaan myös antaa tietoa tekstin yleisistä rakenteista eli siitä, millaisista osista tarinat rakentuvat (*alku... ongelma... ratkaisu...*) ja millaisia elementtejä niissä yleensä on (tekijä, paikka, aikakausi). Tämä soveltuu lähinnä fiktiivisiin teksteihin, mutta myös asiateksteihin tarttumista voi auttaa rakenteiden ymmärtäminen. Tätä voidaan edesauttaa, pohtimalla, millaista tietoa saa sisällysluettelosta, pääotsikoista ja väliotsikoista ja miten on hyvä ensin pyrkiä hahmottamaan tekstin pääasia ja sitten vasta kiinnittää huomio yksityiskohtiin.

## LOPUKSI

Luetun ymmärtämisen taito koostuu siis monenlaisista taidoista, tiedoista ja motivaatiosta. Luetun ymmärtämisen vaikeuksien taustalla voi olla erilaisia syitä. Siksi taidon arvioinnissa pitäisi käyttää monenlaisia tehtäviä ja tuen suunnittelussa pitää pyrkiä yksilöllisyyteen. Motivaatio ja usko harjoittelun merkitykseen ovat keskeisiä tuen vaikuttavuudelle. Luetun ymmärtämisen kehitys vaatii pitkäjänteistä tukea, jossa ohjaus häivytetään vähitellen. Niinpä tuki edellyttää motivaatiota ja sitkeyttä myös oppilasta tukevilta aikuisilta. Lopullisena tavoitteena on, että jokainen oppilas pystyy soveltamaan opittuja taitoja arjen luetun ymmärtämisen vaatimuksiin ja löytää itselleen parhaiten soveltuvat luku- ja työskentelystrategiat harjoittelun, kokeilemisen ja arkeen soveltamisen myötä.

# LÄHTEET

- Aro, T. 2002. KUMMI 1. Arviointi, opetus ja kuntoutusmateriaaleja. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. & Nurmi, J.-E. 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä. Niilo Mäki Instituutti, 126–144.
- Baddeley, A. 2012. Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology* 63, 1–29.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Berne, J. I. 2004. Teaching the writing process: Four constructs to consider. *New England Reading Association Journal* 40, 42.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. 2004. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology* 96, 31.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. 2018. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest* 19, 5–51.
- Duke, N. & Pearson, D. 2002. *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. Teoksessa A. E. Farstrup & S. J. Samuels (toim.) What research has to say about reading instruction. Newark: International Reading Assoc, 205–242.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109–132.
- Eklund, K., Psyridou, M. & Torppa, M. 2020. Varhaiset taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeus luku-sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen ennustajina: seurantatutkimus 2-vuotiaasta 15 vuotiaaksi. *NMI Bulletin*.
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H. T. & Lyytinen, H. 2015. Literacy Skill Development of Children with Familial Risk for Dyslexia through Grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology* 107, 126–140.
- Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. 2018. Early cognitive predictors of PISA reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences* 64, 94–103.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. & Compton, D. L. 2009. The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 2, 1–44.
- Florit, E. & Cain, K. 2011. The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review* 23, 553–576.
- Follmer, D. J. 2018. Executive Function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist* 53, 42–60.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. & Sacks, G. 2007. Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities* 40, 210–225.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. & Harniss, M. K. 2001. Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional children* 67, 549–567.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, 6–10.
- Jitendra, A.K., Hoppes, M.K. & Xin, Y.P. 2000. Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education* 34, 127–139.
- Kairaluoma, L., Torppa, M., Westerholm, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2013. The nature and factors related to reading difficulties among adolescents in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading* 5, 315–332.
- Kairaluoma, L., Torppa, M., Westerholm, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2017. Nuorten lukemisvaikeudet ja lukemiseen yhteydessä olevat tekijät kielessäme. *NMI Bulletin*, 3.

- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J. & Van Den Broek, P. 2008. Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading* 31, 259–272.
- Kendeou, P., McMaster, K. L. & Christ, T. J. 2016. Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, 62–69.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A. & Karlsson, J. 2014. A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice* 29, 10–16.
- Kintsch, W. 1988. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review* 95, 163.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Kintsch, E. 2005. Comprehension. In *Children's reading comprehension and assessment*. Routledge.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363.
- Kloster, A. M. & Winne, P. H. 1989. The effects of different types of organizers on students' learning from text. *Journal of Educational Psychology* 81, 9.
- Magliano, J. P., Millis, K., Ozuru, Y. & McNamara, D. S. 2007. A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 107–136.
- McMaster, K. L., Van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., ... & Carlson, S. 2012. Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences* 22, 100–111.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. 2009. Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation* 51, 297–384.
- Montag, J. L. 2019. Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language* 39, 527–546.
- Nation, K. 2019. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties* 24, 47–73.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. 1986. Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher* 39, 771–777.
- Perfetti, C. & Stafura, J. 2014. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading* 18, 22–37.
- Pressley, M. & Wharton-McDonald, R. 1997. Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review* 26, 448–466.
- Rapp, D. N., Broek, P. V. D., McMaster, K. L., Kendeou, P. & Espin, C. A. 2007. Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading* 11, 289–312.
- Rosenshine, B. & Meister, C. 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64, 479–530.
- Ryan, R. & Deci, E. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Scarborough, H. S. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Teoksessa S. Neuman & D. Dickinson (toim.) *Handbook for Research in Early Literacy*. New York, NY: Guilford Press, 97–110.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. 2009. Self-efficacy theory. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York, NY: Routledge, 35–54.
- Takala, M. 2006. Luetun ymmärtämisen kehittämisen strategiopekseksi. Teoksessa M. Takala (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 149–166.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. 2019. Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across Grades 1 and 9. *Child Development*.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S. & Niemi P. 2020. Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology* 40, 62–81.
- Van den Broek, P., Rapp, D. N. & Kendeou, P. 2005. Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes* 39, 299–316.



- Welsh, M. C., Friedman, S. L. & Spieker, S. J. 2006. Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. & Schiefele, U. 2015. Development of achievement motivation and engagement. Teoksessa M. E. Lamb & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Hoboken, NJ: Wiley, 657–700.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. 2004. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research* 97, 299–310.
- Willingham, D. T. 2006. The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator* 30, 39–50.
- Wright, T. S. & Cervetti, G. N. 2017. A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly* 52, 203–226.

# Sanavarastoa kartuttamassa: sanaston oppiminen ja sanavaraston merkitys luetun ymmärtämisessä

**Jenni Alisaari & Raisa Harju-Autti**

Luetun ymmärtäminen on sitä sujuvampaa, mitä paremmin lukija hallitsee tekstissä käytetyn sanaston. Sanastoa taas voi kasvattaa lukemalla, mutta usein sanaston systemaattinen harjoittelu on tarpeen ja tukee luetun ymmärtämisen kehittymistä. Viime aikoina otsikoihin ovat nousseet suomalaisten lukutottumusten muuttuminen ja lukutaidon heikentyminen sekä sitä kautta selkokielisen materiaalin tarpeen lisääntyminen. Erityistä huolta on herättänyt poikien lukutaidon taso ja kielenoppijoiden mahdollisuudet selviytyä vaativaa lukemista edellyttävästä koulutyöstä. Uusimmissa peruskoulun (Opetushallitus 2014) ja lukion opetussuunnitelmien perusteteksteissä (Opetushallitus 2019) painotetaan kielitietoisuuden merkitystä koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen edistämiseksi. Kielitietoisuudessa yksi keskeisimmistä seikoista on tietoisien huomion kiinnittäminen siihen, millaista kielitaitoa eri oppiaineiden tunneilla tarvitaan, ja toisaalta miten oppijoita kasvatetaan kehittämään kielitaitoaan arjen kielestä kohti opiskelukielitaitoa ja eri oppiaineiden kieltä. Tässä tehtävässä sanaston hallinta nousee tässä tärkeään rooliin.

Sanaston kasvattamiseen on kiinnitettävä tietoista huomiota kaikilla oppitunneilla. Sanavaraston rikastaminen kuuluu jokaisen opettajan tehtäviin, ja jokainen meistä on kielellinen malli. Perinteisesti sanastojen opettaminen on usein liitetty kieliaineiden opettajien tehtäviin, mutta uusien opetussuunnitelmien myötä laajempi vastuu ja kielitietoiset toimintatavat kuuluvat jokaiselle opettajalle: Kielellisesti vastuullisessa pedagogiikassa (Alisaari, Korpela & Pihlava 2016; Lucas & Villegas 2011; 2013) jokainen opettaja kantaa vastuuta jokaisen oppijan, myös syntyperäisten suomenpuhujien, kielitaidon kehittymisestä, tietää, miten kieltä ja siihen liittyen myös sanoja opitaan, ja tunnistaa kielenkäyttöön liittyvät haasteet sekä osaa käyttää sopivia menetelmiä kielellisten haasteiden selättämiseen. Lisäksi kielellisesti vastuullinen opettaja osaa myös hyödyntää oppijoiden monikielisyttä ja tietoa eri kielistä hyödykseen sanaston opettamisessa.

Sanastoa aktiivisesti kasvattamalla helpotetaan oppijoiden taakkaa luetun ymmärtämisessä. Kun lukemisesta tulee sujuvampaa, myös lukemisesta innostuminen tulee todennäköisemmäksi. Lukemista on hyvä harjoitella itselle mielekkäillä teksteillä: jos mopon korjausopas kiinnostaa, sen lukemiseen on hyvä kannustaa. Samalla ruokitaan positiivista yhteyttä sanaston hallinnan, lukemisaktiivisuuden ja luetun ymmärtämistaitojen välillä.

## SANASTON OPPIMINEN OSANA KAIKKIEN OPPIAINEIDEN OSAAMISTA

Sanojen osaaminen voi olla monenlaista ja eritasoista. Sanan osaaminen alkaa sen tunnistamisesta. Osaamisen lisääntyessä sanaa opitaan käyttämään jossakin tietyssä yhteydessä ja merkityksessä. Myöhemmässä vaiheessa sanaa opitaan käyttämään laajemmin eri yhteyksissä ja eri merkityksissä.

Sanoja opitaan pikkuhiljaa ja niiden oppiminen vaatii toistoa ja sanojen kohtaamista erilaisissa konteksteissa. Sanojen oppiminen vaatii kielellisesti rikkaassa ympäristössä toimimista ja erilaisille affordansseille eli kielellisten ainesten tarjoumille altistumista. Uusia sanoja opitaan siten, että oppija huomaa uuden sanan, joka huomaamishetkellä muuttuu tarjoumaksi. Opettajan tehtävä on auttaa oppijaa huomaamaan uusia sanoja ja pedagogisilla ja didaktisilla valinnoilla tukea oppijan kykyä reflektoida, analysoida, vertailla, opetella ja harjoitella uusia sanoja (Dufva 2013). Ringbomin (2007) mukaan sanojen tunnistaminen on helpompaa kuin tuottaminen ja osaaminen, ja siksi sanojen käyttöä on harjoiteltava aktiivisesti, jotta niiden muodot ja merkitykset jäävät muistiin ja oppija voi kasvaa passiivisesta sanojen tunnistajasta aktiiviseksi sanojen käyttäjäksi.

Nationin (2001) mukaan usein toistuvien sanojen oppimiseen kannattaa panostaa enemmän kuin harvemmin toistuvien sanojen oppimiseen. Toisaalta jos kyse on opiskelukielitaidosta, pysyäkseen täysipainoisesti osallistumaan opiskeluun, on hallittava myös harvemmin esiintyvää sanastoa. Näin ollen opiskelukielitaidon ja eri oppiaineiden kielen sanastoa on myös tietoisesti opeteltava. Esimerkiksi eri oppiaineiden tunneilla on tietoisesti kiinnitettävä huomiota sanaston oppimiseen, sillä ei voida pitää itsestäänselvyytenä, että edes syntyperäiset suomenpuhujat osaisivat oppiainekohtaiset termit (esim. yhteiskuntaopissa esiintyvä *suhdannetyöttömyys*) tai opiskelukielitaidon kaikki haasteelliset ilmaisut (esim. *kalteva*, *ominaisuus* tai *havitella*). Toisen kielen oppimisen menetelmiä on tarpeen hyödyntää myös oppiainekohtaisten termien opetteluissa (Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii 2020).

Käytännön tason kielitietoisessa oppituntityöskentelyssä sanojen mieleen painamista voidaan helpottaa esimerkiksi esittelemällä sanoja erilaisissa konteksteissa, pitämällä huolta sanojen toistumisesta sekä opettamalla sanojen synonyymeja ja vastakohtia. Lisäksi sanojen opettamisen yhteydessä on hyvä yhtäältä tarkastella sanoja yksityiskohtaisesti mutta toisaalta myös osana laajempia asiakokonaisuuksia. Esimerkiksi van Lier (1996) on kuvannut kielen opettamisessa hyödynnettävän *scaffoldingin* eli tuen kuusivaiheisena prosessina, jossa opettajan on huolehdittava

1. harjoittelun jatkuvuudesta,
2. kontekstisidonnaisesta tuesta,
3. oppijoiden kannustamisesta,
4. oppijoiden välisestä vuorovaikutuksesta,
5. oppijan itseohjautuvuuden vahvistamisesta ja
6. sujuvuuden (*flow*) luomisesta.

Tämä prosessi on sovellettavissa erinomaisesti sanojen opetteluun.

## ERILAISIA MENETELMIÄ SANOJEN OPETTELUUN

Kuten jo aiemmin totesimme, sanavaraston määrä heijastelee luetun ymmärtämisen sujuvuutta. Tämän vuoksi sanaston kasvattamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Sanastoa voi opetella monin eri keinoin, ja oppijoille kannattaakin tarjota kokemuksia erilaisista menetelmistä, jotta kukin voi löytää itselleen parhaiten sopivan keinon oppia uusia ilmaisuja. Kielten opettajilla on usein hyviä vinkkejä siihen, miten sanastoa kannattaa harjoitella, ja vinkit ovat sovellettavissa kaikkiin oppiaineisiin. Esimerkiksi kielten oppitunneilla usein käytetyt sananselityspelit sopivat hyvin vaikkapa luonnontieteiden termien harjoitteluun. Sanavaraston kartuttamisessa oppijoita on kuitenkin myös kannustettava itsenäiseen työskentelyyn sanojen ja niiden merkitysten mieleen painamiseksi. Koska uusien ilmaisujen oppiminen vaatii aikaa ja toistoja, sanoja kannattaa antaa hyvin perinteisinkin keinoin kotona harjoiteltaviksi, joskin opeteltavat sanat pitää valita huolella ja oppijoiden motivointi niiden harjoitteluun on tärkeää. Tässä on kuitenkin ehdottomasti vältettävä pitkien, irrallisten sanalistojen opettelua. Koulussakin ilmaisuja kannattaa kerrata ja seurata niiden oppimista erilaisin, innostavin menetelmin. Seuraavassa esitämme muutamia erilaisia ideoita sanaston harjoitteluun ja kertaamiseen.

**Skaalasanat:** Sanaston hallintaa kannattaa kasvattaa miettimällä esimerkiksi lähellä toisiaan olevien adjektiivien suhteita toisiinsa. Esimerkiksi voidaan pohtia, mihin järjestykseen laitettaisiin seuraavat sanat: *iloinen, ilahtunut, onnellinen, riemastunut ja hyväntuulinen*.

**Sanakaksoset:** Pohditaan osittain synonyymisten sanojen suhteita toisiinsa ja mietitään niiden käyttötarkoituksia ja rajoitteita. Tarkoituksena on siis tarkastella sanoja, jotka toisaalta toimivat toistensa synonyymeina, mutta kaikkia vaihtoehtoja ei kuitenkaan voi käyttää kaikissa yhteyksissä. Esimerkkinä tällaisista sanoista on sanapari *painava* ja *raskas*. Laukku voi olla kumpaa vain, mutta päivää ei voi kutsua painavaksi. Lisäksi taitava sanankäyttäjä tietää, miten sanat yhdistyvät toisiinsa: esimerkiksi talo on *korkea* mutta ihminen on *pitkä*.<sup>1</sup>

**Kameleonttisanat:** Hyvä sanastonhallinta pitää sisällään myös kyvyn tunnistaa kameleonttisananoja<sup>1</sup> eli sanoja, jotka merkitsevät eri asioita lauseyhteydestä riippuen. Esim. *neuvottelu, köysi, hame* ja *opettaja* voivat kaikki olla *tiukkoja* mutta niillä on kuitenkin hyvin eri merkitykset erilaisissa käyttöyhteyksissä. Näitä eri merkityksiä kannattaa tarkastella erilaisin lause-esimerkein.

**Sanastus harrastuksena:** Oppijoita kannattaa rohkaista keräämään itselle uusia ilmaisuja muistiin joko sähköisesti esimerkiksi puhelimen muistiinpanoihin tai joko oppiaineiden yhteydessä tai vaikkapa kokonaan erilliseen sanastusvihkoon. Esimerkiksi historian tunnilla uuteen ilmaisuun törmätessä kyseinen ilmaisu kirjoitetaan muistiin ja siihen haetaan selitys joko itse tai pyydetään opettajalta tähän apua. Oppijoita voi neuvoa keräämään esimerkiksi yhden uuden sanan kultakin oppitunnilta, tai he voivat määritellä itse itselleen sopivan päivittäin opeteltavan sana-annoksen. Lisäksi oppijoita kannattaa kehottaa soveltamaan opeteltavia uusia sanoja sopivissa asiayhteyksissä. Sanoista voi tehdä myös mieliekarttoja, kortteja tai sanatauluja oppilaan mieltymysten mukaisesti. Oppiainerajat ylittävää yhteistyötä voi tässä yhteydessä olla myös taito- ja taideaineiden kanssa.

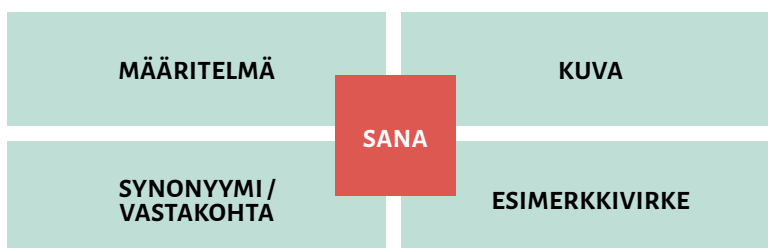
<sup>1</sup> Idea Katja Hakalalta, henkilökohtainen tiedonanto.

**Luokan sanaseinä:** Luokassa voidaan ryhmitellä sanoja ja ilmaisuja erivärisille papereille seinätiloja hyödyntäen. Sanojen ryhmittelyyn voidaan käyttää erilaisia perusteita: sanat voidaan järjestää joko teemoittain (*nisäkkäät, keskiaika, demokratia* jne.) tai sanaluokittain (verbit punaiselle paperille, substantiivit siniselle jne.). Sanoja voidaan pitää esillä vaihtelevia aikoja, kuitenkin aina vähintään sen aikaa, kun ne ovat aktiivisesti käsitellyssä. Näin oppilailla on koko ajan nähtävillä oppimisen kohteena olevia ilmaisuja visuaalisten tarjoumien muodossa.

**Yhteiset ratkaisut ja selitykset:** Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa rakennetaan ja tuotetaan yhdessä. Tätä ajattelua voi hyödyntää myös sanaston käsittelyssä. Opetusryhmässä kannattaa keskustella ilmaisuista ja niiden merkityksistä, ja valmiiden opettajan tuottamien tai tietoteksteistä kopioitujen määritelmien sijaan vastauksia on hyvä kysellä opetusryhmältä. Vertaisilta oppiminen on nimittäin usein tehokkaampaa kuin opettajalta oppiminen (Ullah, Tabassum & Kaleem 2018). Usein vertaiselta saatu sanan selitys on myös kielellisesti lähempänä oppijan omaa kielenkäyttötasoa kuin opettajan tarjoama selitys, jolloin oppiminen tapahtuu varmemmin lähikehityksen vyöhykkeellä, ja samalla sanan selittäjä harjoittelee omaa sanankäyttöään. Sananselitys on vertaisoppimisen muotona oiva keino harjoittaa myös laaja-alaisia osaamistavoitteita (Opetushallitus 2014), ja pelillisemmän version harjoituksesta saa helposti esimerkiksi *Alias*-sananselityspeliä mukaillen.

**Ristisanatehtävät:** Oppijat voivat itse tuottaa opiskeltavan aihealueen sanaston ristikoita selityksineen. Ristikon laatiminen pari- tai ryhmätyönä soveltuu esimerkiksi opiskeltavan kappaleen termien kertaamiseen, jolloin koko kappaleen sisällöt tulevat käytyä läpi kuin huomautta.

**Sanaruudukko:** Oppijoiden kanssa voi kerätä sanoja sanaruudukkoon seuraavan Kuvion 1 mallin mukaan (Cummins & Early 2015). Keskelle ruudukkoa kirjoitetaan uusi sana suomeksi ja myös mahdollisesti jollakin muulla oppijan osaamalla kielellä. Sanan ympärille sijoitetaan sanan määritelmä yhteen ruutuun, toiseen ruutuun sen mahdollisia synonyymeja tai vastakohtia, kolmanteen ruutuun kuva, mikäli se on mahdollista, ja neljännessä ruudussa kirjoitetaan esimerkkivirke, jossa sanaa käytetään. Ruutujen täyttämässä annetaan oppijoiden olla aktiivisia, ja valmiiden määritelmien kopioimista kannattaa välttää. Mikäli kuva tai synonyymi/vastakohta eivät ole mahdollisia, voidaan näihin ruutuihin keksiä myös sanaan liittyviä yhdyssanoja tai lähikäsitteitä.



**Kuvio 1.** Oppijoiden kanssa voi kerätä uusia sanoja sanaruudukkoon (Cummins & Early 2015)

**Päivän virke:** Valitaan jostakin yhdessä käsiteltävästä tekstistä virke syvempään tarkasteluun. Virke voi olla mistä tahansa oppiaineesta. Virkettä lähdetään tarkastelemaan esimerkiksi siitä näkökulmasta, mitä virkkeen sanat merkitsevät tai mitä kielen rakenteita tai kieliopillisia ilmiöitä virkkeessä esiintyy. Virkkeen kannattaa olla sellainen, joka sisältää keskeisiä opeteltavia asioita, on sanastoltaan tai rakenteiltaan haastava ja mielenkiintoinen, ja ikään kuin vaatii lähempää tarkastelua. (Cummins & Early 2015.)

**Sanojen päättely tekstistä:** Oppijoille voi antaa heidän lukutaitotasoaan haastavamman tekstin, jonka lukemiseen ja ymmärtämiseen vaaditaan pinnistelyä. Oppijoita rohkaistaan päättelemään heille uusien ilmaisujen merkityksiä tekstistä siinä lannistumatta. Tässä tapauksessa on kuitenkin syytä huomioida oppijoiden yksilölliset lukutaitoerot: sama teksti ei sovellu kaikille. Erityisesti tässä harjoituksessa aiemmin tekstissä kuvattu *scaffolding* ja sen kuusi vaihetta vaativat opettajalta pedagogista pelisilmää.

**Pelillisyyden hyödyntäminen oppimisessa:** Pelilliset elementit oppimisen edistämiseksi ovat yhä suosituimpia (Aurava 2018). Vieraiden kielten ja ruotsin oppiaineissa pelillisuus yhdistetään usein sanaston harjoitteluun ja kertaamiseen. Mobiilisovellukset, kuten vaikkapa *Kahoot!* ja *Quizlet* ovat helposti opetuskäyttöön taipuvia. Kielitietoisuuden kasvattamiseksi *Kahoot!*-visan voi laatia esimerkiksi synonyymi- ja antonymipeleiksi myös suomea ensikielensä puhuville oppilaille. Samoin eri oppiaineiden sanastoa voidaan harjoitella pelillisesti.<sup>2</sup>

## SANAVARASTOA KARTUTTAMAAN

Sanavaraston kartuttaminen on osa kielitietoista toimintakulttuuria. Nykyisin ei voi välttyä uusiin sanoihin törmäämiseltä. Minkä suomen kielen sanan olet itse oppinut viimeksi? Ovatko *ruokakoira* ja *roskajuoksu* jo sinulle tuttuja? Tunnetko ketään *influensseria*? Käyttääkö joku heistä *monomeikkiiä*? Tiedätkö, missä yhteydessä *pinkkiveroa* maksetaan? Mikä on sinun henkilökohtainen *puna-aikasi*? Kotimaisten kielten keskuksen (Kotus) ”Sanapöimintoja 2019” -sivusto<sup>3</sup> tarjoaa uutta opeteltavaa jokaiselle kielenoppijalle - eli meille kaikille. Kielitoimiston sanakirjassa on yli 100 000 hakusanaa. Oppijoita on hyvä opastaa tämän, kuten muidenkin sanakirjojen käyttöön.

Luetun ymmärtäminen vaatii usein erittäin tarkkaa sanojen merkitysten ja niiden käyttöyhteyksien tuntemista. Sanojen merkityksen tuntemista helpottaa sanarunkojen sekä sanojen päätteiden ja taivutusmuotojen tunnistaminen, ja lisäksi on hyvä oppia tunnistamaan, missä yhteydessä jokin sana toimii, missä taas ei. Tämän vuoksi oppijoita on hyvä ohjata suhtautumaan kriittisesti muun muassa konekäännösohjelmien antamiin tuotoksiin. Verkkosanakirjojen hyödyntäminen on nykypäivää, mutta niiden sujuvaan käyttöön tarvitaan analyttistä lukutaitoa ja kielitajua, joita ei voi harjoittelematta saavuttaa. Harjoittelu on tarpeen oppijan kielitaustasta riippumatta - syntyperäinenkin koulun opetuskielen puhuja on säännöllisesti uusien ilmaisujen edessä. Tämän vuoksi opettajan tuleekin antaa säännöllisesti esimerkkejä opiskelukielitaidon käyttämisestä ja muistuttaa puhutun kielen ja kirjoitetun kielen eroista. Jotta jokaiselle oppijalle taataan yhdenvertainen mahdollisuus koulussa menestymiseen ja opintojen jatkamiseen tasolta

<sup>2</sup> <https://blogs.helsinki.fi/summamatiikka/files/2014/12/Matematiikka-alias.pdf>

<sup>3</sup> [https://www.kotus.fi/sanakirjat/kielitoimiston\\_sanakirja/uudet\\_sanat/vuoden\\_sanapöiminnot/sanapöimintoja\\_2019](https://www.kotus.fi/sanakirjat/kielitoimiston_sanakirja/uudet_sanat/vuoden_sanapöiminnot/sanapöimintoja_2019)

toiselle, kielitaidon kehittämiseen on kiinnitettävä eksplisiittisesti huomiota ja tuotava kielitaidon osaamistavoitteet selkeästi ilmi myös oppijoille. Tämä koskee erityisesti opiskelukielitaidon sanaston oppimista kaikissa oppiaineissa.

Sanaston kasvattaminen voi olla hyvinkin mielenkiintoista ja kiehtovaa, vaikka vaatiikin systemaattista ja paneutunutta ohjausta ja lisäksi aikaa. Pelillistämisen keinoin sanastuharrastuksesta voi tehdä luokan yhteisen kilpailun, jossa esimerkiksi uusia sanoja eniten keränneet voivat valita seuraavat opittavat termit ja ilmaisut koko luokalle. Tärkeää on, että sanojen käyttöä harjoitellaan aidoissa puhumis- ja kirjoitustilanteissa.

# LÄHTEET

- Alisaari, J., Korpela, M., & Pihlava, M. 2016. Maahanmuuttajataustaiset opettajat kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukijoina. *Kielikukko* 1/2016, 6-13. <http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko%201%202016.pdf>
- Aurava, R. 2018. Peli ja leikki kansallisessa opetussuunnitelmassa. Tampereen yliopisto. *Pelitutkimuksen vuosikirja & Suomen Pelitutkimuksen Seura*. <http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2018/peli-ja-leikki-kansallisessa-opetussuunnitelmassa>
- Cummins J. & Early M. 2015. Big ideas for expanding minds – Teaching English language learners across the curriculum. Don Mills: Rubicon.
- Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: haudattu näkökulma. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (5), 57–73. <https://journal.fi/afinla/article/view/8739>
- Lahti, L., Harju-Autti R. & Yli-Jokipii, M. 2020. Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa K. Hahl & R. Hildén (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsingin yliopisto: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran ainedidaktisia julkaisuja 2020, 31–56.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York, NY: Routledge, 55–72.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. 2013. Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education, *Theory into Practice* 52, 98–109.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ringbom, H. 2007. Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 183–196.
- Ullah, I., Tabassum, R. & Kaleem, M. 2018. Effects of peer tutoring on the academic achievement of students in the subject of biology at secondary level. *Education Sciences* 8 (3), 112.





II

Tekstitaitoja

# OPETTAMASSA

OPETTAMASSA  
TU R P N S

# Monilukutaito eri oppiaineissa

Sari Sulkunen & Johanna Saario

## JOHDANTO

Kielellä ja teksteillä on keskeinen rooli lähes kaikessa koulun toiminnassa. Monissa oppiaineissa oppilaiden odotetaan lukevan ja omaksuvan tekstejä, joiden kieli on usein abstraktia ja tiivistä ja siten monille oppilaille vaativaa (Fang & Pace 2013). Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kielitietoista toimintakulttuuria, jossa jokainen aikuinen on opettamansa oppiaineen kielen ja tekstitaitojen opettaja (Opetushallitus 2014, 28). Lisäksi opetussuunnitelmaperusteisiin on sisällytetty monilukutaidon laaja-alainen osaamisalue, jossa monilukutaito määritellään erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoina. Näihin taitoihin tiivistyy kyky hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa ja erilaisien välineiden avulla. (Opetushallitus 2014, 22.)

Monilukutaito nojaa laajaan tekstikäsitkelyyn: tekstiympäristömme on viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut yhä monimuotoisemmaksi ja teksteissä hyödynnetään kielen lisäksi yhä enemmän myös muita tapoja rakentaa merkityksiä (Kress 2010). Kirjoitetun tekstin lisäksi oppilaiden pitääkin pystyä tuottamaan ja tulkitsemaan muun muassa kuvia, graafisia kuvioita, karttoja, videoita, äänitekstejä sekä näiden yhdistelmiä. Lisäksi monilukutaitoon liittyy ajatus siitä, että tekstit sekä niiden tulkinnan ja tuottamisen tavat ovat tiedonalakohtaisia: kullakin oppiaineella on tyypilliset tekstinsä sekä tapansa käyttää niitä. Matematiikan tunnilla luetaan sanallisia tehtäviä ja kirjoitetaan yhtälöitä, kun taas käsityötunneilla luetaan ja kuunnellaan työohjeita sekä kirjoitetaan työselosteita. Biologian tunnilla sen sijaan katsotaan videoita, tutkitaan kuvia ja piirretään ajatuskarttoja sekä diagrammeja. Historian tunnilla puolestaan tutkitaan karttoja, tulkitaan pilapiirroksia ja historiallisia lähdeaineistoja sekä kirjoitetaan esseitä. Näin tekstilajit ja tiedon esittämisen tavat vaihtelevat oppiaineesta toiseen.

Silloinkin kun tekstilaji on sama, voivat tiedon esittämisen sekä kielenkäytön tavat vaihdella oppiaineesta toiseen. Esimerkiksi kemian oppikirjoissa on runsaasti erilaisia kaavoja ja vaikkapa atomin rakennetta havainnollistavia kuvioita, kun taas historian oppikirjoissa esimerkiksi kartat, valokuvat ja aikajajat ovat tyypillisiä. Lisäksi oppiaineilla on omat kieliensä, kuten alalle tyypilliset käsitteet ja ilmaisutavat. Esimerkiksi sana *voima* voi saada aivan erilaisen merkityksen historian tunnilla ja fysiikan tunnilla, koska kyse on eri käsitteestä. Samanlaista tekstiä, esimerkiksi maailman karttaa, myös tulkitaan hyvin eri tavoin vaikkapa historian ja maantiedon oppikirjoissa. Tämän vuoksi oppiaineen kielen ja tekstikäytänteiden opettamisella on keskeinen rooli jokaisessa oppiaineessa. Niitä ei muiden aineiden opettaja voi opettaa.

## **Miksi sitten tiedonalan kielenkäyttötapoja ja tekstitaitoja tulisi opettaa – ja juuri jokaisessa oppiaineessa?**

### **Miksi aineenopettajankin tulisi tarttua tähän, kuten opetussuunnitelma- mperusteissa painotetaan (Opetushallitus 2014, 22, 28)?**

**ENSINNÄKIN** tiedonalan tekstitaitojen opettaminen tekee näkyväksi tiedon-  
alan tiedonmuodostuksen käytänteitä, mikä tehostaa sisältötiedon oppimista  
(esim. Barton & Levstik 2009; Black & Yusakawa 2011). Ilman tätä oppiminen  
jää helposti pinnalliseksi ulkoopetteluksi.

**TOISEKSI** suomalaisnuorten kriittisen ajattelun sekä kriittisen lukutaidon ja  
argumentoivan kirjoittamisen taitoja on tarpeen kehittää (Harjunen & Rau-  
topuro 2015, 59–62, 67; Leino ym. 2019). Näiden taitojen tarve korostuu ny-  
kyisessä teksti- ja informaatiotulvassa. Eri oppiaineet tarjoavat tekstitaitojen  
opetukselle autenttisen ja siten mielekkään kontekstin. Myös toisen asteen ja  
korkeakoulutusta koskevissa selvityksissä on todettu, että nuorilla on puutteita  
kriittisen ajattelun valmiuksissa (Hautamäki ym. 2012; Tornberg & Töytäri  
2017). Kuitenkin tiedon kriittinen arviointi on mahdollista vain, jos ymmärtää,  
miten tieto on muodostettu.

**KOLMANNEKSI** tiedonalan kielenkäyttötapojen ja tekstitaitojen opettaminen  
antaa kielellistä tukea kaikille oppilaille. Erityisesti tällaista tukea tarvitsevat  
ne oppilaat, joille vaativien ja abstraktien oppiaineen tekstien lukeminen ja  
kirjoittaminen sekä tiedonalan ajattelutapojen omaksuminen on haastavaa  
(Hynd-Shanahan 2013; Schleppegrell & de Oliveira 2006). Lisäksi kielitietoinen  
opetus tarjoaa myös monikielisille oppijoille mahdollisuuksia kehittää saman-  
aikaisesti sekä oppiaineiden sisältöjen että opiskelukielen hallintaa (Schlep-  
pegrell & de Oliveira 2006). Toisaalta koulun ja eri oppiaineiden kieli ovat  
aluksi vieraita kaikille oppilaille. Nämä taidot tukevat siis kaikkien oppilaiden  
tasa-arvoisia oppimismahdollisuuksia ja osallisuutta.

## OPPIAINEEN KIELEN TAUSTALLA OVAT TIEDONMUODOSTUKSEN KÄYTÄNTEET

Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että oppilaiden monilukutaitoa tulee kehittää kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri *tiedonalojen* kielen ja esitystapojen hallintaa (Opetushallitus 2014, 22). Käsitteellä tiedonala viitataan sekä oppiaineeseen että sen taustalla vaikuttavaan tieteenalaan tai -aloihin. Opetussuunnitelmateksti heijastaa ajatusta siitä, että kielenkäyttö sekä tekstien tuottamisen ja tulkinnan käytännöt vaihtelevat tiedonaloittain, kuten edellä jo esitimme. Erot eivät tietenkään synny tyhjästä vaan juontuvat taustalla olevien tieteenalojen eroista. Oppiaineiden kieli ja tekstit heijastavat niiden taustalla olevien tieteenalojen tiedonmuodostuksen käytänteitä (Fang & Coatoam 2013; Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011). Tieteenalojen kesken on suuriakin eroja esimerkiksi siinä, mitä voidaan käyttää evidenssinä, kuinka varmoja väitteet ovat, kuinka väitteitä perustellaan ja kuinka sisällöt jäsennellään tekstiksi ja ilmaistaan kielellisesti (Hynd-Shanahan 2013).

Oppiaineiden tavat käyttää kieltä ja tekstejä tulevat näkyviksi, kun vertaillaan eri oppiaineita. Esimerkiksi historioitsijat tulkitsevat erilaisia lähdeaineistoja, kuten kirkonkirjoja, päiväkirjoja ja pilapiirroksia, osana uuden tiedon muodostusta (Nokes 2013). Historiallinen tieto on tulkinnallista, mikä näkyy kielen tasolla muun muassa epävarmuuden ilmauksina ja tapahtumien välisten syy-seuraussuhteiden rakentamisessa. Sen sijaan fyysikoiden ja muiden luonnontieteilijöiden tavat tuottaa tietoa ovat hyvin erilaisia. He pyrkivät selittämään luonnontieteellisiä ilmiöitä ja pohjaavat päätelmänsä luonnon ilmiöiden havainnointiin tai kokeisiin, joissa manipuloidaan luonnon ilmiöitä tarkasti määritellyissä olosuhteissa. He muotoilevat hypoteeseja, tekevät mittauksia koe- ja kontrolliryhmille, perustelevat päätelmiään aineiston analyysin ja luonnontieteellisten periaatteiden avulla. Luonnontieteilijöiden kielessä on runsaasti verbin passiivimuotoja, nominaalimuotoja ja erikoissanastoa, joilla osoitetaan myös varmuusastetta ja väitteiden tarkkuutta. (Goldman ym. 2016.) Nämä eri tieteenalojen piirteet heijastuvat myös vastaaviin oppiaineisiin.

Tiedonalan tekstitaidot määrittyvät siis yhteisöllisesti: Tieteenalayhteisön jäsenet yhdessä määrittävät tiedonmuodostuksen tavat ja tekstikäytännöt. Ne kietoutuvat yhteisön tavoitteisiin ja toimintaan. (Lave & Wenger 1991.) Vaikka tiedonalan tekstitaidoilla on tiivis yhteys tiedonmuodostukseen, asiantuntijayhteisö ja oppijayhteisö ovat kuitenkin kaksi eri asiaa. Asiantuntijayhteisön tavoitteena on tuottaa uutta tietoa alallaan, mikä ei ole oppijayhteisön tavoitteiden keskiössä. Oppijayhteisöllä on lisäksi omia, koulun ja oppiaineen käytänteisiin pohjavia toimintatapoja. Esimerkiksi oppikirjan lukeminen tai videodokumenttien katsominen oppiaineen sisältöjen omaksumiseksi on oppijayhteisölle tavallista tekstitoimintaa, joka ei kuitenkaan ole osa asiantuntijayhteisön käytänteitä.

## MONILUKUTAIDON OPETTAMINEN ERI OPPIAINEISSA

### **Tekstitaitojen opettamisen portaat**

Miten oppiainekohtaista monilukutaitoa sitten kannattaisi opettaa? Ensiksi on hyvä muistaa, etteivät kieli ja tekstit ole erillisiä oppiaineen sisällöistä, vaan nämä kietoutuvat tiiviisti toisiinsa (Fang & Coatoam 2013; Hynd-Shanahan 2013). Oppiaineen kielenkäytön ja tekstitaitojen opet-

taminen ei siis ole irrallinen, saati ylimääräinen oppisisältö. Toiseksi näiden asioiden opettamisessa on pitkälti kyse siitä, että tehdään näkyvämmäksi kielenkäyttöä ja tekstien kanssa toimimista kaikissa oppiaineissa. Lisäksi tavoitteena on antaa oppilaille konkreettista ohjausta ja eväitä oppiaineen tekstien tulkitsemista ja tuottamista varten. Tällöin myös sisältötiedon oppiminen tehostuu.

Voikin ajatella, että tiedonalan kielen ja tekstitaitojen opettaminen muodostaa portaatin. Ensimmäinen askel opettajalle on tiedostaa, mitä omalle oppiaineelle tyypilliset tekstit ja kielenkäyttötavat ovat. Moni aineenopettaja on sangen tietoinen omassa oppiaineessa keskeisistä kielen piirteistä ja teksteistä, kun pysähtyy asiaa pohtimaan. Kuten artikkelin alussa esitimme, matematiikan, käsityön, biologian ja historian tunneilla on kullakin omat tapansa käyttää kieltä ja tekstejä. Mitkä ovat sinun oppiaineesi opiskelun kannalta sellaisia kielenkäyttötapoja ja tekstejä, jotka oppilaiden olisi hyvä hallita opiskelun sujumiseksi?

Toinen askel tiedonalan tekstitaitojen opettamisessa on tehdä oppilaille näkyväksi näitä oppiaineen kielen ja tekstien käyttötapoja. Tämän voi tehdä vaikkapa puhumalla oppilaiden kanssa kielestä ja oppiaineen tavoista käyttää kieltä. Aineenopettajan ei kuitenkaan tarvitse opettaa kieltä äidinkielenopettajan tapaan vaan suhteessa siihen, miten kieli heijastaa tiedonmuodostusta ja mikä omassa oppiaineessa on keskeistä. Esimerkiksi fysiikan tunnilla voi keskustella oppilaiden kanssa siitä, että vaikka arkikielessä puhutaan jonkin esineen tai ihmisen painosta ja ilmaistaan se kilogrammoina, fysiikassa puhutaan painon sijaan *massasta*. Opettaja voi painottaa, että kysymys on periaatteessa samasta asiasta tai ilmiöstä, mutta eri yhteyksissä asia ilmaistaan eri tavoin. *Massa* on fysiikan kieltä, *paino* taas arkikieltä. Tällainen keskustelu tekee näkyväksi tiedonalan kielenkäyttöä sekä tukee opetussuunnitelmaperusteissakin (2014) mainittua siirtymää oppilaille tutusta arkikielestä oppiaineen kieleen. Tämä on tärkeää, koska kuten edellä jo totesimme, eri oppiaineiden kielet ovat kaikille oppilaille aluksi enemmän tai vähemmän vieraita kieliä.

Kolmas askel on ottaa tiedonalan kielen ja tekstien käyttötavat osaksi opetusta. Eräissä luokahuonetutkimuksissa on todettu, että vaikka opettaja olisi hyvin tietoinen tiedonalan tekstitaidoista, ei niiden eksplisiittinen opettaminen ole aina helppoa (esim. Sulkunen & Saario 2019). Konkreettisesti opettaminen voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että antaa kyllin yksityiskohtaisia ohjeita ja malleja tekstityöhön. Palaamme näihin opettamisen tapoihin tuonnempana.

### **Jatkumo arkikielestä oppiaineen kieleen**

Jotta oppilaat omaksuvat oppiaineen kielen siten, että sen käytöstä tulee sujuvaa ja omaäänistä, on opetuksessa hyvä tehdä selkeitä siirtymiä arkikielen ja oppiaineen kielen välillä. Tämä tehdään osana oppiaineen sisältöjen oppimista, ei irrallisena osana siitä. Tärkeä lähtökohta opetuksessa on oppilaiden arkikieli ja -kokemukset. Opettaja voi esimerkiksi selittää opiskeltavaa asiaa oppilaille tutulla arkikielellä ja heidän kokemusmaailmaansa kiinnittyvillä esimerkeillä. Tällöin ymmärrys opiskeltavasta asiasta syntyy tutulla kielellä. Arkikielestä siirrytään vähitellen kohti oppiaineen käsitteellisempiä kielenkäyttötapoja. Opiskelun aikana voidaan siirtyä arkikielestä oppiaineen kieleen ja takaisin useampia kertoja, kun rakennetaan ymmärrystä opiskeltavista sisällöistä ja palataan oppiaineen tapoihin ilmaista asioita. Tavoitteena voisi pitää vaikkapa sitä, että oppilaat osaavat selittää jonkin ilmiön omin sanoin mutta hyödyntäen myös tiedonalalle tyypillisiä käsitteitä. (Gibbons 2015; Maton 2013.)

Tällaisessa kielitietoisessa pedagogiikassa edetään lisäksi yhteisestä työskentelystä itsenäiseen työskentelyyn siten, että oppijoiden oma vastuu työskentelyssä lisääntyy vähitellen. Lisäksi ryhmätyöskentelyn tuloksia jaetaan koko luokalle, jolloin oppilaat joutuvat kuvaamaan työskentelynsä vaiheita jo hieman ryhmätyöskentelytilannetta muodollisemmin. Tällöin rakennetaan myös yhteistä tietopohjaa koko luokalle tulevaa työskentelyä, esimerkiksi itsenäistä kirjoittamista, varten. Samalla työskentelyssä edetään vaiheistetusti puhutusta verraten arkisesta kielestä kirjoittamiseen, joka edellyttää muodollista ja tilannekontekstista riippumatonta esitystapaa. Opettaja tukee työskentelyä tarpeen mukaan.

Oppijat rakentavat siirtymää arkikielestä kohti tiedonalan kieltä, kun he saavat useita mahdollisuuksia keskustella opiskeltavasta ilmiöstä omin sanoin, pohtia siihen liittyvien käsitteiden merkitystä omiin kokemuksiin suhteuttaen ja lopulta määritellä sitä yhdessä. Näin myös käsitteitä voi opiskella oppijalähtöisin menetelmin edellä kuvatun jatkumoajattelun mukaisesti (Beck, McKeown & Kucan 2002). Oppiaineen kielen ja myös käsitteiden oppimisessa olennaista on käyttää oppiaineen ilmaisutapoja autenttisisessa yhteydessä. Oppilaiden tulisikin lopulta keskustella tai kirjoittaa opiskeltavasta asiasta tiedonalan käsitteitä ja kieltä käyttäen. Kun oppilaat saavat useita mahdollisuuksia käyttää käsitteitä, he prosessoivat aktiivisesti niiden merkitystä. Tämä tehostaa kielen ja käsitteiden oppimista (Graves 2007; Frey & Fisher 2014) ja tukee siirtymää arkikielestä kohti tiedonalan kieltä.

### **Oppiaineen tekstien ja kielen tarkastelu tukee luetun ymmärtämistä**

Oppiaineen kielen tarkastelu tukee myös oppilaiden luetun ymmärtämistä. Aina opettaja ei tule ajatelleeksi, että oppikirjan lukeminenkin on monelle oppilaalle vaativaa, sillä siinä on paljon erilaisia elementtejä, joiden tulkinta ei ole helppoa. Oppilaille ei ole välttämättä itsestään selvää, mikä merkitys on sanojen lihavoinnilla tai miksi esimerkiksi maantiedon kirjan otsikot ja kuvat ovat keskeistä ainesta, jonka yli ei kannata hypätä kirjaa lukiessa. Osa oppilaista toki omaksuu kuin itsestään näitä kielen ja tekstien käyttötapoja. Osalle taasen vielä yläkoulussa ja toisella asteellakin oppikirja on jäänyt hämäräksi. Yläkoululainen voi todeta, ettei koskaan oikeastaan lue oppikirjaa, koska ”siitä ei saa mitään tolkkua”. Oppikirjaakin pitää siis opettaa lukemaan esimerkiksi mallintamalla ja harjoittelemalla yhdessä sen lukemista. Monet oppilaat tarvitsevat tällaista tukea toistuvasti. Tämän vuoksi paneudumme seuraavassa oppikirjan kieleen erityisesti luetun ymmärtämisen näkökulmista. Samalla havainnollistamme, kuinka oppiaineen kieltä voi tarkastella muissakin teksteissä.

Oppikirjan lukemista tukee esimerkiksi se, jos sen rakentumista tarkastellaan yhdessä oppilaiden kanssa: tutkitaan, millaisista osista oppikirjateksti rakentuu, mikä on visuaalisten keinojen ja kirjoitetun kielen rooli ja minkälaista kieltä oppikirjassa käytetään. Konkreettisista ohjeista tai tekstien kanssa toimimisen mallintamisesta ei ole haittaa myöskään niille oppilaille, jotka jo ovat omaksuneet tiedonalan tekstitaitoja. Kun lukija esimerkiksi tietää, että otsikot ja väliotsikot tiivistävät olennaisia asioita, hän saa otsikot silmäilemällä käsityksen tekstin aiheesta ja sisällön pääkohdista. Oppikirjasta voi sen rakenteen lisäksi tarkastella oppiaineen kielen piirteitä. Tiedonalan kieli voi oppikirjan kaltaisissa tutuissakin teksteissä olla monelle oppilaalle vaikea ymmärtää ja tulkita. Havainnollistamme esimerkissä 1 historian ja maantiedon oppikirjoista peräisin olevien katkelmien avulla, millaisia oppiaineelle tyypilliset kielen piirteet ovat ja millaisia vaikeuksia oppilailla voi olla tulkita oppikirjatekstiä.

## 1 SUOMEN SOTA

### Linnoitukset menetetään

Venäläiset saivat Etelä-Suomen haltuunsa hyvin nopeasti. Svartholman ja Viaporin linnoitukset **piiritettiin**. **Svartholma** antautui lyhyen **tykistöpommituksen jälkeen maaliskuun puolivälissä** ilman taistelua. Ruotsin armeijan taistelutahto laski entisestään, mutta varsinainen romahdus tapahtui Viaporissa.

Viapori oli hyvin varustettu: siellä oli lähes 7 000 sotilasta, paljon ammuksia ja riittävästi ruokaa pitkääkin piiritystä varten. Viaporia olisi ollut vaikeaa valloittaa suoralla hyökkäyksellä, mutta **juonikkaat venäläiset** käyttivät apuna psykologista sodankäyntiä. Yöaikaan **venäläiset** eivät antaneet puolustajien nukkua: he paukuttivat rumpuja ja ampuivat välillä tykeillä. Linnoitukseen **levitettiin** huhuja puolustautumisen toivottomuudesta ja muun armeijan pahoista tappioista. Linnoituksessa **uskottiin** venäläisten suureen ylivoimaan, vaikka venäläisiä joukkoja oli vähemmän kuin linnoituksen puolustajia.

Viaporin komentaja **amiraali C. O. Cronstedt** neuvotteli venäläisten kanssa ja teki sopimuksen antautumisesta **toukokuun alussa**, ellei Ruotsista tulisi apujoukkoja. Cronstedt lähetti viestinviemäisiä Tukholmaan apua pyytämään, mutta he ehtivät perille vasta antautumisen jälkeen. Linnoitus **luovutettiin** venäläisille **toukokuun kolmantena päivänä**.

**Viaporin menetyks** oli vakava isku Ruotsin armeijalle, sillä se esti lisäjoukkojen tuomisen Etelä-Suomeen. Antautumisen **syistä on esitetty monia tulkintoja ja on epäilty**, että upseeristoa **olisi lahjottu**. **Oletettavasti** Cronstedt ajatteli Ruotsin häviävän sodan, eikä siksi katsonut taistelua tarpeelliseksi.

Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta, K., Vihervä, V. & Vihreälehto, I. 2011. Forum 7. Luku 1 Suomen sota. Otava.

taustoituis:  
aiemmat  
vaiheet

kuvaus:  
Viaporin  
antautuminen

päätelmät:  
antautumisen  
syyt ja seuraukset

## 6 IHMISET MUUTTAVAT LÄHELLE JA KAUS

### Suurin osa muutoista tapahtuu maan rajojen sisäpuolella

Suurin osa suomalaisten **muutoista tapahtuu** maamme rajojen sisäpuolella. Tällaista muuttoa **kutsutaan maassamuutoksi**. **Varsin usein muuttomatka on lyhyt**. **Perheet** muuttavat kaupungin tai kunnan sisällä, kun asunto käy ahtaaksi tai kun tilaa on liikaa. **Joskus muuton syynä on halu** asua lähempänä kouluja ja harrastusmahdollisuuksia.

**Kunnasta tai kaupungista toiseen tapahtuvissa muutoissa on usein kyse** uudesta työ- tai opiskelupaikasta. Muutto vaikuttaa silloin koko perheen arkeen, kun uuden asuinpaikkakunnan myötä vaihtuvat niin koulut kuin kaveritkin.

**Joillekin nuorista** omaan toiveammattiin kouluttava oppilaitos on kaukana. Tämä **saattaa** tarkoittaa muuttoa pois kotoa ja samalla uudenlaista vastuun ottamista omista asioista.

### Moni suomalainen muuttaa ulkomaille

**Monet ihmiset** muuttavat työn, opiskelun tai perhesyiden takia ulkomaille. Ulkomailla oleskelu **saattaa** olla lyhytaikaista tai kestää jopa useita vuosia. Henkilöä, joka muuttaa vapaaehtoisesti valtiosta toiseen, **kutsutaan siirtolaiseksi**.

Uuteen maahan ja kulttuuriin tottuminen ja myös uuden kielen opettelu vievät aikaa. **Harastukset ja koulu** auttavat **yleensä** nuoria sopeutumisessa. Suomalaisia muuttajia helpottaa se, että eri puolilla maailmaa toimii Suomi-kouluja, joihin **perheet** voivat kokoontua viikonloppuisin vaihtamaan kuulumisia sekä ylläpitämään suomen kieltä ja kulttuuriperinteitä.

**Paluumuuttajiksi kutsutaan** ihmisiä, jotka ulkomailla vietettyjen vuosien jälkeen palaavat omaan kotimaahansa. **Useimmiten tähän on syynä** työkomennuksen loppumisen lisäksi kaipuu kotiseudulle ja ikävä läheisiin kohtaan.

Cantell, H., Jutila, H., Keskitalo, R., Moilanen, J., Petrelius, M. & Viipuri, M. 2018. GEOIDI. Ihmiset ja kulttuuri. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

luokitteleva otsikkoilla:  
maassa- ja  
maastamuutto

väite,  
määritelmä  
ja kuvaus

väite,  
kuvaus ja  
määritelmä

määritelmä  
ja väite

**Esimerkki 1.** Historian ja maantiedon oppikirjojen kieli

Historian oppikirjaesimerkki on peräisin 7. luokan Forum-oppikirjan ensimmäisestä luvusta, joka käsittelee Suomen sotaa. Katkelma on kyseisen luvun kolmas alaluku ja edustaa oppiaineelle tyypillistä historiallista kertomusta (ks. Rapatti 2014). Siinä kuvataan ensin tapahtumien tausta, sitten itse tapahtumat ja lopuksi esitetään päätelmiä tapahtuneesta. Päätelmissä nostetaan esiin tapahtumien syitä ja seurauksia. Maantiedon oppikirjakatkelma puolestaan on GEOIDI-kirjan kuudennen luvun alusta. Luku käsittelee muuttoliikettä. Katkelmassa yhdistyvät tälle oppiaineelle tyypilliset luokittelu ja kuvaus: Alaotsikoiden avulla muuttoliike luokitellaan yhtäältä maan sisäiseen muuttoon ja toisaalta ulkomaille muuttoon. Alaotsikon alla olevissa kappaleissa esitetään jokin väite kuvattavasta muuttotyyppistä ja kuvataan sitä. Lisäksi määritellään keskeisiä käsitteitä, jotka on myös lihavoitu. Näin oppikirjan teksti heijastaa myös tiedonalan keskeisiä piirteitä: historiassa olennaista on pohtia tapahtumiin liittyviä syitä ja seurauksia, kun taas maantiedossa, kuten monissa luonnontieteissä, erilaiset luokittelut ja käsittehierarkiat ovat keskeisiä. Tekstin ja sen osien funktioita kannattaa tehdä näkyviksi oppilaille, sillä tämä auttaa heitä ymmärtämään tekstiä paremmin: historian luvun päätelmiltä osataan odottaa tapahtumien syiden ja seurausten erittelyä, ja oppilaat tiedostavat, että maantiedon otsikoiden esittelemät luokittelut sisältävät keskeistä opiskeltavaa sisältöä.

Tekstilajin lisäksi oppikirjakatkelmissa on useita tiedonalan kielelle tyypillisiä piirteitä. Olemme merkinneet esimerkkiin 1 joitakin näistä eri korostuskeinoilla. Kuvaamme seuraavaksi piirteitä ja niiden merkitystä tekstin lukemisessa.

Historian tekstille tyypilliseen tapaan toimijoita oppikirjakatkelmassa ovat merkkihenkilöt (Cronsted) ja sodan osapuolet (he, venäläiset). Toimijoita on esimerkissä 1 merkitty sinisellä värillä. Lauseessa toimijan asemassa ovat myös puheena olevat linnoitukset (Svartholma, Viapori), jotka ovat keskeisiä taistelupaikkoja ja edustavat sodan osapuolia, sekä ilmiöitä kuvaavat nominatit (menetyt, romahdus). Aina toimijaa ei ole laitettu näkyviin, vaan käytetään passiivia (korostettu punaisella). Kun tekijöinä ovat henkilöiden tai ihmisryhmien sijasta tapahtumia kuvaavat nominatit tai tekijä häivytetään passiivin avulla, huomio kiinnittyy ilmiöön tai tapahtumaan, esimerkiksi passiivilauseessa "Svartholman ja Viaporin linnoitukset piiritettiin" valloittajien sijasta itse valloitukseen. Tämä voi joissain tapauksissa jättää tapahtumien kulun ja niihin liittyvät osapuolet hämäräksi oppilaille.

Historiassa ajalliset suhteet ovat keskeisiä ja heijastuvat myös kieleen. Esimerkissä 1 on monenlaisia ajan ilmauksia, jotka on merkitty tekstiin kursivoinnilla. Myös syy-seuraussuhteet ovat historian oppiaineessa keskeisiä (merkitty harmaalla fontilla). Niitä tekstissä ilmaistaan esimerkiksi sillä- ja siksi-konjunktiolla sekä kausaalisuutta ilmaisevilla nomineilla (syistä). Lisäksi kuvattavien tapahtumien peräkkäisyys voi joissain tapauksissa viestiä syy-seuraussuhteista ("Svartholma antautui lyhyen tykistöpommituksen jälkeen maaliskuun puolivälissä ilman taistelua. Ruotsin armeijan taistelutahto laski entisestään -"). Huomion kiinnittäminen niihin kielen keinoihin, joilla historialle tärkeitä ajallisia ja kausaalisia suhteita ilmaistaan, tukee tekstin ja sisältötiedon omaksumista.

Oppikirjatekstilille on tyypillistä, ettei kirjoittajan suhtautuminen asiaan juurikaan näy kiellessä. Tällaisten ilmausten välttämällä luodaan objektiivisuuden vaikutelmaa. Esimerkin 1 historian katkelmassa kirjoittaja näkyy tekstissä niukasti, vain joidenkin yksittäisten asenteellisten ilmausten kautta ("juonikkaat"). Oppikirjateksteissä ei myöskään juuri avata lukijoille, miten tieto on muodostettu. Historian tekstin viimeisessä kappaleessa kuitenkin tuodaan esille histo-



riallisen tiedon tulkinnallisuus sangen selkeästi muun muassa *epäillä-* ja *oletettavasti-*ilmauksin. Nämä kohdat on merkitty harmaalla taustavärillä. Tällaiset tekstikohdat antavat mahdollisuuden keskustella historiallisen tiedon luonteesta sekä sen heijastumisesta kielessä.

Maantiedon oppikirjan kieli on ilmeisen erilaista kuin historian. Jo edellä toimme esille, kuinka oppiaineelle keskeinen luokittelu ja erilaiset käsitehierarkiat tehdään näkyviksi alaotsikoiden avulla. Lisäksi tekstissä esitellään paljon käsitteitä, joiden avulla luokitellaan ihmisiä erilaisiin muuttajaryhmiin muuton syyn perusteella. Esimerkin 1 katkelmassa tällaisia ovat toisen alaluvun ”siirtolainen” ja ”paluumuuttaja” (lihavointi alkuperäinen). Luvussa toisaalla mainitaan ja määritellään myös käsitteet *kausimuuttaja*, *kausityöntekijä*, *laiton siirtolaisuus* sekä *pakolainen*. Voisikin sanoa, että maantiedon oppikirjaluvun keskeinen sisältö on esitellä kyseiset muuttajakategoriat. Tämän voi halutessaan tehdä näkyväksi tiivistämällä tekstin puukuvaimen avulla. Oppilaan kannalta määritelmien runsaus tekee tekstistä raskaan luettavan.

Lisäksi maantiedon oppikirjan kielessä esiintyy runsaasti abstraktia ilmaisutapaa, jossa konkreettisia tapahtumia tiivistetään nominien avulla sen sijaan, että käytettäisiin konkreettisia verbejä. Näitä on merkitty esimerkin 1 tekstikatkelmaan vihreällä korostusvärillä. Esimerkinä luvun aloitusvirkkeen ”muutoista tapahtuu”, joka on huomattavasti abstraktimpi ilmaus kuin esimerkiksi *muuttaa*-verbin ympärille rakentuva lause (*suomalaiset muuttavat*). Lisäksi tekstikatkelmassa on huomattavan monia sellaisia nominaali-ilmauksia, joiden avulla muuttaminen esitetään ilmiönä ja kuvataan ilmiötä tai tuodaan esille sen suhde toiseen ilmiöön *olla*-verbin välityksellä: esimerkiksi lause ”Joskus muuton syynä on halu asua lähempänä kouluja ja harrastusmahdollisuuksia” kuvaa hyvin abstraktisti muuton syitä. Tällainen abstrakti, tiivis ja inhimillisiä toimijoita häivyttävä tapa ilmaista asioita on oppilaille kuitenkin raskas lukea ja voi johtaa ulkoaopetteluun.

Myös tämän oppikirjakatkelman kieli on kauttaaltaan hyvin toteavaa. Verbimuodoissa käytetään toteavaa indikatiivia ja käsitteiden määrittelyn yhteydessä *kutsua*-verbin passiivimuotoa. Yhtäältä tällaiset verbimuodot häivyttävät tämän kielellisen valinnan taustalla olevia toimijoita ja toisaalta esittävät käsitteen kyseenalaistamattomana. Myöskään tietoon liittyvää epävarmuutta ei tässä oppikirjakatkelmassa juurikaan ilmaista paria *saattaa*-verbiä lukuun ottamatta. Sen sijaan ilmaisun yleistettyä lievennetään paikoin ”usein”- ja ”joskus”-tyyppisillä sanavalmuilla (*kursivoitu*). Maantiedon oppikirjassa ei tehdä tiedonmuodostusta lainkaan näkyväksi. Oppilaiden kanssa voi olla antoisaa kiinnittää huomiota myös siihen, millainen kuva opiskeltavasta asiasta muodostuu tällaisten kielellisten valintojen vuoksi tai mitä tekstissä ei ilmaista. Tämä tukee kriittistä lukutaitoa.

## LOPUKSI

Tiedonalan kieli voi oppikirjan kaltaisissa tutuissa teksteissä olla monelle oppilaalle vaikea ymmärtää ja tulkita, kuten havainnollistimme edellä. Sen vuoksi on tarpeen purkaa monimutkaisia tekstikohtia yhdessä oppilaiden kanssa. Tämä on hyvä aloittaa keskustelemalla oppilaiden kanssa oppikirjatekstin kielestä ja sen hankalista kohdista, sillä pintapuolisesti helpolta vaikuttava teksti voikin olla yllättävän haastava. Esimerkiksi historian esimerkkitatkelman ensimmäinen kappale voi vaikuttaa helpolta lukea, sillä sen virkkeet ovat lyhyitä ja rakenteeltaan yksinkertaisia. Kappale on kuitenkin informaationvälitykseltään todella tiivis. Lisäksi virkkeiden väliset suh-

teet on hankala hahmottaa, mikä tekee kappaleesta haastavan lukea. Maantiedon oppikirjaluvun lukemista sen sijaan vaikeuttaa erityisesti se, että alalukujen tasolla siirrytään maassamuutosta maastamuuttoon pariinkin otteeseen sen sijaan, että kumpikin kategoria ja siihen liittyvät muuttajaryhmät käsiteltäisiin samassa yhteydessä. Tekstin käsittehierarkioiden hahmottamista taas vaikeuttaa se, että vaikka maan sisäiseen muuttoon liittyvä käsite *maassamuutto* on esitelty ja määritelty, koko oppikirjaluvussa ei ole mainittu tämän käsitteen vastinparia *maastamuutto*. Lisäksi maantiedon kirjan kieli on todella tiivistä ja vaikea ymmärtää abstraktien nominaali-ilmausten vuoksi. Näin siitä huolimatta, että tekstiin on tuotu konkretiaa joidenkin perheisiin ja nuoriin liittyvien sisältöjen ja ilmaisutapojen kautta (merkitty sinisellä).

Kielitietoinen aineenopetus, jossa kytketään tiedonalan tavat käyttä kieltä ja tekstejä tiedonmuodostuksen periaatteisiin, on mahdollista toteuttaa monella tavalla. Eräs tapa on osallistaa oppilaita tiedonmuodostukseen ja siihen liittyvään tekstitoimintaan sen sijaan, että oppilaille vain välitetään tietoa oppikirjan, muiden tekstien tai opettajan luennoinnin kautta (Goldman ym. 2016; Moje 2015). Käytännössä kyse on tutkivasta oppimisesta, jonka yhteydessä tutustutaan luontevasti tiedonalan tekstikäytänteisiin. Eräs kielitietoiseen tutkivaan oppimiseen soveltuva malli on amerikkalaisen tutkijan Elizabeth Mojen (2015) kehittämä. Mallissa on neljä vaihetta: osallistaminen tiedonalan käytänteisiin, perehdyttäminen tiedonmuodostuksen tekstitoimintaan, kielen tutkiminen sekä kielenkäytön arvioiminen. Mallin vaiheista siis peräti kaksi keskittyy tutkimaan tiedonalan kieltä ja arvioimaan sen käyttöä, kuten artikkelin esimerkeissä olemme havainnollistaneet. Näiden vaiheiden tavoitteena on keskittyä tiedonalan tapoihin käyttä kieltä ja tekstejä sekä pohtia näiden tapojen tilanteisuutta ja yhteisöllistä alkuperää. Tämä on kuitenkin vain yksi tapa tehdä tiedonmuodostusta ja tiedonalan kieltä ja tekstien kanssa toimimista näkyväksi. Edellä kuvattuja opettamisen tapoja voi hyvin sisällyttää myös perinteisempään luokkahuoneopetukseen.

Tämä artikkeli pohjautuu Kohti tiedonalakohtaista ajattelua -hankkeessa tehtyyn tutkimukseen, jota on tukenut Suomen Akatemia (apuraha 294487). Lisäksi artikkelissa on hyödynnetty LUKILOKI-täydennyskoulutusohjelmassa kehitettyjä materiaaleja.

# LÄHTEET

- Barton, K. C. & Levstik L. S. 2009. Teaching history for the common good. Routledge: New York.
- Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. 2002. Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. New York: Guilford Press.
- Black, S. & Yusakawa, K. 2011. Working together: Integrated language, literacy and numeracy support in vocational education and training. Sydney: Centre for Research in Learning and Change.
- Fang, Z. & Coatoam, S. 2013. Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56 (8), 627–632.
- Fang, Z. & Pace, B. G. 2013. Teaching with challenging texts in the disciplines. Text complexity and close reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (2), 104–108.
- Frey, N. & Fisher, D. 2014. Vocabulary learning across content areas. *Principal Leadership* 14 (8), 56–59.
- Gibbons, P. 2015. Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. 2nd edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C. & Project REA-DI 2016. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist* 51 (2), 219–246.
- Graves, M. F. 2007. Vocabulary instruction in the middle grades. *Voices from the Middle* 15 (1), 13–19.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. KARVI 2015: 8.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Helsinki: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59.
- Hynd-Shanahan, C. 2013. What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (2), 93–98.
- Kress, G. 2010. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA18 Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Maton, K. 2013. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education* 24, 8–22.
- Moje, E. B. 2015. Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review* 85 (2), 254–279.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. 2011. The role of text in disciplinary learning. Teoksessa M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (toim.) *Handbook of reading research* (Vol. 4). New York: Routledge, 453–486.
- Nokes, J. D. 2013. Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence. New York: Routledge.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rapatti, K. 2014. Monipuoliset tekstilajitaidot kaikissa oppiaineissa. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: ÄOL, 145–160.
- Schleppegrell, M. & de Oliveira, L. C. 2006. An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5, 254–268.
- Sulkunen, S. & Saario, J. 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: Tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus* 50 (2), 149–163.
- Tornberg, A. & Töytäri, A. 2017. Lukioselvitys: Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49.

# Reading to Learn -metodi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukena

Suvi Kaipainen

Lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat kaikilla elämän alueilla ihan keskeisessä asemassa. Siksi niiden kehittäminen ja vahvistaminen koulussa ja etenkin perusopetuksessa on ensiarvoisen tärkeää. Mikään digitaatio ei voi korvata lukemisen ja tekstin tuottamisen perustaitoja.

Käsittelen artikkelissani *Reading to Learn* -menetelmän (jatkossa R2L) käyttämistä ja toimivuutta yläkoululuokkien lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelussa ja näiden taitojen vahvistamisessa. Kerron menetelmän käytöstä kokemuksen pohjalta.<sup>4</sup> Olen saanut mielestäni varsin rohkaisevia kokemuksia ja tuloksia monenlaisissa oppilasryhmissä. R2L-menetelmän perusidea on, että jokainen oppija saa onnistumisen ja osaamisen kokemuksia lukiessaan ja kirjoittaessaan. Näiden kokemusten kautta lukijan rohkeus lisääntyy tarttua yhä useammanlaisiin teksteihin.

Olen soveltanut R2L-metodia opetuksessani usean vuoden ajan. Havaintoni on, että yläkouluun tulevien oppilaiden luku- ja kirjoitustaidot ovat hyvin eri tasoisia. Jotkut oppilaat ovat saaneet paljonkin harjoitusta näissä taidoissa ja ovat taitavia kielen ja erilaisten tekstien käsittelyssä. Toiset taas eivät tunnu hahmottavan edes erilaisia lauserakenteita, mikä tietenkin hankaloittaa tekstien ymmärtämistä ja tuottamista paljon. Artikkelissani pohdin, miten tekstien käsittelyn taitoja voisi vahvistaa parhaiten ja mitä kaikkea olisi hyvä ottaa huomioon. Omat kokemukseni liittyvät luonnollisesti pääosin oman aineeni, äidinkielen ja kirjallisuuden, tunneille.

## TEKSTIEN MONET RYHMÄT – TEKSTILAJIT

R2L-metodi perustuu eri genrejä edustavien tekstien analyysiin, puhutaan tekstilajitaidoista (Shore & Rapatti 2014, 45–51; Rose & Martin 2012). Kaikki tekstit kuuluvat sisältönsä, muotonsa ja erityisesti tavoitteensa mukaan johonkin tekstilajiin. Tämä tekstien ryhmittely helpottaa myös monen oppilaan pelkoa huomattavasta tekstien merestä, johon tuntuu välillä hukkuvan. Kun opitaan ymmärtämään, että saman tekstilajin teksteillä on keskenään samankaltaisia piirteitä, lähestyttävien tekstien lukumäärä tuntuu pienenevän. Kaikki maailman tekstit eivät olekaan ihan erilaisia keskenään.

R2L-metodi on lähtöisin Australiasta. Se on kehitetty avuksi muun muassa alkuperäiskansojen lasten englannin kielen taitojen vahvistamiseksi. Lähtökohtana on aina se, että teksteihin tutustutaan ryhmänä ja aluksi hyvinkin opettajajohtoisesti. Opettaja ei koskaan kysy opetusryhmältä niin sanottuja avoimia kysymyksiä. Kaikkiin esitettyihin kysymyksiin löytyy vastaus suo-

4 R2L-koulutukseen osallistuin lokakuusta 2012 huhtikuuhun 2013.

raan tekstistä. Opettaja myös kertoo tarkasti, mistä kohdasta vastaus löytyy: “Toisen kappaleen kolmannessa virkkeessä...” Tämä takaa sen, että jokaisella oppijalla on mahdollisuus osallistua tunnin kulkuun ja keskusteluun. Metodien mukaan opettaja vielä kehuu runsaasti oikeaa vastausta. Toinen pääasia metodissa on mallin mukaan kirjoittaminen. Oppijoiden kanssa kirjoitetaan kaikki yhdessä, pareittain tai yksittäin mallin mukaisia eri tekstilajeja edustavia tekstejä. Lopuksi on hyvä käydä siltaamiskeskustelua. Opettajan johdolla opitut käsitteet liitetään ympäröivään maailmaan ja erilaisiin tilanteisiin ja toimintoihin.

R2L-ajattelussa tekstit ja genret jaetaan kolmeen genreperheeseen. Ensimmäiseen genreperheeseen kuuluu elämyksiä ja viihdettä tarjoavia kertomuksia, toisen perheen tekstit välittävät tietoa ja kolmannen ryhmän teksteillä arvioidaan, arvotetaan ja otetaan kantaa. Kaikkiin näihin ryhmiin kuuluu luonnollisesti erilaisia tekstejä, joiden tavoite on sama ja niissä on samankaltaisia rakenneratkaisuja.

**Taulukko 1.** Tekstilajit eli genreperheet (Shore 2014, 48–49)

GENRET	
<b>I Elämykselliset ja viihdyttävät kertomukset</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Suljettu kertomus eli opettavainen tarina</li> <li>· Avoin kertomus eli novelli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Kertova artikkeli eli tulkittu kertomus elämyksellisestä tapahtumaketjusta</li> <li>· Omakohtainen kertomus</li> </ul>
<b>II Tietotekstit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Uutinen eli tärkeäksi arvioitu ajankohtainen kertomus</li> <li>· Elämäkerrallinen, aikajärjestyksessä etenevä tietoa välittävä teksti</li> <li>· Tiivis tietoteksti, historian kirjoitus</li> <li>· Historian selvitys (oppikirjateksti)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fyysisen tai sosiaalisen maailman kuvaus</li> <li>· Tietoteksti tieteestä, fyysisen maailman ilmiön selitys</li> <li>· Säännöt ja määräykset</li> <li>· Ohjeet</li> <li>· Menettelyn selostus (raportti)</li> </ul>
<b>III Kantaottavat tekstit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Arvio, kirja-arvostelu</li> <li>· Tekstin tulkinta</li> <li>· Kolumni, kriittinen kommentti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Perusteltu kannanotto</li> <li>· Asioita pohtivat tekstit</li> </ul>

Tavoitteena on saada oppijat lukemaan tekstejä, pohtimaan genren rakenteita ja piirteitä sekä ymmärtämään tekstien sisältöjä. Toiseksi tavoitteena on harjaantua kirjoittamaan hyviä, mallin mukaisia tekstejä. Tekstien lukemisen ja analyysin pitää siis olla huolellista ja perusteellista.

R2L-metodin avulla olen myös tarjoillut oppilaille avaimia käsitellä oppikirjatekstejä ja näin ohjannut heitä esimerkiksi kokeeseen valmistautumisessa. Tällöin metodi auttaa ensi sijassa tekstin ymmärtämisessä. Monesti olemme oppilaiden kanssa kuitenkin jatkaneet ja laatineet esimerkiksi koevastauksia. Yhtä lailla R2L-metodi pätee myös kaunokirjallisten tekstien avaamisessa ja analyysiin suuntaamisessa.

## TEKSTITAITOJA KEHITTÄMÄÄN OPPITUNNEILLA

Olen käsitellyt vuosien ajan oppilaiden kanssa monenlaisia tekstejä. Olemme pohtineet sisältöjä, tekstilajeja, sanastoa ja tekstien tavoitteita. Uskon, että moni oppilaani on oikeasti oppinut lähestymään tekstejä ja saamaan niistä irti olennaisen ja kulloiseenkin tilanteeseen tarvittavan tiedon tai kokemuksen. Aiemmin toimin hyvin perinteisesti eli annoin oppilaille tekstin itseksensä luettavaksi. Lukemisen jälkeen keskustelin luokan kanssa tekstistä; esitin yleensä tekstiin liittyviä kysymyksiä, joihin oppilaat sitten vastailivat kukin aktiivisuutensa mukaisesti. Usein annoin myös kirjallisia kysymyksiä tekstistä. Tällöin oppilaiden havainnointi lukemisen aikana valitettavasti jäi varmasti kovin ohueksi. R2L-pedagogiikan mukaan tällainen kyselytekniikka suosii siis sellaisia oppilaita, joilla tietoa ja taitoa jo on paljon ja jotka ovat aktiivisia ja osallistuvia alun perinkin. Heikommat oppilaat jäävät helposti opetustilanteen ulkopuolelle. Opettaja ei välttämättä edes huomaa väistymistä, koska tilanne etenee ”hyvien” oppilaiden kanssa sujuvasti.

Myös R2L-metodia sovellettaessa esitetään kysymyksiä, mutta tässä opettajan pitää suunnitella kysymykset niin, että ne johdattelevat oppilaat löytämään tekstistä tietyt sisällöt. Tärkein ajatus kysymysten kannalta lienee se, että mikään opetus tai oppiminen ei ala kysymyksellä, vaan kaikkeen opittavaan oppilaat valmistellaan huolellisesti. Tekstilajitaito-tunneilla eli luku- ja kirjoitustaitojen tunneilla tutkitaan tekstien eri tasoja hyvin tarkasti; kontekstin ja tekstilajin pohdinnan jälkeen sukellaan tekstiin, teksti- ja lausetasojen kautta sanastoon. Eri tasojen rakenteiden ja kielen piirteiden avulla hahmotetaan tekstilajin ominaisuudet ja mahdollisesti rakennetaan uusia tekstejä, joko asiatekstejä tai kertomuksia.

R2L-metodin avulla tekstejä lähestytään kolmessa vaiheessa: valmistaudutaan lukemiseen, lue-taan yksityiskohtaisesti ja tarkastellaan lauseita sisäisesti. Metodoin mukaisesti tekstiä lähestytään sykleissä: Ensin tutustutaan yhdessä mallitekstiin ja analysoidaan sitä tarkasti. Sen jälkeen – jos halutaan – kirjoitetaan yhdessä tai tarkan mallin mukaan genreltään samanlainen mutta sisällöltään erilainen teksti ja tämän jälkeen oppilaat saavat kirjoittaa itsenäisesti oman tekstinsä. R2L-työskentelyssä lukeminen ja kirjoittaminen lomittuvat koko ajan toisiinsa. Näin oppijoille on tarkoitus myös tähdentää yhden prosessin kahta puolta; lukeminen ja kirjoittaminen ovat rinnakkaisia toimintoja ja ne tukevat toisiaan. Olen käyttänyt R2L-metodia myös pelkästään lukemisen harjoittamiseen. Tällöin on hyvä luonnollisesti kontrolloida jollakin tavoin, että oppilaat ovat oikeasti ymmärtäneet tekstin.

Oppilaat saavat siis tunneilla koko ajan tarvittavan tuen lukemiseensa ja kirjoittamiseensa. Opettaja ei koskaan pyydä oppilaita lukemaan tekstiä ilman, että sitä on jo jollain tavoin avattu. R2L-tunnit alkavatkin aina opettajajohtoisesti. Näin kaikki oppilaat pääsevät varmasti mukaan lukemiseen, tekstiin ja siten myös opiskeluun. Tunnin aikana opettaja voi eriyttää opetustaan niin, että sallii nopeammin lukevien ja oppivien oppilaiden ryhtyä itsenäiseen kirjoittamiseen, vaikka jokin ryhmä vielä käsittelee tekstiä yhteisesti. Myös lukemisen vaiheessa opettaja voi tuki jakaa oppilaita ryhmiin vaikkapa lukemisen nopeuden perusteella. Tässä on kuitenkin aina tärkeä varmistaa, että lukemisen nopeus on todellista, ei vain silmäilyä.

Opettajan pitää aina R2L-tunnilla olla täydellisesti läsnä tilanteessa. Hänen tulee koko ajan havainnoida, miten tekstin ymmärtäminen edistyy. Ketään oppilasta ei pidä jättää kamppailemaan tekstin kanssa yksin. Tämän vuoksi opettajan valmistautuminen on ensiarvoisen tärkeää. R2L-tunnit ovat hyvin strukturoituja; näin energian voi suunnata nimenomaan oppilaiden ohjaamiseen ja tukemiseen.

## R2L-TUNNIN SUUNNITTELUN VAIHEET

1. Valitse teksti: päättä, mitä nyt opiskellaan, mikä on tekstin tavoite.
2. Tunnista tekstin etenemistapa, rakenne.
3. Korosta jokaisesta lauseesta tärkeimmät sanat.
4. Kirjoita valmisteluvihjeet itsellesi korostettujen sanojen yläpuolelle.
5. Kirjoita suunnitelma lauseiden merkityksiä avaamaan ja siltaamista varten tekstin alle tai seuraavalle sivulle.
6. Kirjoita muistiin, miten valmistelet oppilaat ennen lukemista.

## R2L-TUNNIN KULKU

1. Valmistautuminen lukemiseen
  - oppilailla ei ole vielä tekstiä
  - opettaja kertoo tekstistä olennaisen, oppilaat voivat kysellä ja keskustella
  - opettaja jakaa tekstit oppilaille
2. Tekstin ääneen lukeminen
  - opettaja lukee tekstin ääneen oppilaille
  - lukemisen aikana opettaja selittää sellaisia sanoja ja ilmaisuja, jotka arvelee oppilaille vieraiksi
3. Yksityiskohtainen lukeminen
  - kaikki yhdessä
  - opettaja osoittaa tekstistä tarkasti kohdat, joihin kiinnitetään huomio
  - korostetaan tai alleviivataan opiskeltava kielenaines
4. Tekstin rakenteen tarkastelu
  - tarkastellaan tietyn genren piirteitä
    - *lauserakenteet*
    - *tekstin rakenne*
5. Mallin mukaan kirjoittaminen yhdessä tai yksilöllisesti
6. Mahdollisia syventäviä tehtäviä ja keskusteluja eli siltaamista

(Kaipainen, Lounavaara & Saure 2015, 7, 8.)

## LUKEMISEEN VALMISTAUTUMINEN

Tekstiin tutustuminen alkaa valmistautumisella lukemiseen. Tässä vaiheessa oppilailla ei ole tekstiä nähtävänä. Opettaja kertoo oppilaille pääasiat tekstin taustasta, kontekstista ja sisällöstä sekä olennaisen sen rakenteesta. Näin oppilaat tietävät, mitä on odotettavissa ja voivat keskittyä suuntaamaan ajatuksensa käsillä olevaan aiheeseen, mikä auttaa heti alusta asti tekstiin asennoitumista. Lukemiseen valmistautumisvaiheessa opettaja luo yhteistä tietoa oppilaiden kanssa: hän liittyy tekstin ympäröivään maailmaan ja avaa tekstin merkityssisältöä, mahdollisesti sanojen merkityksiä sekä kertoo, mihin genreen, tekstilajiin luettavana oleva teksti kuuluu. Opettaja johtaa aina valmistautumistilannetta. Se voi kuitenkin olla myös hyvinkin vuorovaikutuksellinen, oppilaat saavat mieluusti osallistua tilanteeseen kertomalla omia havaintojaan ja tietojaan. Opettaja ohjailee oppilaita tarkoin mietityillä kysymyksillä. Tavoitteena on, että jokainen oppija saa kiinni aihepiiristä, jossa liikutaan.

Valmistautumisen ei pidä olla pitkä. Se on kuitenkin näkemykseni mukaan hyvin tärkeä vaihe. Kun jokaisella oppilaalla on jonkinlainen kosketus aiheeseen ja parhaassa tapauksessa tekstin aihe ja sisältö on kiinnitetty ympäröivään todellisuuteen, lukeminen on paljon sitoutuneempaa kuin kylmiltään tekstiin tarttuminen.

Valmistautumisen jälkeen opettaja jakaa tekstin oppilaille ja lukee tekstin ääneen. Oppilaat siis sekä kuuntelevat että seuraavat omasta paperistaan tekstin etenemistä. Kuuntelemisen lisäksi on tärkeä myös nähdä teksti kirjoitettuna. Näin kirjoittamisen konventiot ja oikeakielisyyss tulevat tutuiksi. Lukemisen aikana opettaja selittää vieraiksi ajattelemiensa käsitteiden merkityksiä. Opettaja kiinnittää oppilaiden huomiota myös tekstin kokonaisrakenteeseen: aloitus, jaksotus, asian kuljettaminen tekstissä.

## YKSITYISKOHTAINEN LUKEMINEN

Valmistamisen ja ääneen lukemisen jälkeen siirrytään yhdessä lukemaan tekstiä yksityiskohdaisesti. Opettaja on suunnitteluvaiheessa hyvin tarkasti miettinyt, mitä asioita hän haluaa juuri valitsemansa tekstin avulla opettaa ja tuoda esiin. Onko tarkoitus vahvistaa tietynlaisen sanaston hallintaa tai kenties halutaan tutustua tarkasti esimerkiksi uutisen rakenteeseen. Tässä vaiheessa teksti on hyvä heijastaa kaikille näkyviin esimerkiksi dokumenttikameralla. Näin opettaja voi lukemisen aikana osoittaa tarkasti kohdat, joihin on tarkoitus kiinnittää huomiota. Tekstiä käydään läpi virke virkkeeltä ja tarkasteltavat, sanastoon tai rakenteisiin liittyvät kohdat osoitetaan oppilaille hyvin tarkasti: ensimmäisessä lauseessa - -, toisen lauseen alussa - -. Tarkoitus ei ole se, että oppilas joutuisi ponnistelemaan löytääkseen tarkoitetun kohdan.

Tekstistä siis alleviivataan opettajan valitsemia kohtia sanaston tai rakenteiden havaitsemiseksi. Opettaja osoittaa tekstistä myös sen rakenteelle tyypilliset jaksot. Esimerkiksi argumentoivasta tekstistä etsitään väitteet, argumentit ja johtopäätelmät. Kertomuksista taas havaitaan alkuasetelma, ongelmat, reaktiot, kuvaukset ja ratkaisut. Valituista kielen aineksista keskustellaan ja pohditaan niiden erilaisia käyttökohteita ja -tarkoituksia. Keskustelu käydään opettajan johdolla.

Yksityiskohtaisen lukemisen vuorovaikutuksen rakenne perustuu analyysiin pienten lasten ja heidän vanhempiensa välisestä vuorovaikutuksesta. Kun vanhempi lukee lapsen kanssa, hän valmistele lukemisen, osoittaa merkitysten kannalta tärkeät kohdat ja lopulta liittyy luetun



lapsen käsitemaailmaan. Luokassa lukemistilanne on rakenteeltaan periaatteessa aivan samanlainen. Tilanteessa on kuitenkin kolme selvää eroa: yksi opettaja opettaa monta oppijaa, vuorovaikutuksen tavoite on aina opetuksellisessa sisällössä ja opetussuunnitelmassa sekä koulussa oppilaita arvioidaan onnistumisten ja epäonnistumisten mukaan.

## KAKSI TAPAUSESIMERKKIÄ

Olen hyödyntänyt R2L-metodia tunneillani sekä tieto- ja asiatekstien että kaunokirjallisten tekstien yhteydessä. Erityisesti oppikirjatekstien avaaminen tällä metodilla on selvästi auttanut oppilaiden lukemiseen keskittymistä ja näin ollen tekstin ja tiedon ymmärtämistä. Seitsemänsillä luokilla olen yhteistyössä historian oppiaineen kanssa lukenut oppilaiden kanssa kansallisuusaatteen saapumista Eurooppaan käsittelevän oppikirjan jakson ja yhdessä oppilaiden kanssa laatinut sen pohjalta koevastauksen kysymykseen *Mitä kansallisuusaate aiheutti?* Kaunokirjallisuudesta esimerkiksi olen valinnut yhden suosikeistani, Riikka Takalan *Pelin kulku* -novellin.

### **Historian koevastaus: *Kansallisuusaatetta***

Opettaja valmistaa luokan lukemiseen: *”Nyt luetaan kappale, jonka otsikko on Yksi kansa, yksi kieli, yksi valtio. Se kertoo ajasta kaksi sataa vuotta sitten eli 1800-luvusta ja käsittelee Eurooppaa.*

*Kappale lähtee liikkeelle siitä historian vaiheesta, jossa ihmiset vähitellen alkoivat ajatella, etteivät he halua enää olla kenenkään hallitsijan alamaisia, vaan haluavat päättää asioistaan itse. Taustalla voi ajatella olevan Ranskan vallankumouksen iskulauseet: vapaus, veljeys ja tasa-arvo.*

*Kappaleessa kerrotaan, miten tuon ajan kouluja käyneet ihmiset alkoivat pohtia sitä, keitä eri maissa asuvat ihmiset oikeastaan ovat ja mitä tarkoittaa se, että kuuluu johonkin kansaan. Heidän mielestään kansa tarkoitti joukkoa sellaisia ihmisiä, jotka puhuvat samaa kieltä ja uskovat samaan jumalaan sekä ymmärtävät kokeneensa samanlaisia asioita menneisyydessä. Kappaleessa kerrotaan, että 1800-luvun aikana ihmiset alkoivat haluta kullekin kansalle omaa valtiota. Siinä opetetaan, mitä tarkoittaa käsite nationalismi ja myös se, mitä nationalismi aiheutti.”*

Tämän jälkeen opettaja siis jakaa tekstin oppilaille ja lukee sen ääneen. Tästä tekstistä olen selittänyt muun muassa *nationalismin, yhteiskuntaryhmän, kilvoittelun, kansalliseepoksen ja siirtomaan* käsitteet.

Koska tässä kohdassa tavoitteena on laatia selkeä ja loogisesti etenevä koevastaus, yksityiskohtaisen lukemisen aikana poimitaan tekstistä tärkeät käsitteet ja ilmaisut. Näitä ovat paitsi tärkeät asioita nimeävät substantiivit (*nationalismi, teollistuminen, itsenäistymispyrkimys, asevarustelu*) myös kansojen asenteita kuvaavat ilmaukset (*enemmistö ei hyväksynyt, alistetut kansat, ”villien sivistäminen”*).

Yksityiskohtaisen lukemisen jälkeen ryhdytään yhdessä laatimaan miellekarttaa tekstiluvun sisällöistä. Kaikki siis tekevät vihkoonsa miellekartan mallin mukaan. Ja lopuksi kirjoitetaan kaikki yhdessä koevastaus miellekartan mukaan. Näin jokainen oppilas saa ainakin yhden hyvän mallin siitä prosessista, jonka pitäisi tapahtua oppikirjan lukemisesta tiedon kirjoittamiseen.

### **Novelli: *Pelin kulku***

Novellin lukemiseen valmistaminen on hieman erilaista kuin tietotekstin. Tässä täytyy luonnollisesti olla huolellinen siinä, ettei paljasta koko tarinaa oppilaille jo ennen lukemista. Aihetta on

kuitenkin hyvä vähän valottaa menemättä kuitenkaan tässä vaiheessa lainkaan tulkintaan.

Opettaja jakaa kuten aina oppilaille novellit ja lukee tekstin heille ääneen. Kaunokirjallisuudessa saattaa hyvinkin olla sanoja ja ilmauksia, joita on hyvä selittää oppilaille; tästä novellista olen selittänyt muun muassa sanat *kankku*, *työläs* ja *kaitalihainen*.

Yksityiskohtaisen lukemisen tavoitteena on oppilaiden ajatuksen suuntaaminen jo analyysiä ja tulkintaa kohti. Novellista osoitetaan kohtia, jotka kertovat kahden tytön suhtautumisesta toisiinsa tai poikaystäviinsä. *Pelin kulku* -novellissa on ironiaa, joka on monelle oppilaalle vaikea laji. Ironian osoittaminen onkin toinen tärkeä tavoite yksityiskohtaisessa lukemisessa. Oppilaita ohjataan kiinnittämään huomiota siihen, kuinka huvittavia ovat nuorten kommentit toisistaan, kun ne perustuvat tilanteen asettamiin paineisiin: poikaystävät määrittelevät – ainakin tyttöjen mielestä – kuinka asioista pitää ajatella. Tai kuinka hullunkuriselta vaikuttaakaan se, kun ystävykset kilpailevat seurustelussa samaan tapaan kuin jalkapallojoukkueet pelissään.

## R2L-METODI OPETUKSEN TUKENA

En ole opetuksessani noudattanut aina kovinkaan kirjaimellisesti R2L-metodia. Olen poiminut siitä opetukseeni sopivat ajatukset ja soveltanut niitä tarpeen mukaan. Monet asiat tässä ajattelumallissa toimivat todella hyvin nykyisissä hyvin heterogeenisissä yläkouluryhmissä. Metodini avulla moni oppilas on saanut kiinni lukemisen ideasta ylipäätään, ja toisaalta tämänkaltainen työskentely on auttanut keskittymistä tarkasteltavaan tekstiin.

Ajattelin metodin käytön alkuvaiheessa, turhautuvatko taitavat oppilaat tunneilla. Tällaista kehitystä en ole havainnut. Tuntuu, että positiivinen ilmapiiri luokassa tihenee, kun kaikki seuraavat samaa tekstiä samassa kohdassa. Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua keskusteluun. Toisaalta osallistuminen ei voi olla pakollista, mutta opettajalla on kuitenkin koko ajan mahdollista havaita, miten kukin oppilas työskentelee.

## LÄHTEET

Rose, D. & Martin, J. R. 2012. Learning to Write – Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Sheffield: Equinox.

Shore, S. 2014. Reading to learn – genrepedagogiikan kielellinen perusta. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) Tekstilajitaidot – Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: ÄOL, 37–64.

Kaipainen, S., Lounavaara, M.-T. & Saure, A. 2015. Ajatusten kartta – tekstilajit elämään. Helsinki: Laatusana.

# “En mie ossaa kirjoittaa!” Miten kehittää yläkoululaisen kirjoitustaitoa?

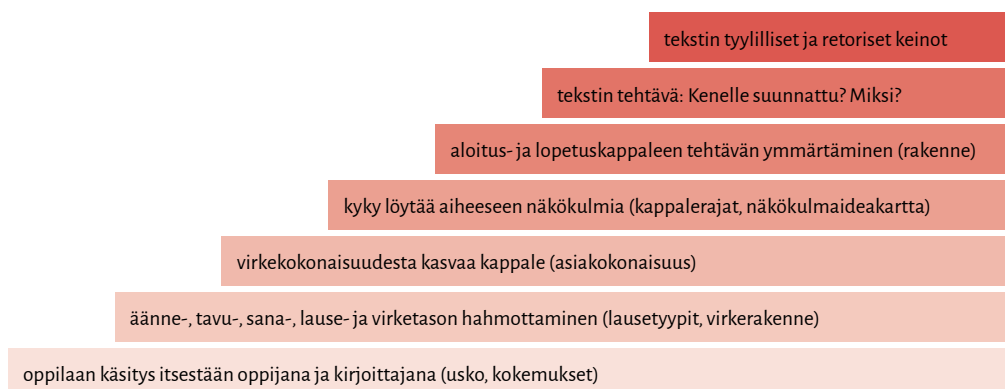
Virpi Vainio

## JOHDANTO

Jokainen äidinkieltä opettava tietää, miten haastavaa on opettaa yhdeksäsluokkalaista, jolla on vaikeuksia kirjoittamisen perusasioiden hallinnassa. Yhdeksäsluokkalaisella on jo 90 prosenttia peruskoulussa annetusta kirjoittamisen opetuksesta takana päin. Mitä isoja ryhmiä eteenpäin luotsaava opettaja pystyy päättöarviointivaiheessa enää tekemään? Mitä minä äidinkielen opettajana tällaisessa tilanteessa teen?

Käyn tässä artikkelissa läpi yläkoulun äidinkielen opettajana hyväksi havaitsemiani kirjoittamisen opettamisen menetelmiä, käytänteitä ja ideoita. Vaikka monessa kohtaa nostan esiin juuri päättöarviointivaiheen, tietysti ajatukseni koskevat koko yläkouluvaiheen kirjoittamisen opettamista, ovathan opetettavat asiat peruskoulussa läsnä joka luokka-asteella.

Hahmotan kirjoittamistaidon taitoportaina porrasmalliksi, jolla olen havainnollistanut oppilailleni, miten kirjoittaminen on kuin mikä tahansa taito, jossa edetään vaihe kerrallaan. Heikomman kirjoittajan kannalta olennaisin on perustaitojen ensimmäinen porras eli oppilaan käsitys itsestään oppijana ja kirjoittajana (Kuvio 1).



**Kuvio 1.** Kirjoittamisen taitoportaat

Porrasmallini taustalla on uskonni mallioppimiseen. Oman kokemuksen mukaan esimerkki tekstin aloituskappalemallit tai yksinkertaisen näkökulmaideakartan opettaminen auttavat kirjoittajia eteenpäin. Tämän takia jokaisessa portaassa toistuu ajatus eri taitotasoisien mallitekstien ja opetusvideoiden käyttämisestä opetuksessa.

Olennaista minusta on, että kirjoittamiseen varataan tarpeeksi tunteja ja tekstejä kirjoitetaan usein – tai paremminkin jatkuvasti. Kirjoitustunnit antavat opettajalle mahdollisuuden istua yksittäisen oppilaan viereen, ja näin näkee myös tuen tarpeet. Opettajasta tulee vierellä kulkija.

## KIRJOITTAMISEN KIVIJALKA – USKO OMAN KYNÄÄN

Entä jos käsitys itsestä kirjoittajana on täysi nolla? Ehkä taustalla on väärinkäsitys? Mitä jos oppilaalle on tullut käsitys, että toiset kirjoittavat tuosta noin vain silkkää kultaa ja hänen kömpelöistä sanoistaan, änkytytyistä ajatuksistaan ei ole mihinkään? Vai kirveltääkö punakynän jälki vieläkin? Kun ei osaa edes kirjoittaa kunnan kieltä, miten voi kirjoittaa?

Punakynän jälki tuskin on nykykuorten suurin lannistaja. Paljon tutumpi tilanne monelle oppilaalle on kokemus siitä, että tekstiä ei yksinkertaisesti synny. Kursori vilkkuu tyhjällä sivulla kouluvuodesta toiseen.

Onko niin, että suomalainen äidinkielen opetus osaa kyllä tarjota välineitä: oppikirjat vilisevät ideakarttamalleja, kappalejakoja, mutta puhutaanko liian vähän kirjoittamisen psykologisesta puolesta? Olisiko meidän opettajien syytä tutkailla enemmän luovan kirjoittamisen oppaita, etsiä iloa ja heittäytymistä opetustilanteeseen? Ehtisikö kiireen ja suoritusavoitteiden keskelle luoda paikoin leirinuotiotunnelmaa, jossa jokainen oppilas voisi kokea, että hänellä on ajatuksia, sanottavaa? Ehkä oppilaalle ei ole koskaan tullut kokemusta siitä, että hänen valitsemansa sanat ovat arvokkaita, omia ja painavia? Kokemus omasta kirjoittajaaänestä on monelle oppilaalle vieras. Jos koko ajan stressaa, syntyykö tekstiä tälläkään kertaa riittävästi ja kirjoittaako väärin, jäävätkö sanat kurkkuun. Luovan kirjoittamisen harjoituksista ja ajatuksista löytyy apuja tähän vaivaan.

## LUOVA KIRJOITTAMINEN PROSESSINA

Aloitan kirjoittamisjakson monesti näyttämällä luokalle videotykin avulla tyhjää asiakirjaa. Kirjoitan aiheen otsikoksi. Sitten alan vain nopeasti nakella tyhjälle sivulle ideoita. Monille oppilaille on aivan vierasta ajatella, että suunnitella voi villisti. Ei tarvitsekaan edetä aloituksesta siististi käsittelykappale käsittelykappaleelta, vaan voi antaa mielikuvien viedä, ja Natalie Goldbergin (2008) oppien mukaan tämä on tehtävä nopeasti, koska ihmisen ajatus on salaman nopea! Sen reunasta on ehdittävä napata kiinni ennen kuin se katoaa! Nopea syöttely saa yleensä alitajunnan voimat liikkeelle: sormistahan lähtevät näkymättömät langat syvälle mielen syövereihin ja mielikuvat synnyttävät seuraavan. Ja kas! Yhtäkkiä on sivu täynnä ideoita, joista lähteä liikkeelle.

Opettajan esimerkki saattaa auttaa oppilaita ymmärtämään, että kirjoittaminen on todella prosessi. Paljon tekstistä karsiutuu myöhemmin pois, ja vain ydinaines jää.

Nopeaa, vapaata ideointia pitää harjoitella. Olennaista on, että ei tässä vaiheessa jää arpoamaan, vaan nakkelee ideoita. Jos tällä tavoin löytää edes yhden ajatuksen, josta jatkaa, on ymmärtänyt tekstin syntymisen mekanismin. Mitään sen kummempaa salatiedettä kirjoittaminen

ei ole. Kadonnut langanpää kirjoittamiseen voi alkaa löytyä, kunhan prosessin ymmärtäminen harjoittelemalla vahvistuu.

Moni oppilas, joka istuu tyhjän tiedostosivunsa äärellä ja murehtii, ettei keksi mitään, kuvittelee, että keksiminen on jotain, missä idea tai kappalekokonaisuus tulee yhtäkkiä mieleen valmiina kokonaisuutena. Heille pitää kädestä pitäen näyttää, miten yksittäisestä sanasta kasvaa vähitellen kokonainen kappale ja lopulta kokonainen teksti. On vain opetettava antautumaan prosessiin: lihottamaan ideoitaan.

## YHTEISÖLLINEN KIRJOITTAMINEN LIEVITTÄÄ RIMAKAUHUA

Yhteisöllinen kirjoittaminen on nimensä mukaisesti kirjoittamista yhdessä. (Ks. esim. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012). Kirjoitusprosessia viedään eteenpäin kahden tai useamman kirjoittajan voimin. Yksi esimerkki yhteiskirjoittamisesta on edellä kertomani opettaja kirjuriina -metodi. Yhtä lailla kirjoitusjumiin voisi purra pareittain tai porukalla kirjoittaminen. Tänä päivänä yhteisökirjoittaminen on tekniikan ansiosta helpompaa kuin koskaan. Ehkä osa malttaisi paremmin opetella kirjoittamisen prosessiluonteisuuttakin ryhmässä kuin yksin.

Ryhmätöissä yhteisökirjoittaminen toimii hyvin. Kahdeksaslukkalaiset voivat entisen kirjallisuuden genre-esitelmän sijaan kirjoittaa yhteisen genre-artikkelin ryhmänä. Samalla tulee opeteltua kuvan- ja tekstinkäsittelytaitoja sekä työelämän vaatimia tiimityötaitoja. Entä voisiko novellijaksossa novellin kirjoittaa pareittain? Tehdäänhän Pohjoismaissa huippudekkareitakin samalla metodilla!

Huomaan itse helposti kyynisesti ajattelevani, että yhteisökirjoittamisessa heikko kirjoittaja voi liukua ryhmän matkassa kirjoittamisurakasta läpi kirjoittamatta riviäkään itse. Tämä on tietysti vaarana, mutta silloin tällöin yhteisökirjoittamista kannattaa kokeilla lääkkeeksi. Voihan olla, että metodi jo itsessään laskee rimakauhua ja parhaimmillaan vertaisryhmä kannustaa kokeilemaan ja osallistumaan.

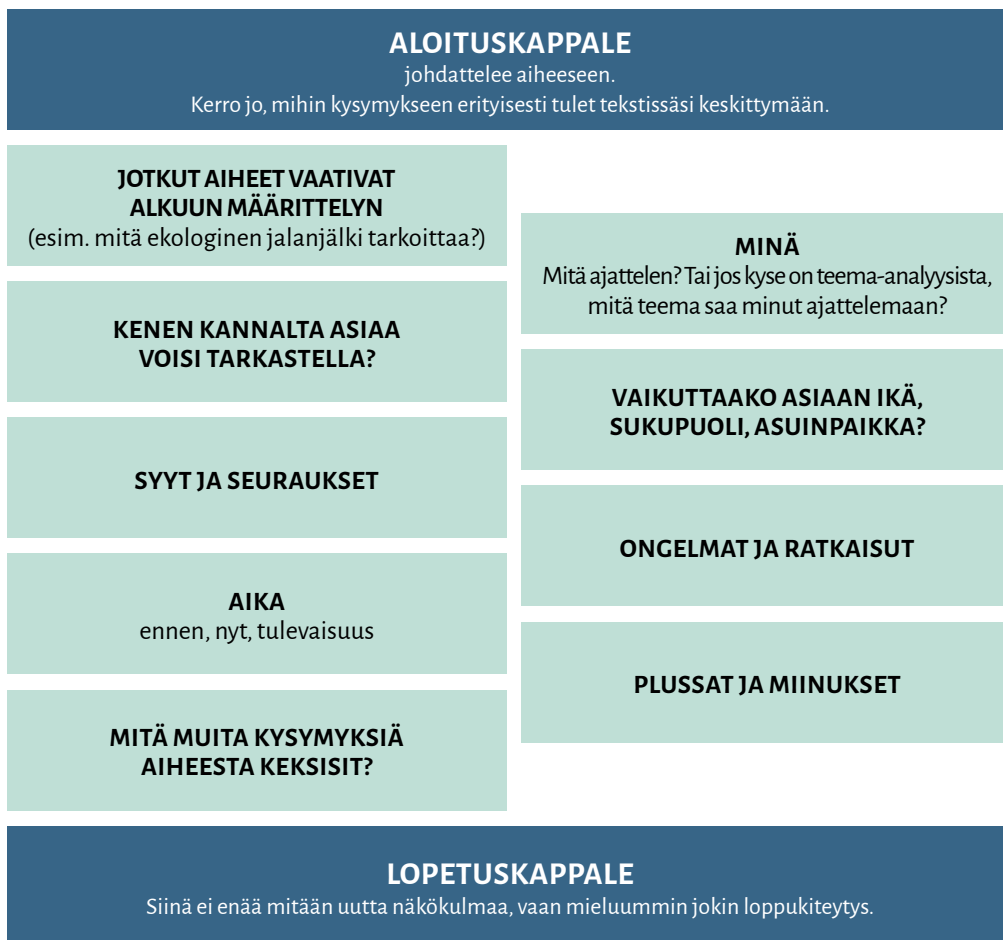
## KIRJOITTAMISEN NÄKÖKULMIEN LÖYTÄMINEN

Käytän paljon kirjoittamisen opetuksessani näkökulmaideakarttaa (Kuvio 2), josta saa helposti jo sellaisenaan rakenteen ja kappalejaon tekstiinsä.

Kartassa on perusnäkökulmia, kuten a) *minä* eli oma näkökulma / kokemukset *aiheesta* b) *aika* (ennen, nyt, tulevaisuus) c) *hyvät ja huonot puolet* d) *ongelmat ja ratkaisut* e) *Kenen kannalta asiaa voi tarkastella?* (tytöt/pojat, nuoret/vanhat, maaseutu/kaupunki, pohjoinen/etelä) f) *määrittely*.

Näkökulmakartan avulla harjaantumattomamman kirjoittajan on helpompi keksiä sanottavaa kirjoitusaiheesta. Nopeasti oppilaat yleensä myös hoksaavat, että kaikkiin aiheisiin eivät sovi kaikki näkökulmat. Vain niihin näkökulmiin, jotka todella kiinnostavat ja toimivat, kannattaa keskittyä. Vähitellen oppilaat myös hoksaavat, miten näkökulmakartan avulla voi jo miettiä, miten tekstin rakenteesta saisi loogisen. Miten käsittelykappaleet etenisivät loogisimmin?

Sama karttamalli on käytettävissä mihin vain, vaikka historian esseeseen tai romaanianalyyysiin. Laitetaan pääteema vain kartan keskelle. Karttaa voi aivan hyvin käyttää myös jo alakoulussa. Viitos- ja kuutosluokkalaiset voisivat kartan avulla laajentaa näkökulmiaan minä-näkökulmasta muihinkin näkökulmiin. Kartta on oivallinen ajattelutaidon opettaja. On aivan turhaa väittää, että yläkoululainen ei kykenisi abstraktiin ajatteluun. Kyllä kykenee. Sitä voi opettaa!



**Kuvio 2.** Näkökulmaideakartta

### Opettaja tukena tunnilla

Oman kokemukseni mukaan opettaja pystyy istumaan jokaisen oppilaan vierellä ja auttamaan tätä tekstin suunnittelussa, kunhan osaa kymmensormijärjestelmän, kiirettä nimittäin pitää!<sup>5</sup> Luokassa on paljon tukea tarvitsevia. Erityisesti syksyisin uuden seitsemännän luokan ensimmäiset kirjoitustunnit ovat monesti tämän takia fyysisestikin rankkoja.

Oma metodini on aluksi toimia heikommille kirjoittajille kirjurina. Monesti oppilas sanoo annettuihin aiheisiin, että ei tiedä mistään aiheesta tarpeeksi valitakseen sen. Kylmästi, asiaa sen enempää tunteilematta, valitsemme kuitenkin oppilaan kanssa yhden tehtävänannon, siten yhden näkökulman edellä kuvatusta näkökulmaideakartasta ja alamme pohtia, mitä asioita annetusta näkökulmasta voisi tekstin aiheeseen keksiä.

<sup>5</sup> Tässä kohtaa en malta olla mainitsematta, miten tärkeää oppilaita olisi kannustaa opettelemaan kymmensormijärjestelmä (ks. Frangou 2020).

Kyselytekniikalla etenemme vähitellen näkökulmakartan avulla näkökulma kerrallaan:

*Jos aiheena on nuoruus, mitkä näistä näkökulmista sinun mielestäsi sopisi pohtivaan tekstiisi? Eikö ainakin minä-näkökulma olisi hyvä, olethan itsekin nuori? Tähän voit kirjoittaa omia kokemuksia: miten olet muuttunut varhaislapsuuteesi verrattuna? Entäs aika-näkökulma? Voisi olla kiinnostavaa, jos kysyisit isovanhemmiltasi tai vanhemmiltasi, millaista heidän nuoruudessaan oli ja mikä on muuttunut nykyaikaan verrattuna?*

Joskus tässä suunnitteluvaiheessa kirjoitan osalle oppilaista todellakin tekstiä heidän puolestaan, kunnes huomaan oppilaan jo luottavan prosessiin ja pääsevän itse vauhtiin. Välillä käy myös niin, että pahasti uskonsa menettäneelle joutuu tällä tavalla kirjoittamaan koko tekstin. Minusta se on ainoa tapa saada nuori uskomaan, että hänellä on ajatuksia, kun hän vain oppii löytämään annettuun aiheeseen näkökulmia. Opettaja kirjuri -metodilla haluan tehdä oppilaalle näkyväksi, että ajatukset ovat hänen, minä vain kirjoitan ne näkyväksi hänen työhönsä. Ajatukset voi saada kiinni, näkymättömät ideat voi muuttaa näkyviksi sanoiksi.

Kymppiä tällä tyyllillä kirjoitetusta tekstistä ei tietenkään voi antaa, mutta metodi antaa nuorelle kokemuksen, että heistä voisi oikeasti tulla kirjoittajia, kunhan harjaantuisivat prosessiin. Uskonsa menettäneet pitää saada ensin kyytiin, sitten voi vähin erin lähteä opettelemaan kirjoittamisen prosessia.

Prosessin ymmärtämiseksi oppilaalle kannattaa sanallistaa matkan varrella:

*Katso nyt, en minäkään kaksi minuuttia sitten tiennyt, miten tästä aiheesta kannattaa lähteä liikkeelle, sitten sinä keksit moottorikelkat ja siitä me sitten keksimme, että...*

Minusta tärkeintä on, että ei jätä oppilasta tekstinsä ja varsinkaan tyhjän valkoisen sivunsa ja kursorinsa kanssa yksin. Luottamus omaan kirjoittamistaitoon herää, kun sivulle alkaa ilmestyä suuntaviivoja, näkökulmia, avausvirkkeitä ja siitä, että on joku, joka auttaa.

Kielen rakenteita on hyvä säännöllisesti harjoitella yläkoulussa myös isompien kokonaisuuksien hahmottamiskykyä vaativilla tehtävillä, joissa oppilaan täytyy korjata pidempään tekstiin kaikki perusasiat: merkitä pilkuilla ja pisteillä lause- ja virkerajat, erottaa kappaleet toisistaan, merkitä isot alkukirjaimet, yhdyssanat ja yhdysviivat.

## AIHEEN RAJAAMINEN

Aiheen rajaaminen on tärkeää tekstin tuottamisessa. Oppilaiden esseiden aiheenrajauksia kannattaa tarkistaa jo kirjoitusvaiheessa. Jos kirjoittaja ei huomaa määritellä otsikossaan ja aloituskappaleessaan, mitä tarkalleen ottaen aikoo vaikkapa romaaniessaessään tarkastella, saattaa kokonaisuudesta tulla löysä ja moneen suuntaan sinkoileva.

Aiheen rajaukseen tarvitaan monesti opettajan apua. Oppilaan on paljon helpompi kirjoittaa syvälinen ja ehyt kokonaisuus, jos opettaja auttaa oppilasta päätyämään vaikkapa Äideistä parhain –elokuva-analyysin aiheeksi selviytymisen tai surun teeman. Useinhan oppilaat otsikoivat esseensä teoksen nimen mukaan, tällöin otsikko ei ohjaa heitä keskittämään jo kirjoittamisvaiheessa huomiotaan rajatumpaan näkökulmaan, vaan he kertoilevat teoksesta kaikkea, mitä mieleen tulee ja kirjoittavat näin ollen enemmänkin teoksen esittelyn tai arvion, pohdiskelevan esseetekstin sijaan.

Uskoni mallioppimiseen näkyy ehkä eniten siinä, että opetan tarkasti seitsemäsluokkalaisil- leni aloituskappalemallit. Niihin on sitten helppo viitata myöhemmin, kun ne kerran on tarkasti opettanut. Valmiit mallit ovat hyvä työkalu kokemattomalle kirjoittajalle. Useinhan juuri tekstin aloittaminen on vaikeaa. Mutta kun aloitustyyppit suunnilleen osaa tai löytää ne helposti vihkosta tai äidinkielen kurssin verkkosivuilta pääsee alkuun.

Lisäksi on tärkeää opettaa yksinkertainen malli, jolla voi aloittaa minkä tahansa aineistopoh- jaisen tekstin. Yksinkertainen aloitusvirke niin runo-, novelli-, romaani- tai vaikka mainosana- lyysiin on kertoa, kuka on kirjoittanut, mitä on kirjoittanut ja missä on kirjoittanut ja lyhyesti jo ensimmäisessä virkkeessä kuvailla pohjatekstiä. Esimerkiksi: ”Suomen Punaisen Ristin rasismin vastainen kampanjamainos vetoaa välittömästi katsojan tunteisiin.” Tällainen avausvirke on hyvä opettaa, koska malli on yksinkertainen ja sen avulla aivan jokainen pääsee analyysissaan alkuun.

Aloitussmallien lisäksi pitää tietysti saada oppilaan selkäyttimeen asti ymmärrys siitä, että aloituksen tehtävä on herättää lukijan mielenkiinto ja jo lyhyesti rajata, mihin kirjoittaja tulee tekstissään keskittymään. Tekstin pääasia siis pitäisi muodossa tai toisessa sanoa jo aloituksessa ääneen. ”Anna-Leena Härkösen Häräntappoose kertoo nuoruudesta. Vaikka se on julkaistu jo 1984, kestää se yhä aikaa, sillä kyllä päähenkilö Alpo Korvan kokemat asiat tänä päivänäkin juuri nuoruusvaiheeseen liitetään.”

## HYVÄKSI HAVAITUT TEKSTILAJIT

Tekstilajien osaltakin uskon mallioppimiseen. Minusta ei ole huono asia, jos oppilas matkii mal- litekstistä vaikkapa sen rakenteen. Näinhän kisälli-mestari malli toimii.

Erityisen hyviä tuloksia heikommat kirjoittajat ovat kokemuksiensa mukaan saaneet oman identiteetin kannalta keskeisistä tekstilajeista: sukulaisen haastattelusta, työhakemuksesta, TET-raportista, mielipideteksteistä. Vaikeimpia tekstilajeja tuntuvat vuodesta toiseen olevaan romaanianalyysit, ylipäätään pohtivat tai luovat tekstilajit, oman novellin kirjoittaminen tai laa- jan tutkielman laatiminen.

Oman kokemuksiensa mukaan aineistopohjainen kirjoittaminen, joka on työläs kirjoittamisen muoto ensimmäistä kertaa oppilaille opettaa, auttaa monesti oppilasta, jolle on yleensä hidasta ja haastavaa kirjoittaa omaa tekstiään. Aineistokirjoittamisessa oppilaan tietä tasoittaa se, että hänen ei tarvitse keksiä kaikkea alusta saakka itse, vaan hän saa jatkaa toisen jo esiin nostamista ajatuksista ja luoda niiden pohjalta lisää.

Aineistokirjoittaminen on yksi keskeisimmistä kirjoittamisen taidoista jatko-opintoja ajatellen. Asian tärkeyden takia opetan aineistopohjaista kirjoittamista jo kahdeksaluokkalaisille. Palaattelen kyseisen kirjoittamisen ideoita oppilaiden mieleen myös jaksoissa, joissa sitä ei varsinaisesti kirjoiteta. Tuntitilanteissa lukiessamme esimerkiksi kolumneja tai artikkeleita pyydän yleensä valitsemaan nel- jä kiinnostavinta tekstin kohtaa, minkä jälkeen yhdessä huomataan, että nyt oppilailla olisi valmiina neljä hyvää pohjatekstin näkökulmaa, joihin voisi omista teksteistä tarttua.

## OPETUSVIDEOT KIRJOITTAMISEN OPETUKSESSA

Mutta miten kirjoittaa tekstiä, jos ei hahmota kielen rakenteita ja pysty tuottamaan tolkkuja lauseita ja virkkeitä? Käsitys omien lauseiden kömpelyydestä voi juontua kauas ja olla yhteydessä



kielen hahmottamiskykyyn. Valitettavasti oikotietä ei ole. Täytyy hahmottaa päälause, virkkeen ydinosa, sivulauseet seuraavat sitten perästä. Hahmottaminen vaatii harjoittelemista, ja teoriasta on edettävä nopeasti käytäntöön: kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla.

Nopea ensiapu rakenneongelmiin on ylipuhua oppilas viimein opettelemaan kolme sivulauseyyppiä. On oppilaita, joille selviää vasta yhdeksännellä luokalla, että virkkeen voi aloittaa sivulauseellakin ja että jokainen suomen virke todellakin vaatii päälauseen. Yksi tehokas ja nykynuoriin hyvin uppoava keino opettaa lause- ja virkerakenteita – tai muutakin – ovat opetusvideot.<sup>6</sup> Käytännössä olen videon avulla selittänyt vaikkapa pilkkusääntöjen perusasiat ääneen. Osa oppilaista selvästi hyötyy siitä, että opettaja kertoo asian vielä videolla. Opetusvideotahan voi kuunnella niin monta kertaa kuin tarve vaatii:

*Montako persoonamuotoista verbiä löydät tästä virkkeestä? Hyvä, kaksi. Nyt tiedät, että virkkeestä siis löytyy kaksi lausetta. Mikä lause tämä ensimmäinen on, kun se alkaa sanalla huomenna? Aivan niin, päälause tietenkin, koska huomenna ei ole sivulauseen tuntomerkki. Missä on ensimmäinen sivulauseen tuntomerkki? Kyllä. Koska-sanalla alkaa konjunktiolause.*

## ERITYISOPETTAJA JA AINEENOPETTAJA KIRJOITTAMISEN TUKENA

On oppilaita, jotka tarvitsevat paljon tukea kirjoittamiseensa. Vaikka opettaja kuinka yrittäisi ehtiä jokaisen oppilaan viereen, eivät oppitunnin minuutit aina riitä. Onneksi kirjoittamisen opettamisen työmäärää on usein jakamassa myös erityisopettaja.

Erityisopettajat ovat tottuneita käyttämään aloituskappalemalleja ja ideakarttoja enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa. Minulla ja koulumme erityisopettajilla on ollut tapana tehdä työnjakoa niin, että minä hoidan äidinkielen opettajana monesti kirjoittamistöiden alkuun ohjaamisen. Jos oppilas lähtee erityisopettajan kanssa rauhallisempaa tilaan tekemään työtään, hänellä on yleensä eri fontilla kirjoittamani ohjeet mukanaan tekstitiedostossaan. Tässä vaiheessa tiedostosta löytyvät oppilaan saataville esimerkiksi näkökulmat, jotka olemme oppilaan kanssa jo valinneet kyseiseen aiheeseen sopiviksi.

Näin yhteistyössä toimien erityisopettaja, joka usein saattaa olla vain yhden tunnin viikossa oppilaan kirjoittamisen apuna, pystyy heti näkemään, miten oppilas on päässyt jo annetulla ohjauksella eteenpäin ja mitä vaiheita vielä on tekemättä.

Muistan, että urani alussa koin oppilaan tekstiin puuttumisen liiallisena. Nyt ymmärrän, että opettaja tuntiessa oppilaansa hän tietää, kenen on vaikea päästä kirjoittamisessaan alkuun. Oppilas voi valita opettajan ideoista ne, jotka tuntuvat omilta. Koen tärkeäksi, että kaikki pääsevät jo ensimmäisellä kirjoitustunnilla työn syrjään kiinni ja jokaisen tyhjään tiedostoon kirjautuu suuntaviivoja siitä, miten edetä.

## LOPUKSI

Opettajan motivointipuheet kirjoittamisen tärkeydestä alkavat saada päättöarvioinnin lähestyessä vastakaikua. Työelämä ei tunnu oppilaasta enää niin kaukaiselta, ja katse alkaa suuntautua jo lähitulevaisuuteen: ”Minun isä on autokauppias, ja hänenkin pitää kirjoittaa päivittäin.”

<sup>6</sup> Esimerkiksi *Explain everything* -ohjelmalla saa tehtyä hyvin nopeasti pienen videon.

Nyt viimeistään nuori toivon mukaan havahtuu, että ambulanssikuski ei pelkästään aja valot vilkkuen ja pelasta ihmisiä, vaan hän joutuu oikeasti työvuoronsa päätteeksi kirjoittamaan työtunneistaan myös raportin. Mahdollinen käsitys siitä, että joku voisi selviytyä elämässä ilman kirjoitustaitoa, alkaa hiljalleen muuttua. Onneksi koskaan ei ole liian myöhäistä opetella kirjoittamaan.

Esittelin tässä artikkelissani menetelmiä, jotka olen yläkoulun äidinkielen opettajan työssäni hyväksi havainnut. Vaikka jokainen yhdeksäsluokkalainen ei ole vielä keväällä järin innostunut kirjoittamisesta, opettajan tehtävä on parhaansa mukaan jakaa työkaluja, harjoituttaa ja kannustaa jokaista oppilasta oppimaan tarvittavia kirjoitustaitoja.

## LÄHTEET

Frangou, S.-M. 2020. Write to Recall – An Embodied Knowledge Construction Model of Affects in Writing. Lapin yliopisto, Acta electronica Universitatis Lapponiensis 272.

Goldberg, N. 2008. Luihin ja ytimiin. Kirja kirjoittajille. Suom. Niina Hakalahti ja Jyrki Tuulari. 1.-2. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2012. Yhteisöllinen kirjoittaminen. Helsinki: Avain.

# Lukutaito eloonjäämistaitona – Miten lukemiseen kielteisesti suhtautuvista nuorista tehdään kirjailijoita

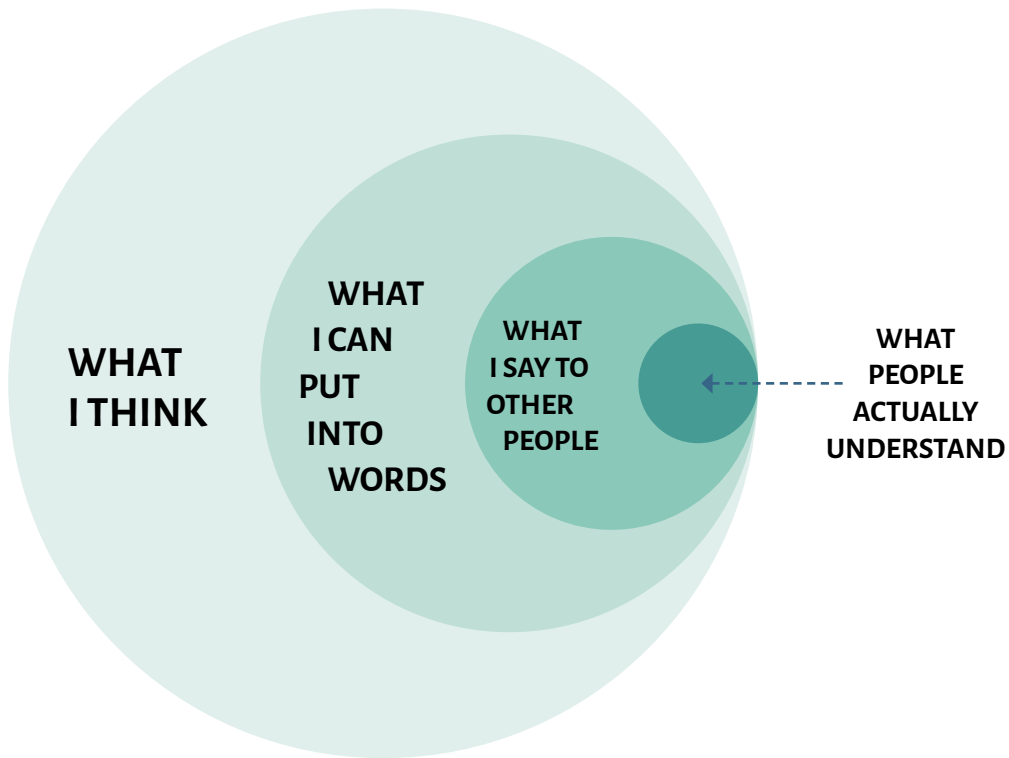
**Aleksis Salusjärvi**

Helen Keller (1880–1968) kirjoittaa kirjassaan *Elämäni tarina* (1957, alkup. *The Story of my Life* 1903), miten hän saa sanat ja pystyy toimimaan sosiaalisesti subjektina. Kuurosokeana syntynyt Keller oli ensimmäinen ihminen, joka oppi käsistä viittomisen. Hän oli jo seitsenvuotias saadessaan kielen, sanat, ja hän kykenee kuvaamaan tarkasti muutosta, joka siitä seurasi. Kun hän kuvaa elämäänsä ennen sanoja, sitä kehystää raivonpuuskat. Kun hän ei kyennyt tekemään itseään ymmärretyksi, hän menetti hermonsä. Ymmärretyksi tuleminen saattaa olla ihmisenä olemisen tärkein asia, ja sen menettäminen johtaa helposti impulssikontrollin katoamiseen.

Sanojen keskeinen ja näkyvin tehtävä liittyy kommunikaatioon. Lukutaito ja kielen mekanismien ymmärtäminen palvelee ensisijaisesti sosiaalista kanssakäymistä. Näin sitä kuvaa myös Keller. Sanoilla on kuitenkin vielä perustavampi merkitys: Ihmisen ajattelu on pitkälti sanoja, ja kyky tehdä itsensä ymmärretyksi toisille ihmisille on samalla ihmisen kykyä ymmärtää itseään ja omaa toimintaansa. Psykoanalyysi kutsuu tätä symbolisaatioksi. Vietti saadaan hallintaan symbolin avulla, sanoilla. Käytännössä esimerkiksi raivonpuuskaa on mahdollista hallita sanojen avulla. Väkivaltainen ihminen jättää todennäköisesti lyömättä, jos hänet saa puhumaan aggressiostaan – jos impulssit saadaan symbolisaation piiriin.

Kun puhun lukutaidosta eloonjäämistaitona, se ei tarkoita kykyä kirjoittaa työhakemusta tai lukea Kelan kirjettä. Ne ovat toki konkreettisia elämässä pärjäämisen edellytyksiä, mutta silti ne ovat toissijaisia. Ensisijaista on, että lukutaito synnyttää täsmällistä ajattelua. Sen avulla ihminen voi toimia subjektina sosiaalisissa tilanteissa, mutta ennen kaikkea se näkyy itseymmärryksenä, kykyä selittää omaa toimintaa itselleen.

Törmäsin pari vuotta sitten nettimeemiin, joka havainnollistaa tätä ilmiötä (Kuvio 1). Tämä kuva on levinnyt vitsinä ympäri verkkoa, mutta kuten kaikki vitsit, sen takana piilee kirjasta faktaa. Ihminen ei kykene kuvaamaan sanoilla kaikkea ajatteluaan. Esimerkiksi aivastamisen aikana tietoisuudessa tapahtuvia asioita ei pysty palauttamaan tyhjentävästi kieleen. Kaikesta siitä, minkä me pystymme sanoittamaan, sanomme ääneen vain osan. Muun muassa moraalittomat tai tahdittomat ajatukset pidämme yleensä itsellämme. Kaikesta siitä, minkä sanomme ääneen, ihmiset ymmärtävät vain osan, näin etenkin silloin, kun sanojen merkityksiä ei määritellä.



**Kuvio 1.** Lukutaidon kehitys: Mitä ajattelen, mitä osaan pukea sanoiksi, mitä sanon ja mitä muut siitä todellisuudessa ymmärtävät.

Helen Kellerin hahmon kautta tämä kuva saa havainnollisen tulkinnan. Lukutaidon konkreettinen merkitys on näiden kaikkien ympyröiden laajentaminen.

## LUKUTAIDON MERKITYS ERI NUORISORYHMISSÄ

Lukutaitoa opetetaan käsitteellisenä eikä käytännöllisenä asiana. Sen seurauksena moni nuori ei tunnista taidon relevanssia omassa elämässään. Lukemiseen kielteisesti suhtautuvien oppilaiden kanssa työskennellessä tulisi tähän asiaan kiinnittää erityistä huomiota.

Nuorille on tyypillistä virheellinen käsitys itsestään huonona lukijana. He ajattelevat, että lukeminen ei ole heitä varten. He eivät ole motivoituneita, heidän identiteettinsä rakentuu tekstimaailman ulkopuolisille asioille, ja he suhtautuvat kielteisesti opetukseen. Tyypillisesti tällainen nuori harrastaa musiikkia aktiivisesti ja osaa analysoida lyriikkaa monipuolisesti, minkä lisäksi hän on hyvä suustaan. Hän ei kuitenkaan osaa mieltää näitä taitoja lukutaidoksi eikä hän ole saanut aikuisilta mitään kannustusta niiden kehittämiseen.

Sen seurauksena hänellä ei ole lukijaidentiteettiä eikä käsitystä kirjallisen kulttuurin laajuudesta. Aivan kuin kokkikoulussa ajateltaisiin ruuanlaittotaidon liittyvän ravintola-annoksiin eikä eloonjäämiseen.

Huonosti lukevat nuoret jakautuvat selvästi erilaisiin alaryhmiin, joiden havainnollistamiseen edellä mainittu kuva sopii hyvin. Peruskoulun erityisopetuksessa tekstitaitojen kynnykseksi muodostuu usein kyky pukea ajatukset sanoiksi (*What I can put into words*). Erityisopetusta kuvaa yksilöllinen oppiminen. Nuorten kanssa on yksilöllisesti löydettävä keinot ja työkalut ajatusten kielellistämiseen. Esimerkiksi kuvien käyttäminen personifikaatiossa ohjaa nuorten ajattelua täsmällisesti kielen mekanismeihin. Ikimuistoksen esimerkin tästä sain autistisen pojan kanssa, joka ei kolmen ensimmäisen tunnin aikana osallistunut opetukseen millään tavalla. Kun aloimme käyttää hänen kanssaan kuvia, löysimme keinon kielellistää hänen ajatuksiaan. Sen lopputuloksena oli liuskan mittaisen runo, joka käsittelee pojan metallinpaljastusharrastusta. Toiminta, jota poika ei yhdistänyt millään tavalla lukutaitoon, synnytti lopulta sanojen kudoksen, tekstin, joka kertoo hänen ajatuksistaan.

Tällaiset kokemukset ovat käänteentekeviä. Tästä pojasta näkyi läpi, miten perustavasta asiasta lukutaidossa on kysymys. Lukutaito ei hänen tapauksessaan liittynyt vain itseilmaisuun. Yhtä suuri merkitys on sillä, että ihminen näkee oman ajattelunsa kirjaimina ja sanoina. Paljon lukeva ihminen unohtaa nopeasti, miten havainnollista kirjoitus on. Kun kirjoittaa joka päivä, ei osaa enää nähdä, miten sanat paperilla ovat ontologinen ikkuna mielen liikkeisiin: Se, mikä on ollut hahmottomina katkelmina tietoisuudessamme, muuttuu ehjäksi, loogiseksi ja selkeäksi kokonaisuudeksi edessämme.

Toinen selvä alaryhmä on neuropsykiatristen sairaalakoulujen oppilaat (*What I say to other people*). Tämä ryhmä on tyypillisesti erinomaisen lahjakas sekä analyttisesti että kirjallisesti. Sairaalakoulua käyvä nuori on itsereflektion veteraani, mitä tukee paitsi terapia myös hänen asemansa ulkopuolisena. Kysymys ”miksi olen erilainen” on maailmankirjallisuuden raskasta polttoöljyä. Näille nuorille kynnyskysymykseksi muodostuu usein ajatusten kirjoittaminen tai sanominen ääneen. Valkoisen paperin kammo syntyy orientaation puutteesta. Aivan kuin he seilaisivat pimeällä ajatusten merellä ilman yhtään majakkaa näköpiirissään. Näiden nuorten kanssa työskentelyssä keskeistä on synnyttää lähtökohta, jossa lukutaitoa käytetään tarkkarajaisesti orientoitumisen välineenä. Kun nuorten refleктоivan ajattelun kohdistaa kaunokirjalliseen tekstiin, siihen syntyy helposti useita erilaisia näkökulmia. Opettajan työksi jää näiden abstraktiotasojen yhteensovittaminen – eli sen konkretisoiminen, miten nuorten luontainen analyttinen ajattelu sopii tekstitaitojen työkaluksi. Tässä ympäristössä lukutaito on paljastunut sekä elonjäämistaidoksi oppilaille että kulttuurin peruskiveksi. Kun ihminen kykenee artikuloimaan oman itseymmärryksensä ulkopuolisen positiosta, ollaan kulttuurin perusteiden äärellä. Samalla paljastuu paradoksi: kun osallistumme toisen ulkopuolisuuteen tekstin välityksellä, kykenemme samastumaan häneen ja erottavat tekijät katoavat. Ulkopuolisuudesta tuleekin osallisuutta ja kaikki lukutaitoon liittyvä ulkokohtaisuus katoaa. Tekstitaidot auttavat katkaisemaan spiraalimaisen introspektion.

Kolmas alaryhmä löytyy vankiloitten nuortenosastoilta (*What people actually understand*). Lukutaidon ongelmat kiteytyvät vankiloihin monella toisiinsa liittyvillä tavoilla, jotka kumuloiduvat kaoottisiksi ongelmiksi. Tyypillisin vankilaan joutuva nuori kärsii oppimisvaikeuksista, ja hän tulee ongelmalähiön ongelmaperheestä. Hänen itseymmärryksensä kiteytyy kokemukseen siitä, että hän ei pysty tekemään itseään ymmärrettyksi. Ymmärrettyksi tulemisen ongelmat liittyvät paitsi artikuloimisen kykyyn (eli lukutaitoon), myös ulkopuolisen maailman kiinnostuksen puutteeseen. Nuori vanki ajattelee, että hänen elämällään ei ole kenellekään mitään merkitystä – ja usein hän on siinä varsin oikeassa.

Lukutaitotyöni vankilassa keskittyy lähes pelkästään kirjalliseen itseilmaisuun. Vangeilla on tarve käydä kokemuksiansa läpi, mutta ennen kaikkea he tuottavat kirjallisesti ällistyttävän kovatasoista tekstiä. Näiltä nuorilta puuttuu kaikki onnistumisen kokemukset – ja etunenässä on epäonnistumiset koulussa. He ovat mokaamisen veteraaneja, jotka ovat monesti pilanneet oman elämänsä lisäksi muidenkin ihmisten elämiä. Kun he pukevat sanoiksi oman positionsa, näkyväksi tulee lähes aina myös machiavelliläiset yhteiskunnan peruskivet. Heidän tekstiensä todistusvoima on vastaanpanematon. Työn mielekkyyttä lisää, että oikeanlaista ohjausta saadessaan vankiloiden nuoret edistyvät lukutaidon kaikilla rintamilla. He saavat kirjallisen itsetunnon pohjan, he saavat onnistumisen kokemuksen tunnistaessaan omasta tekstistään ajatuksena, he saavat itsekunnioitusta pystyessään kuvaamaan kokemuksiansa ja ajatuksiansa tunnistettavalla tavalla. Lukutaidon mielekkyys tässä ympäristössä kohdistuu ennen kaikkea sen relevanssiin. Näiden tekstien kyky puhutella lukijaa on hätkähdyttävä. Yhtä hätkähdyttävää on se, että lukutaidon opetus vankiloissa on marginaalista.

Heikkojen tekstitaitojen tragedia piilee siinä, että ne jotka hyötyisivät näistä taidoista eniten, ovat kaikkein pisimmällä takamatkalla. Vaikeissa tilanteissa eläville nuorille lukutaito on elonjäämistaito hyvin konkreettisesti mielessä. Sen opettaminen on mahdollista ja erinomaisen palkitsevaa, kun näkökulman kääntää nuorelle omakohtaiseksi. Seitsenvuotias Helen Keller ei tarvitse kielioppia tai intertekstiä. Hän tarvitsee tuloksia, joita niiden avulla voi saavuttaa.

## MISSÄ OVAT HUONOT OPPILAAT?

Olen opettanut halki Suomen noin 5000 lukemiseen kielteisesti suhtautuvaa nuorta, joita yleisesti ottaen voidaan kutsua huonoiksi oppilaisiksi. Opetustilanne on heille haastava, sillä jokainen heistä mieltää itsensä altavastajaksi. Sen takia he ovat tottuneet alisuoriutumaan. Se myös suojelee heitä uusilta epäonnistumisilta. Kun päättää, että tämä asia ei ole juuri minua varten, ei ota niin raskaasti epäonnistumisia. Samalla keskittymiskyky ja -halu laskevat ja koko touhun pointti alkaa muistuttaa kafkalaista byrokratiaa.

Kun aloitin tekstitaitojen opettajana ammatillisessa opetuksessa, työni keskittyi oppilaista siihen 13,5 prosentin osuuteen, jonka lukutaito on heikkoa. Kuvittelin tämän näkyvän opetuksessa käytännössä huonoina oppilaina. Huonosti pärjääviä oppilaita toki löytyi heti ensimmäisenä päivänä, mutta tekstitaidoissa heillä oli selvästi lahjakkuutta.

Kun jatkoin työtäni perusopetuksessa niiden parissa, jotka ovat diagnosoitu heikkolahjaisiksi, törmäsin lähinnä oppimisongelmiin. Mielikuvani huonosta oppilaasta poikkesi todellisuudesta melkoisen paljon. Huonon oppilaan tarina juontuu tyypillisesti oppimisvaikeudesta ja ongelmista kotona. Kun nämä asiat osaa ottaa huomioon, käytännössä jokainen nuori suoriutuu annetuista tehtävistä hyvin.

Tekstianalyysin suhteen se saattaa tarkoittaa puhujapositionen tarkkuudessa sitä, että ”huono oppilas” tunnistaa kaunokirjallisesta tekstistä implisiittisen tekijän lisäksi kirjailijan fiktiiviselle hahmolle tuottaman projektion, joka vaikkapa osoittaa kulttuuriin rakentuneita ristiriitoja eri sukupuolten käyttäytymismalleissa. Tällaista analyysiä tehdään akateemisessa maailmassa, mutta selvästi se ei ole vierasta huonoina pitämillemme oppilaillekaan. Melkein jokainen nuori, jonka kanssa olen ollut tekemisissä, on osoittanut hyviä kirjallisia kykyjä omalla kiinnostuksen alueellaan. Vastaavasti olen epäonnistunut työssäni silloin, kun tällaista aluetta ei ole löytynyt.

Ongelmaksi on asettunut lähinnä sellaiset oppilaat, joilla on hahmotushäiriö. Ja heistä lähinnä ne, jotka pyrkivät piilottamaan tämän ongelman. Heidän voimansa ja henkinen kapasiteettinsa kuluu siihen, että he näyttävät ymmärtävänsä annetun tehtävän ja kamppailevat sitten suoriutuakseen edes välttävästi asiasta, jota he eivät hahmota. Työskentely tällaisten nuorten kanssa vaatii poikkeuksellista luottamusta, sillä hahmotusvaikeuden tuottaman häpeän kynnyksen ylittämisessä ongelman tunnistaminen on vasta alkuasetelma.

Vankilassa kirjoitin kahden lukivaikkeudesta kärsivän nuoren kanssa useita kuukausia tekstejä, jotka jäivät keskeneräisiksi, sillä he ehtivät suorittaa tuomionsa ennen kuin opetus saavutti tason, jossa he olisivat löytäneet omat tekstitaidon tapansa ja vahvuutensa. Työn hitaus on ymmärrettävää, ovathan he vajaan kahdenkymmenen vuoden ajan näytelleet osaavansa lukea ja kirjoittaa samalla tavalla kuin muutkin nuoret.

Tämä esimerkki hahmottaa huonon oppilaan todellista dilemmaa. Suomen koulujärjestelmissä on niin vähän huonoja oppilaita, että ne harvat, joille oppiminen on poikkeuksellisen vaikeaa, teeskentelevät pärjäävänsä muiden mukana. Kaikissa muissa tapauksissa oppilaan huonous liittyy alisuoriutumiseen.

## MITEN LUKUTAITOA ELOONJÄÄMISTAITONA OPETETAAN?

Lukutaidon näkyvin ongelma liittyy kirjoittamiseen ja tekstin hahmottamiseen. Kun äidinkieltä opetetaan käsitteellisenä kokonaisuutena, kirjoitus ymmärretään suorituksena. Se ei ole orgaaninen asia, vaan teknisistä seikoista rakentuva käsitteverkko. Vähän samalla tavalla kuin ruuanlaitto oppiaineena sisältää valtavan määrän teknistä osaamista, kemian- ja fysiikantuntemusta.

Suurin osa opettamistani nuorista kokeekin kirjoittamisen mahdottomana tai vaikeana. Jopa silloin, kun opetettava on erityisen motivoitunut, kuten vankilassa usein, kirjoittamisen aloittaminen on työlästä. Nämä samat nuoret ovat pääasiassa verbaalisesti lahjakkaita. He pursuavat kielikuvia, teräviä havaintoja, metaforia, rytmistä puhetta – nämä kaikki ovat hyvän ja ilmaisuvoimaisen tekstin tunnusmerkkejä. Usein olenkin vain kirjoittanut nuorten puhetta ylös. Poistan tukisanoja, lisään välimerkit ja rajaan tekstin tarkasti yhden aiheen ympärille poistamalla puheesta sivupolut. Kun nuori näkee nopeasti syntyneen tekstiaihion, siitä syntyy vaivattomasti valmis lopputulos.

Yleisesti ottaen on helppo nähdä, että puheen ja kirjoituksen rajaa on hämärrettävä, jos alisuoriutuvien oppilaiden tasoa halutaan nostaa. Jokainen maailman teksti on mahdollista käsitellä puheena. Kirjoitetun tekstin ymmärtämisen lähtökohdaksi voi aina ottaa puhujan. Tämän voi käsitellä paitsi käytännöllisenä lähtökohtana myös ontologisenä asiana.

Nuorten kanssa työskentelyssä tekstin ja puheen rajojen hämärtäminen on yhtä kaikki suoriivainen tapa vähentää tekstitaitoihin liittyvää kryptisyyttä. Kun tekstin lähtökohtana on puhe, lukutaidon polttopiste on helppo pitää tarkkarajaisena ja kielioppiin liittyvät epävarmuudet on mahdollista ylittää ilman että ne nujertavat nuoren ennen työn aloittamista.

Lukemiseen kielteisesti suhtautuvilla nuorilla on loistavia piileviä kykyjä, jotka he tunnistavat nähdessään puheensa litteroituna. Kun näytän oppilaiden tekstejä toisilleen, he usein spontaanin hämmästyksen vallassa kehuvat toistensa tekstejä. Nuoret paljastuvat runoilijoiksi, jotka eivät vain ole osanneet käyttää verbaalisia kykyjään kirjoitustaitoon. Heillä on loistavat lukutaidon edellytykset, jotka eivät ole tulleet esiin, koska he eivät ole mieltäneet osaamistaan tekstitaidoksi.

Suurin osa lukutaidottomuudesta on tunnistamatta jäänyttä lukutaitoa. Kun puhumme lukutaidon polarisoitumisesta, todellisuudessa usein vain vetoamme tilastoihin, jotka osoittavat tekstitaitojen heikentyneen. Tässä heikossa porukassa on valtava joukko tekstianalyysin ja tekstin tuottamisen lahjakkuutta, joka ei ole päässyt oikeuksiinsa. On täydellisen mahdollista, että Suomen parhaat nuoret kirjoittajat kuuluvat lukutaidottomiksi laskettaviin joukkoon. Sen todistaa pelkästään se, että lukuisat nuoret, joiden kanssa teen työtä, ovat onnistuneet julkaisemaan kauttani tekstejään. Kirjakustantamot ovat kiinnostuneita näiden nuorten käsikirjoituksista. Ne eivät ole hyviä sen takia, että tsemppaamme näitä nuoria. Ne todella kestävät kriittistäkin tarkastelua.

Samalla ne paljastavat lukutaidon merkityksen eloonjäämistaitona kulttuurin mittakaavassa: ne ihmiset, joiden tarinoita ei kirjoiteta ja kerrota, katoavat. Yhteiskunta ei tiedä nuorista vangeista juuri mitään, sillä he eivät osaa puhua omasta puolestaan. Heidän asemastaan puhuvat kaltaiseni ihmiset. Mitä suuremmaksi sen ihmisjoukon osuus kasvaa, jolla ei ole omaa ääntä, joka ei julkaise tekstejä, jonka tarinoita ei kerrota, sitä epävakammaksi ja eriarvoisemmaksi yhteiskunta muuttuu.

Nuorille on kerrottava ennen kaikkea se, että kukaan muu kuin he itse ei voi kirjoittaa niitä tekstejä, joita he kirjoittavat. Heidän kokemuksensa ja ajatuksensa eivät ole pelkästään henkilökohtaisesti arvokkaita. Maailma haluaa tietää niistä. Lukutaito on eloonjäämistaito ja elossa pysymisen taito. Kukaan meistä ei tietäisi Helen Kelleristä mitään, jos hän ei olisi oppinut lukemaan.

## LÄHDE

Keller, H. 1957. Elämäni tarina. Suom. Martti Montonen. Johdanto Felix Holländer. Jälkikirjoitus Niilo Mäki. Porvoo: WSOY.



# Nettilukemisen kiemurat ja kommervenkit

Laura Kannainen

Teknologian merkitys yhtenä oppimisen työkaluna on kasvanut viime vuosikymmenen aikana. OECD-maiden viisitoistavuotiaista yli 70 % käyttää tietokonetta koulussa (OECD 2015) ja esimerkiksi yhdysvaltalaisopettajista 95 % raportoi Internetissä tapahtuvan tiedonhaun yhtenä tyypillisenä koulutehtävän muotona (Purcell ym. 2012). Tietoa etsitään ja tekstiä luetaan erilaisista digitaalisista lähteistä päivittäin. Näitä digitaalisia lähteitä ovat muun muassa lukuosat e-kirjat ja netissä luettavat erilaiset tieto- ja viihdetekstit, uutistekstit sekä sosiaalisen median sisällöt. Muutoksia lukemistottumuksissamme on otettu huomioon myös nykyisessä opetussuunnitelmassamme (Opetushallitus 2014) ja myös kansainvälisissä oppimisen mittareissa, kuten PISA:ssa (OECD 2013).

Koska Internetin merkitys koulutyössä ja vapaa-ajalla on kasvanut, opettajien on tärkeää varmistaa kaikille oppilaille riittävät tiedot ja taidot lukea ja oppia netissä. Nettilukeminen ei ole vain jonkin yksittäisen tiedon tarkistamista, vaan kyseessä on monisyisempi ilmiö. Kun lukija perehtyy johonkin tutkittavaan asiaan useasta eri näkökulmasta ja soveltaa löytämänsä tietoa, voidaan puhua tutkivasta nettilukemisesta (Kiili & Laurinen 2018). Tällöin kyseessä on itseohjautuva lukemisen prosessi laajassa, toisiinsa linkitettyjen tekstien verkostossa (Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry 2013). Nettitekstit voivat olla esitysmuodoiltaan hyvin monimuotoisia sisältäen esimerkiksi tekstin ohella myös ääntä, kuvia tai videoita, joten Internetissä lukeminen vaatii uudenlaisia lukemisen taitoja ja strategioita (Cho & Afflerbach 2017).

## NETTILUKEMINEN TAITOALUEITTAIN

Nettilukeminen rakentuu seuraavista osataidoista:

1. tiedontarpeen määrittäminen
2. tiedonhaku
3. informaation kriittinen arviointi
4. tiedon yhteen nivominen eli synteesi
5. opitun jakaminen

(Kiili & Laurinen 2018; Leu ym. 2013).

Tutkivassa nettilukemisessa lukija aloittaa määrittelemällä tiedontarpeensa eli muotoilee kysymyksen tai ongelman, johon etsii vastausta. Kiinnostavien kysymysten ja ongelmien määrittely motivoi lukijoita nettitekstien lukemiseen (Owens, Hester & Teale 2002). Koulumaailmassa tehtävä kuitenkin annetaan oppilaille usein valmiiksi määriteltynä, kun tarkoituksena on, että kaikki etsivät vastausta samaan oppitunnin aiheena olevaan teemaan tai halutaan helpommin arvioida oppilaiden nettilukutaitojen kehitystä.

Asetettuun kysymykseen vastaaminen edellyttää nettilukijalta onnistunutta tiedonhakua. Relevantin tiedon löytäminen vaatii sopivien hakutermien muotoilua ja syöttämistä hakukoneeseen, esimerkiksi Googleen (Cho & Afflerbach 2015). Lisäksi saadut hakutulokset pitää analysoida ja analyysin perusteella päättää, mille nettisivulle siirtyä (Rouet, Ros, Goumi, Macedo-Rouet & Dinet 2011). Hakutulosten analyysi pitää myös tehdä riittävän nopeasti, koska erityisesti koulussa yksittäisellä oppitunnilla käytettävissä oleva aika on rajallista. Tehokkailla tiedonhakutaidoilla varmistetaan, että varsinaisten nettitekstien lukemiselle jää riittävästi aikaa.

Netistä löytyvän tiedon luotettavuus myös vaihtelee, ja osa tiedosta voi olla väritynyttä (Lewandowski 2011). Siksi informaation kriittinen arviointi onkin erittäin tärkeä osa sujuvaa nettilukemista. Taitava nettilukija arvioi nettitekstin laatijan asiantuntijuutta ja nettisivun luotettavuutta (Pérez ym. 2018). Lukija voi esimerkiksi arvioida, onko kyseessä yksityisen henkilön kirjoittama mielipide vai vaikkapa tiedeyhteisön jäsenen kirjoittama tutkimustiedote. Hän voi myös verrata, onko tieto esitetty yleisellä keskustelupalstalla vai jonkin organisaation nettisivulla. Relevantin nettitekstin luotettavuuden vahvistaminen näyttää olevan oppilaille helpompaa kuin epärelevantin nettitekstin luotettavuuden kyseenalaistaminen (Kiili, Leu, Marttunen, Hautala & Leppänen 2018a; Pérez ym. 2018).

Kun oppilaat ovat löytäneet riittävästi erilaisia nettitekstejä, he alkavat lukiessaan poimia yksittäisistä teksteistä niiden pääideoita. Pääideat voidaan ensin tallentaa muistiinpanoiksi ja sen jälkeen nivota yhteen sidossanoja hyödyntäen, jolloin opitusta syntyy monipuolinen ja johdonmukainen synteesi (Kiili & Laurinen 2018). Taitava nettilukija ei vain luettele oppimaansa, vaan myös vertailee ja rinnastaa erilaisia näkökulmia toisiinsa (Cho & Afflerbach 2015).

Viimeisenä opitut asiat jaetaan muiden kanssa. Erityisesti koulumaailmassa oppilaat jakavat oppimaansa toisilleen esimerkiksi kirjoitusten, esitelmien tai visualisointien avulla niin paperilla kuin digitaalisilla oppimisalustoillakin. Hyvin perusteltujen argumenttien esittäminen vaatii harjoittelua erityisesti silloin, kun eri nettiteksteistä opittu tieto on ristiriitaista (Driver, Newton & Osborne 2000). Edellä kuvatut osataidot muodostavat yhdessä tutkivan nettilukemisen kokonaisuuden, ja näiden osataitojen soveltaminen onkin taitavan nettilukijan osaamisen ydintä (Kanniainen, Kiili, Tolvanen, Aro & Leppänen 2019; Kiili ym. 2018b).

## PULMIA NETTILUKEMISESSA

Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, kohtaavat erilaisia haasteita netissä. Vaikka edellä kuvattuja nettilukemisen osaitoja on tutkittu paljon, niin varsin vähän tiedetään siitä, miten erilaiset oppimisen vaikeudet ovat yhteydessä Internetissä lukemiseen. Pitkittäistutkimuksen puuttuessa päätelmät taitojen kehittymisestä joudutaan vielä tekemään eri ikäryhmillä tehtyjen poikittaistutkimusten pohjalta, joita niitäkin on oppimisvaikeuksien näkökulmasta tehty vasta vähän (ks. esim. Andresen, Anmarkrud & Bråten 2018; Kanniainen ym. 2019).

Seuraavaksi tässä artikkelissa tarkastellaankin lukemisen vaikeuksien sekä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksien yhteyksiä oppilaiden nettilukemiseen muutamien aiheesta tehtyjen tutkimusten perusteella. Sen jälkeen tarkastellaan nettilukemisen kiemuroita ja kommervenkkejä kuvitteellisten esimerkkioppilaiden näkökulmasta. Esimerkkioppilaiden avulla annetaan myös ideoita ja käytännön vinkkejä nettilukutehtävien opetukseen ja eriyttämiseen.

## LUKEMISEN VAIKEUDET JA NETTILUKEMINEN

Suomalaisessa Internet ja oppimisvaikeudet *eSeek*-hankkeessa (Leppänen ym. 2017) tutkittiin yli neljäsadana 12 - 13-vuotiaan oppilaan tutkivan nettilukemisen osaitaitoja. Hankkeessa rakennetussa tehtäväympäristössä oppilaat selvittivät energiajuomien terveysvaikutuksia ja ottivat kantaa kuvitteelliseen, koululle mahdollisesti hankittavaan, energiajuoma-automaattiin. Tehtävän aikana oppilaat lukivat aiheesta neljä tekstiä. Kahteen he saivat linkin valmiina, ja kaksi tiedonhakua he tekivät hakukoneen avulla itse. Taitoja vahvistaa ja kyseenalaistaa nettitekstin luotettavuutta mitattiin, kun oppilaat arvioivat kahta erilaista tekstiä: asiantuntijatekstiä ja kaupallisesti väritynyttä tekstiä. Lukemisen yhteydessä oppilaat myös poimivat yksittäisistä teksteistä pääideoita muistiinpanotyökalun avulla. Muistiinpanojen perusteella oppilaat laativat synteesin. Lopuksi he kirjoittivat sähköpostin rehtorille, jossa jakoivat oppimaansa tietoa ja perustelivat lopullisen mielipiteensä juoma-automaatin hankinnasta. Lukutaidot, ei-kielellinen päättely, aikaisempi tieto ja sukupuoli selittivät yhteensä 57 % nettilukutaitoa mittaavassa tehtävässä menestymisestä (Kanniainen ym. 2019).

Lukutaitoon liittyvistä tekijöistä luetun ymmärtäminen ennusti parhaiten nettilukutaitoa. Myös lukusujuvuus ja oikeinkirjoittaminen ennustivat itsenäisesti nettilukutehtävässä suoriutumista. Täten taitava nettilukeminen näyttää rakentuvan hyvien peruslukutaitojen, kuten lukusujuvuuden, luetun ymmärtämisen ja oikeinkirjoituksen varaan (Kanniainen ym. 2019). Lapsilla ja nuorilla, joilla on lukemisen vaikeuksia, voi olla ikätovereitaan useammin vaikeuksia myös tutkivassa nettilukemisessa. Hitaat lukijat eivät välttämättä ehdi paneutua teksteihin riittävän syvällisesti onnistuakseen pääideoiden poimimisessa saati, että ehtisivät yhdistellä, rinnastaa ja vertailla eri nettiteksteissä esitettyä tietoa. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös norjalaisessa tutkimuksessa, jossa 15 - 16-vuotiaat oppilaat, joilla oli todettu lukivaikeus, pärjäivät ikätovereitaan heikommin erityisesti juuri yhtenäisen synteesin laatimisessa (Andresen ym. 2018).

Koska lukutaidot selittävät vain osan nettilukutehtävässä suoriutumisesta on hyvä huomoida, että osa oppilaista suoriutui tehtävästä oletettua paremmin kompensoiden hidasta lukemistaan joillain muilla taidoilla (Kanniainen ym. 2019). Vastaavasti kaikkien oppilaiden kohdalla hyvätkään peruslukutaidot eivät olleet tae nettilukemisessa pärjäämiselle. Toisessa *eSeek*-hankkeessa tehdyssä tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että vain viidennes oppilaista tunnisti nettitekstin kaupalliset tarkoitukset kuvitteellisen energiajuomien valmistavan yhtiön lehdistötiedotteesta ja että puolet oppilaista piti tiedotetta luotettavana tiedonlähteenä energiajuomien terveysvaikutuksista (Kiili ym. 2018a). Näin ollen myös taitavilla lukijoilla voi olla vaikeuksia lukea Internetissä, jos heiltä puuttuu kykyä tunnistaa nettitekstien yksipuolisia tai värityneitä tarkoituseriä.

## TARKKAAVUUDEN JA TOIMINNANOHJAUKSEN VAIKEUDET NETISTÄ LUETTAESSA

Aiempi tutkimus on kohdistunut suurelta osin tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksiin vain teknologisten laitteiden näkökulmasta. Tutkimuksessa on siis lähinnä verrattu paperilta luettua tekstiä tietokoneen ruudulta luettuun digitaaliseen tekstiin. Aikuiset, joilla oli tarkkaavuuden vaikeuksia, näyttivät ymmärtävän lukemaansa heikommin digitaalista tekstiä lukiessaan kuin paperilta lukiessaan (Ben-Yehudah & Brann 2019). Rivivälin kasvattaminen näytti parantavan luetun ymmärtämistä, mutta vain digitaalisen tekstin kohdalla (Stern & Shalev 2013). Tutkimuksia, joissa tarkasteltaisiin lukijoiden tutkivan nettilukemisen osaitaitoja tarkkaavuuspulmaisilla lukijoilla, ei juuri ole.

Edellä kuvatussa *eSeek*-hankkeessa saatujen alustavien tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksilla oli vaikutusta oppilaiden suoriutumiseen energijaumien terveysvaikutuksia selvittävässä nettilukutehtävässä (Kanniainen ym. arvioitavana). Hankkeessa kerätystä aineistosta opettajat arvioivat yli 400 oppilaan tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksia Keskittymiskyselyn (Klenberg, Jämsä, Häyrinen, Lahti-Nuuttila & Korkman 2010) avulla. Oppilaiden tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksista oli haittaa heidän suoriutumiseensa nettilukutehtävässä vielä senkin jälkeen, kun oppilaiden sukupuolen, lukusujuvuuden, ei-kiellellisten päättelytaitojen, luetun ymmärtämisen taitojen sekä aiempien tietojen mahdolliset vaikutukset oli kontrolloitu (Kanniainen ym. arvioitavana).

Netissä luettaessa tietoa etsitään usealta eri nettisivulta, ja lukija joutuu siirtymään edestakaisin eri nettitekstien välillä, punnitsemaan tiedon luotettavuutta ja luotettavuuden arvioinnin jälkeen usein sivuuttamaan epärelevanttia tietoa. Tämä näyttää selvästi kuormittavan tarkkaavuuspulmaisista lukijoista muita enemmän (Kanniainen ym. arvioitavana). Internetissä lukija joutuu myös suuntaamaan tarkkaavuuttaan eri tiedonhaku- ja kommunikointivälineiden kesken, mikä voi kuormittaa entisestään. Tällainen kuormitus jo pelkästään tehtävän konkreettisessa suorittamisessa saattaa jumittaa lukijan etenemistä (Bilal & Kirby 2002) ja jättää hänelle vähemmän resursseja käytettäväksi tiedon ymmärtämiseen ja yhteyksien muodostamiseen (Miller ym. 2013).

## TYTÖT JA POJAT NETTILUKIJOINA

Perinteisen lukemisen tutkimus on osoittanut, että tytöt lukevat poikia sujuvammin ja heillä on paremmat luetun ymmärtämisen taidot kuin pojilla (ks. esim. Torppa, Eklund, Sulkunen, Niemi & Ahonen 2018). Myös Internetissä luettaessa tytöt näyttävät pärjäävän poikia paremmin ja taustalla olevat peruslukutaidot selittävät osaltaan tätä eroa (Kanniainen ym. 2019; Salmerón, García & Vidal-Abarca 2018). Peruslukutaidot eivät kuitenkaan ole ainoa sukupuoleen liittyvä selittävä tekijä Internetissä luettaessa, vaan muitakin tekijöitä saattaa olla.

*eSeek*-hankkeessa havaittujen alustavien tutkimustulosten perusteella nimittäin näytti yllättäen siltä, että tyttöjen vaikeudet tarkkaavuudessa ja toiminnanohjauksessa selittivät heidän kohtaamiaan haasteita nettilukemisessa paremmin kuin mitä poikien vastaavat vaikeudet selittivät poikien osaamisesta (Kanniainen ym. arvioitavana). Toisin sanoen tarkkaavuuspulmaiset

tytöt kohtaisivat nettilukutehtävissä tarkkaavuuspulmaisia poikia enemmän vaikeuksia. Koska edellä mainitussa tutkimuksessa myös peruslukutaitojen erot oli kontrolloitu, johtuneet tyttöjen ja poikien ero jostakin muusta. Yksi mahdollinen tekijä voi olla, että tietokoneperustainen tehtäväympäristö motivoi tarkkaavuuspulmaisia poikia enemmän kuin tarkkaavuuspulmaisia tyttöjä. Lukemismateriaalien suunnittelussa sukupuolen huomioimisen onkin todettu kasvattavan erityisesti poikien motivaatiota (McGeown, Goodwin, Henderson & Wright 2012).

## ERILAISET OPPILAAT NETTITEKSTIEN MAAILMASSA

Seuraavaksi tarkastellaan kuvitteellisen opetuskokonaisuuden sekä esimerkkioppilaiden avulla, millaisia opetuksen suunnittelun ja eriyttämisen haasteita nettilukutaitojen harjoittelussa voi tulla vastaan ja miten näitä mahdollisia haasteita voitaisiin lähestyä.

*Opettaja on suunnitellut opetuskokonaisuuden, jossa oppilaiden tehtävänä on etsiä Internetistä tietoa muovin kierrätyksen hyödyistä ja haitoista. Ensimmäisellä oppitunnilla oppilaiden on tarkoitus etsiä kolme relevanttia nettitekstiä, arvioida näiden nettitekstien luotettavuutta ja tehdä teksteistä lyhyet muistiinpanot. Toisella oppitunnilla tutkivan nettilukutaidon teemaa jatketaan synteessin laatimisella. Synteesi laaditaan tekstinkäsittelyohjelmalla muistiinpanoja hyödyntäen. Kotitehtävänä oppilaat poimivat kirjoittamistaan synteeseistä kolme pääpointtia, jotka lähettävät opettajalle sähköpostilla. Opettaja kokoaa pääpointit sanapilveen. Sanapilven avulla opettaja havainnollistaa oppilaille, mitkä asioista toistuivat useissa kirjoituksissa ja mitkä asiat taas nousivat esiin vain muutamissa. Näin opitusta voidaan vielä keskustella yhdessä ja oppilaat pääsevät jakamaan oppimaansa.*

Edellä kuvatun opetuskokonaisuuden yhtenä keskeisenä haasteena opetuksen suunnittelun kannalta on se, että opettajan on mahdotonta perehtyä etukäteen kaikkiin mahdollisiin Internetin muovin kierrätyksestä kertoviin nettisivuihin teksteineen. Eräässä tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin lukiolaisten ehtineen hakea tietoa jopa reilulta viideltäkymmeneltä eri nettisivulta avoimessa Internetissä yhden oppitunnin aikana (Kiili, Laurinen & Marttunen 2008). Koska koko Internetin tekstimaailman tunteminen on mahdotonta, kannattaa ratkaisua etsiä materiaalin rajaamisesta, varsinkin nettilukutaitoja vasta harjoiteltaessa.

Materiaalin rajaamiseen voitaisiin hyödyntää esimerkiksi Googlen täsmähakukonetta (Google 2020), jonka avulla opettaja voisi tehdä oman rajatun hakukoneen. Rajatussa hakukoneessa ideana on se, että oppilaat hakevat tietoa noin 10 - 15 opettajan valitseman nettitekstin joukosta. Opettaja pystyy näin paremmin ohjaamaan oppilaiden tiedonhakua ja informaation kriittistä arviointia, kun hän tietää etukäteen, mitä käytettävät nettitekstit pitävät sisällään. Materiaalin rajaamisesta on hyötyä myös synteessin laadinnassa, sillä synteessin ohjaaminen on helpompaa opettajan tuntiessa nettitekstit.

Edellä kuvatun opetuskokonaisuuden toisena keskeisenä haasteena opetuksen suunnittelun kannalta on se, että taidoiltaan erilaiset oppilaat etenevät tehtävässä eri tahtiin. Kuten useilla muillakin oppitunneilla opettajan haasteena on saada tunnin aihe ja tavoitteet kohtaamaan oppilaiden vaihtelevan taitotason kanssa. Seuraavassa kolmessa oppilasesimerkissä käydään läpi kolmen erilaisen oppilaan etenemistä edellä kuvatun opetuskokonaisuuden ensimmäisellä oppitunnilla. Oppilasesimerkkien avulla pohditaan nettilukutaitojen opetuksen eriyttämistä.

## **Ensimmäinen oppilasesimerkki kertoo hitaan lukijan (poika) suoriutumisesta.**

*Oppilas päättää aloittaa etsimällä ensin tietoja muovin kierrätyksen hyödyistä. Hän kirjoittaa hakukoneeseen ”muovin kierrätys + hyödyt + ympäristö”, jolla rajaa aihetta aiemman tietonsa perusteella. Tiedonhaku onnistuu ja hän saa monipuolisen hakutulostilaston. Poika lukee hakutulostilastaa pitkään. Huolellisen lukemisen jälkeen hän klikkaa relevantin nettisivun auki, mutta käyttää sivulta löytyvän ympäristöministeriön tiedotteen lukemiseen yli puolet oppitunnista. Muistiinpanojen tekemisen jälkeen hän palaa tekemään uutta hakua ja arvioimaan saamiaan hakutuloksia. Oppilas ehtii valita toisenkin nettitekstin, mutta oppitunti alkaa olla lopussa ja hän ehtii vain silmäillä valitsemaansa yrityksen tiedotetta nopeasti.*

Tämä oppilasesimerkki osoittaa, että opetus, joka sujuvoittaa perinteistä lukemista ja edistää luetun ymmärtämisen strategioiden kehittymistä, tukee myös nettilukutaitojen harjoittelua. Lisäksi tukemalla esimerkkioppilaan tiedonhakutaitoja ja kykyä arvioida informaatiota kriittisesti voitaisiin varmistaa, että kyseiselle oppilaalle jäisi enemmän aikaa nettitekstien varsinaiselle lukemiselle.

Kuvitteellisen opetuskokonaisuuden opettaja voisi hyödyntää luettavan materiaalin rajaamisessa edellä mainittua Googlen täsmähakukonetta. Opettaja voisi esimerkiksi luoda samasta teemasta kolme eritasoista hakukonetta ja vaihdella hakukoneiden sisältämien nettitekstien määrää ja vaikeustasoa. Ideana on se, että eritasoisille lukijoille voisi näin valita heidän taitotasonsa mukaan kielellisesti selkeämpiä tai rikkaampia tekstejä. Tiedonhakua voitaisiin ensin harjoitella hyvinkin rajatussa, vaikka vain viiden nettisivun ympäristössä.

Hakuympäristön rajaamisen ohella myös luettavien nettitekstien määrän voi aluksi rajata vaikka vain kahteenkin tekstiin, kunhan tekstit ovat keskenään erityyppisiä. Kun nettitekstejä ei ole liikaa ja oppilas jaksaa lukea ne huolella, hänellä vapautuu resursseja käytettäväksi tekstien luotettavuuden arviointiin sekä laadukkaan synteesin tekemiseen. Kaksikin huolella valittua, riittävän erilaisista lähtökohdista kirjoitettua tekstiä auttaa oppilaita saamaan ideasta kiinni. Nettitekstit voidaan myös tulostaa ja oppilas voi halutessaan tehdä muistiinpanot käsin digitaalisen tekstityökalan sijaan. Vaikka kyse on nettilukemisesta, on hyvä muistaa, ettei mikään estä harjoittelemasta taitoja osittain paperilla.

Paperilla harjoittelun ohella lukemisen vaikeuksien tuomia haasteita voidaan myös lieventää teknologian avulla. Esimerkiksi selaimen ikkunaa voi pienentää ja näkyvää tekstipätkää rajata, eli käyttää selaimen koon muuttamista perinteisen lukuikkunan tapaan lukemisen tukemisessa. Synteesin laatimisessa taas voidaan hyödyntää tekstinkäsittelyohjelman ennustavaa tekstinsyöttöä ja oikeinkirjoituksen automaattista tarkistusta. Vaihtoehtoisesti synteesin voi myös kirjoittaa käyttämällä laitteen sanelutoimintaa.

## **Toinen oppilasesimerkki kertoo tarkkaamattoman lukijan (tyttö) suoriutumisesta samalla fiktiivisellä oppitunnilla.**

*Oppilas aloittaa tiedonhakutehtävän kirjoittamalla koko tehtävänannon hakukoneeseen: ”Mitä hyötyjä ja haittoja muovin kierrätyksestä on?” Kun hakukoneeseen kokonaan syötetty kysymys ei kuitenkaan rajaa hakutuloksia tarpeeksi, oppilas jumiutuu ja jää toistamaan samaa hakua uudelleen ja uudelleen. Tyttö silmäilee hakutulostilastaa ja klikkailee nettisivuja auki. Hänellä on vaikeuk-*

*sia tehdä varsinaista sivuvalintaa ja aloittaa lukemista. Hän vierittää kuvaruutua ylös-alas jonkun aikaa ja on lukevinaan yhtä nettitekstiä. Lopulta tyttö päätyy katsomaan YouTubesta videon muovin kierrätyksen hyödyistä ja haitoista. Video osoittautuu hyödylliseksi, joten oppilas aloittaa muistiinpanojen tekemisen. Hän huomaa kuitenkin YouTuben sivubannerissa kiinnostavan vlogin muovisista meikkisiveltimistä, joten hän keskeyttää muistiinpanojen tekemisen ja päätyy katsomaan vlojeja lopputunniksi.*

Tämän esimerkin perusteella havaitaan, että tarkkaavuuspulmaisilla oppilailla keskittyminen voi helposti herpaantua Internetin monimediaisessa tekstimaailmassa. Suoratoistopalveluiden, kuten Youtuben, hyödyntäminen ei sinällään ole ongelma, sillä videot aktivoivat eri aistialueita ja voivatkin näin ollen olla hyviä tietolähteitä. Varsin vähän on kuitenkin vielä tutkimusta oppilaiden kyvystä tulkita näitä eri aistialueita aktivoivia tekstejä, sillä myös videoilla voi olla erilaisia tarkoituksia, joita taitavien nettilukijoiden pitäisi pystyä kriittisesti arvioimaan (Kiili & Laurinen 2018).

Aiemmin mainittua rajattua, Googlen tarjoamaa täsmähakukonetta käyttäessään kuvitteellisen opetuskokonaisuuden opettaja voisi valita hakukoneeseen mukaan vaikkapa yhden videon. Rajaaminen karsisi muita turhia videolinkkejä hakutulostalista, mutta ei toki poistaisi ongelmaa, että varsinaiselle nettisivulle siirryttyään oppilaat voisivat taas klikkailla mainosbannereita ja eksyä pois varsinaisen tehtävän parista. Tarkkaavuuspulmaiset oppilaat kannattaisi ohjata suoraan sellaisille nettisivuille, joiden ulkoasu on mahdollisimman selkeä ja esimerkiksi mainosbannereita tai muita vastaavia häiriötekijöitä on mahdollisimman vähän.

Koska täysin mainoksettomia nettisivuja on vähän, voidaan hakukoneen tulostusta ja nettitekstit myös lukea autenttisen ympäristön sijaan paperilta tai yhdessä älytaululta. Paperilta luettaessa mainosbannerit ovat tulosteessa nähtävissä, mutta niiden kautta ei pääse klikkaamaan itseään eksyksiin. Älytaulua hyödynnettäessä nettitekstien valintaa ja luotettavuusarviointia voidaan taas opettajan toimesta tehdä oppilaille sanallisesti näkyvämmäksi. Riittävän rajattu ympäristö harjoitteluvaiheessa mahdollistaa aikanaan paremmin taitojen soveltamisen avoimessa Internetissä.

### **Viimeisenä esitetystä kuvitteellisesta tilanteesta kerrotaan vielä lahjakkaan, nopean lukijan (poika) suoriutumisesta.**

*Oppilas keksii nopeasti useamman aiheita rajaavan hyvän hakutermin, jotka syöttää hakukoneeseen (muovien kierrätys + ympäristö / ilmasto / energian tuotanto jne.). Hän silmäilee hakutulostalista ja rajaa nopeasti URL-osoitteiden perusteella ulos keskustelupalstat. Poika valitsee uutistekstin, yliopiston tutkimustiedotteen ja erään yrityksen laatiman kaupallisen tiedotteen. Hän ehtii lukea kaikki kolme tekstiä huolellisesti ja tunnistaa yrityksen tiedotteesta sen kaupalliset tarkoitukset. Oppilas ehtii tehdä myös muistiinpanot ennen oppitunnin loppua. Opettaja ohjeistaa etsimään vielä yhden vapaavalintaisen lisätekstin ja lueskelemaan sitä lopputunnin.*

Edellä kuvatulla kuvitteellisella oppitunnilla oppilaat hakevat tietoa avoimesta Internetistä, joten opettajan nopea reaktio on ohjata työnsä valmiiksi saanut oppilas etsimään vielä yksi lisäteksti. Lahjakkaille oppilaille lisätekstejä mieluisampi ratkaisu voisi kuitenkin olla oppilaiden ohjaaminen haastavampien ja moninäkökulmaisempien nettitekstien pariin, mikä avoimessa Internetissä on vaikeaa. Rajatussa hakukoneessa opettaja sen sijaan pystyy helpommin

ohjaamaan myös lahjakkaita oppilaita, koska tuntee hakukoneen tarjoamat nettitekstit sisältönsä ja laadultaan.

Haastavampien nettitekstien sisällyttäminen varmistaa lisähaasteen seuraavissakin vaiheissa eli nettitekstien luotettavuuden arvioinnissa ja synteessin laatimisessa. Synteessin ja opitun jakamisen esitystapoja voi myös vaihdella oppilaiden kiinnostuksen ja käytettävissä olevan ajan mukaan. Lopuksi on hyvä muistaa, kun opitun jakaminen toteutetaan kaikille yhteisenä tehtävänä, saavat myös vähemmän tekstejä ja näkökulmia läpikäyneet oppilaat laajemman kokonaiskuvan opiskeltavasta aiheesta. Näin kaikki oppilaat hyötyvät ja opettajan on helpompi hallita tutkivan nettilukemisen laajaa kokonaisuutta.



# LÄHTEET

- Andresen, A., Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. 2018. Investigating multiple source use among students with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 1–26.
- Ben-Yehudah, G. & Brann, A. 2019. Pay attention to digital text: The impact of the media on text comprehension and self-monitoring in higher-education students with ADHD. *Research in Developmental Disabilities* 89, 120–129.
- Bilal, D. & Kirby, J. 2002. Differences and similarities in information seeking: Children and adults as web users. *Information Processing & Management* 38 (5), 649–670.
- Cho, B. & Afflerbach, P. 2015. Reading on the Internet. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (6), 504–517.
- Cho, B.-Y. & Afflerbach, P. 2017. An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. *Teoksessa S. Israel (toim.) Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Guilford Press, 109–134.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. 2000. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education* 84, 287–312.
- Google 2020. Mitä Google-täsmähaku tekee? [https://support.google.com/customsearch/answer/4513751?hl=fi&ref\\_topic=4513742](https://support.google.com/customsearch/answer/4513751?hl=fi&ref_topic=4513742). (Luettu 20.1.2020.)
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M. & Leppänen, P. H. 2019. Literacy skills and online research and comprehension: struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing* 32 (09), 2201–2222.
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Anmarkrud, Ø. Aro, M. & Leppänen, P. H. T. (arvioitavana). Assessing reading and online research comprehension: Do difficulties in attention and executive function matter? *Learning and Individual Differences*. Käsikirjoitus jätetty arvioitavaksi.
- Kiili, C., Laurinen, L. & Marttunen, M. 2008. Students evaluating Internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. *Journal of Educational Computing Research* 39 (1), 75–95.
- Kiili, C. & Laurinen, L. 2018. Monilukutaidon mestariksi. Opettaja nettilukemisen ohjaajana. *Kummi 18: arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kiili, C., Leu, D. J., Marttunen, M., Hautala, J. & Leppänen, P. H. 2018a. Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial online resources related to health. *Reading and Writing* 31 (3), 533–557.
- Kiili, C., Leu, D. J., Utriainen, J., Coiro, J., Kanniainen, L., Tolvanen, A., Lohvansuu, K. & Leppänen, P. H. 2018b. Reading to learn from online information: Modeling the factor structure. *Journal of Literacy Research* 50 (3), 304–334.
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrynen, T., Lahti-Nuutila, P. & Korkman, M. 2010. The attention and executive function rating inventory (ATTEX): Psychometric properties and clinical utility in diagnosing ADHD subtypes. *Scandinavian Journal of Psychology* 51 (5), 439–448.
- Leppänen, P. H. T., Kiili, C., Hautala, J., Kanniainen, L., Aro, M., Loberg, O. & Lohvansuu, K. 2017. Nettilukemisen haasteet. *Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim) Oppimisen tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 80–89.
- Leu D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. 2013. New literacies and the new literacies of online reading comprehension: A dual level theory. *Teoksessa N. Unrau & D. Alvermann (toim.) Theoretical models and process of reading*. Newark, DE: IRA, 1150–1181.
- Lewandowski, D. 2011. The influence of commercial intent of search results on their perceived relevance. In *Proceedings of the 2011 iConference*. Seattle, WA: ACM, 452–458.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. 2012. Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading* 35 (3), 328–336.
- Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F. & Olson, R. K. 2013. Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of Abnormal Child Psychology* 41 (3), 473–483.

- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2013. PISA 2012 Results: Excellence through equity (Volume II): Giving every student the chance to succeed. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2015. Students, computers and learning: Making the connection. Paris: OECD.
- Owens, R. F., Hester, J. L. & Teale, W. H. 2002. Where do you want to go today? Inquiry-based learning and technology integration. *The Reading Teacher* 55 (7), 616–625.
- Pérez, A., Potocki, A., Stadtler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L. & Rouet, J. F. 2018. Fostering teenagers' assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions. *Learning and Instruction* 58, 53–64.
- Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friedrich, L., Jacklin, A., Chen, C. & Zickuhr, K. 2012. How teens do research in the digital world. Washington, DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Rouet, J., Ros, C., Goumi, A., Macedo-Rouet, M. & Dinet, J. 2011. The influence of surface and deep cues on primary and secondary school students' assessment of relevance in web menus. *Learning and Instruction* 21, 205–219.
- Salmerón, L., García, A. & Vidal-Abarca, E. 2018. The development of adolescents' comprehension-based Internet reading skills. *Learning and Individual Differences* 61, 31–39.
- Stern, P. & Shalev, L. 2013. The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in Developmental Disabilities* 34 (1), 431–439.
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. 2018. Why do boys and girls perform differently on PISA reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading* 41 (1), 122–139.



X

Ä

P

R

III

Luku- ja kirjoitustaidon  
oppimista

**TUKEMASSA**



# Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, arviointi ja kohdennettu tuki yläkoulussa

**Leila Kairaluoma**

## JOHDANTO

Tarkoitukseni on luoda kokonaiskuva nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien (luki-vaikeus, lukivaikeudet) parissa työskennelleenä opettajana ja tutkijana siitä, kuinka arvioida ja arviointitietoihin perustuen koota, miten yläkouluikäisten nuorten heikkoa luku- ja kirjoitustaitoa kehitetään nuorille sopivilla, vaikuttavilla keinoilla. Esitän aluksi, mikä nuorten lukivaikeus on ja miten sitä arvioidaan. Sen jälkeen tarkastelen, miten nuorta voidaan tukea. Näyttää siltä, että nuorten luku- ja kirjoitustaidot ovat heikentyneet viime vuosina, mihin onkin puututtu voimakkaasti. Kaikkein heikoimpien lukijoiden määrä on kasvanut niin poikien kuin tyttöjenkin joukossa. Yläkoululaisten kirjoitustaidoissa on myös parantamisen varaa. Samalla yläkoulun lukiopetus on tuen tarpeeseen nähden vähäistä (Holopainen 2019). Yläkoululaisten luku- ja kirjoitustaitoihin tulee erityisopetuksessa ja tuen eri tasoissa kiinnittää huomiota, koska perustaidoilla on merkitystä elämässä selviämässä. Erityisesti heikoimman ryhmän lukemisen ja kirjoittamisen taitoja on pyrittävä yksilöllisesti parantamaan, jotta opinnot sujuisivat, ja oppilaat pärjäisivät hyvin toisen asteen opinnoissa ja työelämässä.

## NUORTEN LUKIVAIKEUDEN MÄÄRITTELYÄ

Tyypillisesti kehittyneen nuoren lukemista voidaan kuvata sujuvaksi ja vaivattomaksi lukemiseksi, joka on riittävän nopeaa, virheetöntä ja myös lukemisen prosodialtaan ilmeikästä (Kuhn & Stahl 2003). Tällaisen vahvan teknisen lukutaidon saavuttaminen ei ole itsestään selvää. Aina ei saavuteta hyvää, toimivaa lukusujuvuutta, joka olisi erilaisten tekstien ymmärtämisen perusta. Osalla suomalaisnuorista lukutaidon kehitys näyttää pysähtyvän tarkan lukutaidon vaiheeseen eikä lukeminen automatisoidu. Suomalaisnuorten lukemisvaikeutta kuvaa erityisesti lukemisen hitaus, kuten nuorten lukutaitoa koskevissa tutkimuksissakin on havaittu (Bekebrede, van der Leij & Share 2009; Landerl & Wimmer 2008; Torppa, Eklund, van Bergen & Lyytinen 2015). Lukutaidon hitaus ilmenee etenkin merkityksettömien sanojen - sanoja, jotka eivät tarkoita mitään - lukemisessa (Kairaluoma, Torppa & Aro 2017, ks. Kairaluoma, Ahonen, Westerholm, Torppa & Aro 2013), jolloin sanojen ja tekstin mer-

kitys tai lauseyhteys ei tue lukemista. Nuorten, joilla on lukemisvaikeuksia, lukemista voidaan kuvata siten hankalimmillaan äänteittäin eteneväksi, palailevaksi ja vaivalloiseksi lukemiseksi. Lukutaidon keskeisenä ongelmana on tällöin vaikeus lukea sanoja kokonaisina ja käyttää lukemisessa hyödyksi yksittäisiä äänneitä suurempia ortografisia osia, kuten tavuja (Hautala 2012). Lukemisvirheet kasautuvat pääosin pitkiin sanoihin sekä sanoihin, joissa on harvinaisia, monikirjaimisia tavurakenteita, vierasperäisiä kirjaimia tai konsonanttijohdistelmia. Hitaasta ja virhealttiista lukemisesta seuraa vaikeuksia selvittää teksteistä ja viime kädessä ymmärtää lukemaansa. Oikeinkirjoitusongelmat liittyvät usein lukemisen vaikeuksiin mutta eivät aina. Oppilas, jolla on vaikeuksia myös kirjoittamisessa, kirjoittaa sanoja ja tekstiä virheellisesti olipa kirjoitusvälineenä tietokone tai kynä. Sanoista ja tavuista puuttuu kirjaimia tai kirjaimet ovat vääriä (ICD-11). Oikeinkirjoitusongelmat näkyvät usein oppilaiden taidoissa tuottaa erilaisia tekstejä ja kirjoittaa sujuvasti.

Oppimisvaikeudet ja opiskelumotivaatio kietoutuvat toisiinsa. Vahva opiskelumotivaatio on oppimisen perusta ja olennainen osa vaikeuksien voittamista. Nuoret, joilla on oppimisvaikeuksia mutta hyvä opiskelumotivaatio, pärjäävät koulussa todennäköisesti paremmin kuin nuoret, joiden opiskelumotivaatio on hiipunut. Opiskelumotivaation puuttuminen on hälyttävää ja aiheuttaa jatkuvasti epäonnistumisia, vahvistaa epäonnistumisen kierrettä ja kasvattaa kuilua hyvin menestyviin oppilaisiin nähden. Oppilaat vaikuttavat oppimisessaan piittaamattomilta ja välinpitämättömiltä, mikä on usein hyvin kaukana siitä epävarmuudesta, jota oppilas tuntee sisimmässään. Oppimisvaikeuksiin puuttumisen lisäksi on mietittävä koko koulunkäynnin ajan keinoja lasten ja nuorten opiskelumotivaation ylläpitämiseksi.

Lukivaikeuden syytausta on moninainen, ja vaikeuteen liittyviä syitä on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Lukivaikeudella on todettu olevan neurobiologinen perusta (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003), joka liittyy kielelliseen kehittymiseen. Kun on tutkittu lukemisen taustalla olevia kognitiivisia tekijöitä, kielelliset taustataidot (nopea sarjallinen nimeäminen, fonologinen tietoisuus ja kielellinen muisti) ovat merkittävästi yhteydessä myös nuorten lukutaitoon (Kairaluoma ym. 2013). Nuorten lukemistutkimuksen mukaan nopea sarjallinen nimeäminen olisi yhteydessä lukemisen nopeuteen ja fonologinen prosessointi tarkkuuteen.

Kun suunnitellaan nuorten lukemisen sujuvuuden parantamista, kognitiivisilla taustataidoilla voi olla merkitystä valitun menetelmän tuloksellisuudelle. Nopean sarjallisen nimeämisen pulmien on osoitettu olevan usein hitaan lukutaidon taustalla, millä saattaa olla yhteys siihen, että hidaskäyttö on sitkeä vaikeus. Nuorten lukemisen taustataitojen, lukemisen sujuvoitumisen ja harjoittelun yhteyksiin liittyvä tutkimustieto, etenkin säännönmukaisessa suomen kielessä, on vielä hajanaista ja vähäistä. Luku- ja kirjoitustaidon interventiotutkimuksia tarvitaan pedagogisten menetelmien kehittämiseksi.

## LUKIVAIKEUDEN TUNNISTAMINEN JA LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN TAIDOJEN ARVIOINTI

Luku- ja kirjoitustaidon kehitystä ei voi seurata pelkästään alakouluikäisellä lukemisen ja kirjoittamisen arvioinnilla ja seurannalla, vaan lukuarviointia on tehtävä myös yläkoulussa. Suomalaisen tutkimuksen (Torppa ym. 2015) mukaan yläkoulussa havaittiin olevan nuoria, joiden lukivaikeus todettiin vasta siellä, joten yläkoululaisten lukuarviointi on välttämätöntä. Lukivaikeuden luonteen ja ilmenemisen selvittämiseksi on tärkeä arvioida nuorten lukemista ja kirjoittamista monella

tavalla, koska vaikeudet ovat yksilöllisesti ilmentyviä. Ryhmässä pidettävillä lukemisen ja kirjoittamisen tutkimusperustaisilla lukitaitojen seulontatesteillä saadaan vahvoja viitteitä oppilaiden vaikeuksista. Lukivaikeuden määrittelyyn seulovat testit eivät riitä, vaan seulontatestien tulosten perusteella yksilötesteihin ohjautuvien oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa on arvioitava luotettavasti yksilötesteillä. Erityisesti lukusujuvuuden (nopeus, virheellisyys) arviointi on tärkeä nuorten lukemisvaikeuden tunnistamisessa. Lukemismääritelmän mukaan sanojen lukemisen vaikeus (sanantunnistuksen ongelma) on lukemisvaikeuden perusongelma (Lyon ym. 2003), jota voidaan arvioida sanojen lukemisen nopeutta ja tarkkuutta mittaamalla. Merkityksettömien eli pseudosanojen lukemisen arvioinnilla saadaan tarkkaa tietoa siitä, miten nuorten tekninen lukutaito sujuu. Tekstin lukemisen arviointi täydentää sanojen ja pseudosanojen lukemista siinä, kuinka sujuvaa ja automatisoitunutta lukeminen on silloin, kun leksikaalinen ja semanttinen tieto on samanaikaisesti lukijan käytettävissä. Lukemisen nopeuden ja tarkkuuden erillinen arviointi mahdollistaa lukusujuvuuden molempien komponenttien tarkastelun. Nopean sarjallisen nimeämisen ja fonologisen prosessoinnin arviointi antaa lisätietoa hitaan ja/tai virheellisen lukemisen taustalla olevista kognitiivisista syistä ja tarjoaa vihjeitä lukutaidon tukemiseen. Tällaisia kognitiivisiin lukemisen taustataitoihin liittyviä normeerattuja testejä nuorille ei toistaiseksi ole käytettävissä.

Kirjoittamisen arviointi on parhaimmillaan monipuolista taitojen kartoittamista tavujen ja sanojen oikeinkirjoituksesta tuottavaan kirjoittamiseen asti. Oikeinkirjoitustaitojen arviointi on tärkeä osa lukivaikeuden tunnistamisessa, kirjoittamisvaikeuksien ymmärtämisessä ja tuen määrittelyssä. Oikeinkirjoitusongelmat ovat lukivaikeuden ilmenemismuoto, jonka arviointi on yksinkertaisinta tehdä sanojen ja pseudosanojen sanelukirjoitustestien avulla. Oikeinkirjoittamisen osalta on huomioitava se, että valtaosa nuorista kirjoittaa sanoja täysin virheettömästi sanelusta. Ne, joilla on vaikeuksia oikeinkirjoituksessa, erottuvat sanelukirjoitustesteissä selvästi. Sanelukirjoitustestien lisäksi arviointia täydennetään oppilaiden kirjoittamisprosessin osataitojen ja kirjoitettujen tekstien tarkastelulla (Nevala, Kairaluoma, Ahonen, Aro & Holopainen 2006).

Yläkoulun ja toisen asteen koulutuksen alkuun lukivaikeuden arvioinnin ja tukitoimien suunnittelua varten on kehitetty kaksikin standardoitua testistöä, joista *Ykä-testistö* (Lerkkanen, Eklund, Löytynoja, Aro & Poikkeus 2018) on tarkoitettu yläkouluun. Toisen asteen koulutuksen käyttöön on tarkoitettu vanhempi arviointimenetelmä *Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille* (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004) ja digitaalinen *DigiLukiseula* (Paananen ym. 2019).

Seulontamenetelmillä arvioidaan teknisen lukutaidon tasoa, oikeinkirjoitusta ja luetun ymmärtämistä. Yläkoulun lukitestistössä saneluna on käytetty pelkästään pseudosanojen sanelua. Nuorille ja aikuisille tarkoitettu seulontatestistössä on lisäksi myös tavallisten sanojen sanelukirjoitustesti. Molempiin testistöihin liittyy myös lukemisen ja kirjoittamisen yksilötestit, joilla nuoren mahdollinen lukivaikeus todetaan ja arvioidaan luotettavasti erilaisin ääneen lukemisen testein. Ääneen lukemisen kuunteleminen ja havainnot siitä kertovat luotettavasti nuoren tai aikuisen teknisen lukutaidon tason.

Nuorille ja aikuisille tarkoitettu yksilötestistössä on monipuolinen testipatteristo lukemisen ja kirjoittamisen arvioinniksi ja tuen perustaksi. Nuorten luetun ymmärtämisen arviointi teknisen lukutaidon arvioimisen lisäksi on pedagogisesti tärkeää. Lukivaikeuden toteamiseksi riittävät ääneen lukemisen yksilötestit ja sanelukirjoitus, mutta tuen resurssointia ja sisältöä suunniteltaessa on tärkeää arvioida myös kaikkien oppilaiden tekstin ymmärtämisen taitoja monipuolisesti. Tekstin ymmärtämistaitojen arviointi kattavasti ja luotettavasti on vaativaa, joten nuorten reaaliainei-

den opiskelua on tärkeä seurata systemaattisesti. Reaaliaineiden opettajien tekemät havainnot ovat tärkeitä. Monipuolinen lukemisen ja kirjoittamisen arviointi, opettajien ja vanhempien tekemät havainnot ja opiskelun jatkuva seuranta tarjoavat vankan pedagogisen lähtökohdan luokassa annettavalle tuelle, eriyttämislle, kohdennetulle tuelle, tuen vaikuttavuuden seurannalle ja opiskelijan onnistuneelle koulunkäynnille. Lukemisen ja kirjoittamisen taitoja olisi arvioitava yläkoulussa vuosittain mahdollisimman kattavasti. Arvioinnin merkitys on suuri opiskelun tuen suunnittelussa, erityisopetusresurssin ja oikeanlaisen tuen kohdentamisessa sitä tarvitseville oppilaille. Ilman arviointitietoa erityisopetuksen resurssin käyttö on summittaista ja esimerkiksi luokan hiljaisiin, hyvin käyttäytyvä mutta tukea tarvitseva nuori jää pärjäämään yksin. Arvioinnin avulla on mahdollista seurata myös koulun tarjoaman lukituen vaikuttavuutta. Koulussa annettavan tuen tulisi perustua näyttöön käytännön opetustyössä (Parrila, Gadsden & Aro 2019). Jyväskylän yliopistossa on kehitetty tukivastemallia, joka perustuu oppilaan yksilöllisen kehityksen ja taitojen oppimisen tuen suunnitteluun ja seurantaan. Kehittymisestä saatu systemaattinen seurantatieto osoittaa, onko annettu tuki oikeansuuntaista, jatkuuko tuki samanlaisena, muutetaanko menetelmiä vai voidaanko oppilaan tuesta jo luopua. Mallin pohjalta on suunniteltu lukivaikeuksien tuen suunnittelun ja seurannan perustaksi kattava lomake (Puttonen & Heikkilä 2018).

## LUKITUEN LÄHTÖKOHDAT

Yläkoulussa ja toisella asteella opiskelee lukivaikeuksien vuoksi tuen tarpeessa olevia hitaasti lukevia nuoria, joilla on usein myös kirjoittamisessa vaikeuksia. Yhdessä luokassa on keskimäärin kolme oppilasta, joilla on lukivaikeus. Heidän lisäksi on joukko nuoria, jotka eivät lue juuri ollenkaan ja jotka ovat siksi heikkoja lukijoita ja kirjoittajia. Jos nämä molemmat haasteet ovat samoilla oppilaille, tarvitaan luokissa yleisopetuksen tukikeinoja ja erityisopettajan asiantuntijuutta heidän opiskelunsa etenemistä turvaamaan. Oppilaat tarvitsevat ensinnäkin kohdennettua, yksilöllistä lukemisen ja kirjoittamisen opetusta, oppimisen strategiaopetusta ja ehkä muuta räätälöityä yksilöllistä tukea sekä oppimista tukevia yleisopetuksessa käytettäviä keinoja, kuten eriyttämistä ja apuvälineitä. Etenkin lukemismotivaatioon liittyvät pulmat on tärkeä ottaa huomioon tuessa, koska osa lukutaidon puutteista voi selittyä heikolla lukemismotivaatiolla ja sen myötä lukutaidon harjaantumattomuudella. Heikot lukijat ja kirjoittajat eivät lukemisen ja kirjoittamisen vaivalloisuuden vuoksi lue riittävästi eivätkä kirjoita mielellään tekstejä, joten taidot eivät pääse kehittymään. Lukemista karttavat nuoret eivät kehity taitaviksi lukijoiksi, vaikka osalla nuorista taito olisi saavutettavissa monipuolisia tekstejä lukemalla. Heikkoa lukutaitoa voidaan selittää siten sekä harjaantumattomuudella että myös lukivaikeudella. On nuoria, jotka lukevat paljon hitaasta lukutaidosta huolimatta ja jotka parantavat siten omaehtoisella harjoittelulla lukutaitoaan. Oppilaita, joilla on hitaan lukutaidon lisäksi kirjoittamisen vaikeuksia, on tuettava kohdennetun kirjoittamisharjoitusten, eriyttävien ja epäsuorien keinoin, esimerkiksi juuri apuvälineiden avulla.

## KOHDENNETTU LUKITUKI

Seuraavaksi tekstissä käsitellään lukusujuvuuden, oikeinkirjoituksen ja tuottavan kirjoituksen kohdennettua lukiopetusta yläkoulussa. Kohdennetulla tuella tarkoitetaan opetusta, jossa otetaan huomioon oppilaan oppimisen vaikeudet ja vahvuudet. Pääsääntöisesti erityisopettaja op-

pimisvaikeuksien asiantuntijana suunnittelee lukitukea ja toteuttaa vaikuttavia keinoja, joilla oppilaiden lukutaitoa parannetaan. Kuntouttava ja kohdentuva opetus koskee luku- ja kirjoitustaidoltaan kaikkein heikoimpia nuoria, joilla on tunnistettavissa oleva hyvin hankala lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus, joka ei ole alakoulussa korjaantunut tai kompensoitunut.

On mahdollista, että yläkoulun opinnot sujuvat hyvin, vaikka nuorella on lukivaikeus. Vaikeudet tulevat esiin vasta silloin, kun luettavat tekstit vaikeutuvat, pitenevät ja sisältävät uusia käsitteitä -usein vierasperäisiä termejä. Kirjoitustaidolta odotetaan jo virheettömyyttä, sujuvuutta sekä vaaditaan aineistoon pohjautuvia kirjoitelmia, raportteja ja referaatteja nopeassa ja kuormitetussa aikataulussa. Kun nuori siirtyy esimerkiksi lukio-opintoihin, lukivaikeudet ovat kognitiivisilta taidoiltaan kyvykästäkin nuorta uuvuttavia ja tekevät opiskelusta raskaan (Kiuru, Leskinen, Nurmi & Salmela-Aro 2011a). Vieraan kielen oppimisvaikeudet liittyvät lukivaikeuteen, ja vieras kieli koetaan kirjoitetun kielen osalta haastavana. Puhutun kielen osaamistaso voi olla silti hyvin korkea.

Tutkimusten mukaan (mm. Hakkarainen 2016; Kiuru ym. 2011b; Rinkute, Torppa, Eklund, Nurmi & Lyytinen 2014; Torppa, Parhiala, Vasalampi, Poikkeus & Aro 2019) lukivaikeuksilla on merkittäviä negatiivisia seurannaisvaikutuksia, jotka liittyvät koulussa menestymiseen, syrjäytymisproblematiikkaan ja mielen hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. On havaittu myös opiskelumotivaation heikentyvän, kun nuori kokee lukemisen vaivalloiseksi, turhauttavaksi ja työlääksi. Nuori, joka painii yksin vaikeuksissa ja menettää oppimisvaikeuksiansa vuoksi opiskelumotivaation, on potentiaalinen koulun keskeyttäjä ja siten syrjäytymisriskissä.

Lukituen muotojen suunnittelu ja lukiopetuksen kohdentaminen heikoille lukijoille ja kirjoittajille ovat tärkeitä yläkoululaisten opinnoissa. Yläkoulun erityisopettajan keskeistä erityispedagogista asiantuntijatyötä on lukivaikeuksien arviointi ja niiden tunnistaminen, tuen suunnittelu ja toteutus sekä toiminta aineenopettajia konsultoivana opettajana. Erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyö on välttämätöntä. Aineenopettajat tarvitsevat tieteenalansa osaamisen lisäksi tietoa oppimisvaikeuksista, keinoista eriyttää ja tukea esimerkiksi yhteisopettajuuden kautta nuoria niin, että jokaisen opinnot sujuvat. Erityisopettajan ja aineenopettajien yhteistyölle on varattava aikaa, jolloin opettajien yhteistä osaamista toteutetaan.

## MILLAISIA TUEN MUOTOJA VOIDAAN JÄRJESTÄÄ NUORELLE, JOKA KAMPPAILEE LUKIVAIKEUKSISSA?

Alakoulusta siirtyy yläkouluun oppilaita, joiden tukea on tarpeen jatkaa. Lukivaikeudet ovat joillakin oppilailla koko elämänkestoinen ja sitkeä vaikeus, vaikka osalla vaikeudet lievenevät tai korjaantuvat tuen ja kuntouttavan opetuksen vaikutuksesta. Yläkoulussa oppimisen painopiste on tieteenalan sisältöjen oppimisessa, jolloin ehkä odotetaan oppilaiden luku- ja kirjoitustaitojen olevan jo hyvät. Pulmat kuitenkin usein jatkuvat.

Yläkoulussa oppilas lukee eri tieteenalan tekstejä ja käsitteitä. Se, kuinka eri tieteissä asioita opitaan ja millaisin oppimisstrategisin keinoin tehtäviä tehdään, on hyvä selvittää heti alussa oppilaille. On eri asia opiskella kemiaa kuin historiaa, joissa tekstin ymmärtämisen vaatimukset ja strategiat ovat erilaiset. Aineenopettaja ohjaa nuoria, miten alan tekstejä luetaan, mitkä ovat keskeiset käsitteet ja ydinasiat. Oppilailla, joilla on kielellisiä vaikeuksia, tarvitsevat lisätukea. Ymmärtävä lukeminen on siis keskeisin taito, jonka teoreettisesta taustasta ja ymmärtämisen tehostamisesta on paljon tietoa (ks. tarkemmin luku 1). Joillakin oppilailla on niin suuria vaikeuksia teknisessä lukemisessa, että lukutaito



ei toimi vaativien tekstien ymmärtämisessä. Silloin on harkittava, onko mahdollista vielä sujuvoittaa oppilaiden lukutaitoa sekä tarvittaessa opettaa luetun ymmärtämisen strategioita. Interventiotutkimuksissa on osoitettu oppilaiden hyötyvän lisätuesta, vaikka tuen vaikutusten efektkoot vaihtelevat.

Alakoulun erityisopetuksessa tehdään hyvää työtä siinä, että heikoimmatkin oppilaat saavuttavat tarkan lukutaidon, mikä onkin perusta sujuvalle lukemiselle. Tämän jälkeen tavoitteena on kehittää oppilaiden lukusujuvuutta niin, että lukeminen olisi automatisoitunutta ja lukemalla oppimisen vuoksi riittävän sujuvaa. Lukutaidon sujuvuuden harjaannuttamisen tavoite on, että heikot lukijat saavuttavat riittävän hyvän taidon, jotta se toimii ymmärtävän lukemisen välineenä. Yläkouluikäisillä kohdennetun tuen lisäksi korostuvat oppimaan oppimisen taidot.

## LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN SUORA JA EPÄSUORA TUKI

Lukemisen ja kirjoittamisen tuki voidaan jakaa suoraan taitoihin vaikuttavaan tukeen ja epäsuoraan tukeen, jolloin mahdollistetaan oppiminen vaihtoehtoisin menetelmin. Jos oppilaan lukutaito on hyvin hidas ja vaivalloinen, voidaan pyrkiä kehittämään kaikkein heikoimpien oppilaiden lukusujuvuutta lukiopetuksen keinoin. Pienikin lukemisen sujuvuuden paraneminen parantaa luetun ymmärtämistä (Kjeldsen, Educ, Saarento-Zaprudin & Niemi 2019). Suora keino on siis sujuvoittaa lukemista, ja epäsuora keino on käyttää esimerkiksi oppikirjatekstien käsitteilyssä äänikirjoja tai eriyttää oppisisältöjä suhteessa oppilaan luku- ja kirjoitustaitoon.

**Lukusujuvuuden parantaminen.** Joskus on perusteltua kokeilla keinoja nuoren lukusujuvuuden parantamiseksi (Kuhn & Stahl 2003). Jos nuoren lukivaikeus on hyvin vaikea ja lukemisessa tulee paljon virheitä, on perusteltua palata harjoittelemaan joksikin aikaa peruslukutaitoa ja oikeinkirjoitusta. Nuoren teknisen lukutaidon harjaannuttaminen esimerkiksi luetun ymmärtämisen strategiaharjoittelun ohessa voi tulla kysymykseen, mikäli nuori on itse motivoitunut harjoittelemaan lukusujuvuutta systemaattisesti ja tavoitteellisesti. Jos oppilaan lukutaito paranee, taito vapauttaa tarkkaavuutta ja muistia tekstin ymmärtämiselle. Oppilaasta on motivoivaa, jos hänelle konkreettisesti osoitetaan taitojen paraneminen ja tuodaan esille hänen vahvuuksiaan.

Lukemisen sujuvoittamiseksi ei ole havaittu olevan olemassa yhtä ainoaa tehokasta keinoa lukemisvaikeuden voittamiseksi (Edmonds ym. 2009). Kaikkein tärkeintä on se, että nuori lukee paljon ja säännöllisesti monenlaisia tekstejä. Tässä omaehtoisuuteen perustuvassa harjoittelussa nuoret tarvitsevat opettajien ohjausta ja kipinää myös vapaa-ajan lukemiseen. Yleisin ja tutkituin lukemisen sujuvuuden harjoittelu on toistava lukeminen (O'Connor, White & Swanson 2007; ks. myös Guerin & Murphy 2015). Tässä menetelmässä samaa tekstiä, sanoja tai sanan osia (tavuja tai morfeemeja) luetaan useaan kertaan, joiden avulla pyritään ortografisten kokonaisuuksien muodostumiseen. Taustalla on myös ajatus siitä, että kun luettava materiaali tulee tutuksi, lukeminen tarkentuu ja nopeutuu lukemisen automatisoitumisen myötä. Heikolle lukijalle menetelmä on motivoiva, koska lukija huomaa kehittyvänsä. Tätä menetelmää on käytännössä ja tutkimuksissa käytetty englannin kieleen liittyvissä harjoitteluhjelmissä. Suomen kielessä on mahdollista käyttää hyödyksi tavuja, jotka ovat muuttumattomia yksiköitä, ja tavurytmiiä niin lukemisen kuin kirjoittamisenkin opettelussa (ks. Huemer 2009; Huemer, Aro, Landerl & Lyytinen 2010). Peruseriaate on se, että lukemista voidaan nopeuttaa vasta silloin, kun lukemisen tarkkuus on lähes sataprosenttista. Oppilaan osaamiseen sovitettu aikapaine lisää oppilaan tavoitteellisuutta parantaa lukuopeutta. Harjoittelun luonne saattaa olla stressaava, joten oppilaille on kerrottava perustelut, miksi har-

joitellaan ja mihin harjoittelulla pyritään. Koska tiedetään, että lukivaikeus on suhteellisen pysyvä vaikeus, ei ehkä päästä sellaiseen lukusujuvuuteen, johon tyyppilliset lukijat yltyvät. Kohdennettu lukiopetus on kuitenkin välttämätöntä lieventämään vaikeuksia ja vahvistamaan minäpystyvyyttä.

## ESIMERKKI YLÄKOULULAISEN LUKUTAIDON HARJAANNUTTAMISESTA TAVUIHIN PERUSTUEN

Tutkimuksin on havaittu, että monipuoliset tuen keinot ovat vaikuttavia yläkouluikäisillä (Wanzek, Wexler, Vaugh & Ciullo 2010). Koska lukemisen sujuvuus ja kirjoitustaito ovat keskeisiä taitoja luetun ymmärtämisessä ja tuottavassa kirjoittamisessa, on rohkeasti lähdettävä harjaannuttamaan systemaattisesti oppilaiden toimimatonta taitoa. Sen jälkeen voidaan siirtyä tukeen, jossa harjoitellaan luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen strategioita, muististrategioita ja apuvälineiden käyttämistä oppimisessa.

### Esimerkki lukusujuvuusharjoittelusta

Seuraavassa kuvaillaan vaiheittainen idea lukusujuvuusharjoittelusta vanhemmille oppilaille. Yläkoululaisille suunnattu sujuvuusharjoittelu rakentuu niin, että yhden opetustuokion aikana harjoitellaan suomen kielen vaikeimpia ja pisimpiä tavuja, esimerkiksi KVVK-tavurakenteilla (K=konsonantti, V=vokaali). Harjoittelussa on pyrittävä valitsemaan taso, jossa oppilas lukee tarkasti. Toistetaan lukemalla tavuja niin nopeasti ja tarkasti kuin mahdollista useampaan kertaan. Sen jälkeen luetaan sanoja, joissa opetellut tavut esiintyvät samalla tavalla nopeutta tavoitellen. Seuraavaksi luetaan virkkeitä, joihin harjoitellut sanat sisältyvät. Viimeisenä vaiheena luetaan kappale, joihin harjoiteltuja tavuja ja sanoja sisältyy. Harjoittelu perustuu toistavaan lukemiseen rajatulla materiaalilla digitaalisessa peliympäristössä. Harjoitteluun sisällytetään lukemismotivaation vahvistamista niin, että kerrotaan, miksi ja miten harjoitteluvaikutuksia odotetaan saavutettavan sekä osoitetaan konkreettisesti asioita, joissa oppilas on edistynyt. Lukemismotivaatio herätetään tärkeänä harjoittelun peruspilarina harjoitusvaikutusten saavuttamiseksi (Toste, Capin, Vaughn, Roberts & Kearns 2017).

Vaihe 1 TAVUT	Vaihe 2 SANAT	Vaihe 3 VIRKKEET	Vaihe 4 KAPPALE (jatkuva teksti)
kuin	<b>kuinka</b>	<b>Kuinka</b> olet tänään voinut?	<p><b>"Muistathan</b> pakata juomapullosi?", äiti sanoi ja poistui <b>keittiöön</b>. Pakkasin viikonlopun sähköiskoihin. Pikkuveljeni katseli. Kamojani lojui <b>kaikkialla</b>. <b>"Kuinkahan</b> paha vastus <b>ruotsalaiset</b> ovat?"; 7-vuotias pikkuveljeni kysyi. <b>"Ruotsalaisilla</b> oli viimeksi kova <b>joukkue</b>, he <b>voittivat</b> koko <b>turnauksen</b>", vastasin veljelleni. "Sisäpelikengät mukaan, et voi pelata <b>avojaloin!</b>", äiti <b>muistutteli</b>. Pakkasin juomapullon ja kengät, perään sujahti koti<b>avain</b>. "Voitko <b>osoittaa</b> minulle Haaparannan kartalta?", veljeni aneli. "Onko siellä <b>myöskin</b> norjalaisia?", hän jatkoi. Pakkasin laturin, sillä olin ahkera puhelimen käyttäjä ja Snapchat-<b>viestien</b> kirjoittaja. (Kertomus jatkuu...)</p>
myös	<b>myöskin</b>	Hän tulee <b>myöskin</b> mukaan!	
kaik	<b>kaikki</b> alla	<b>Kaikki</b> alla ollaan huolissaan ilmastonmuutoksesta.	
vain	<b>avain</b>	Tähän lukkoon sopiva <b>avain</b> täytyy olla sinulla.	
muis	muistaa	<b>Muistathan</b> olla varovainen.	
ruot	<b>ruotsalaiset</b>	Norjalaiset ja ruotsalaiset ovat naapureitamme.	
vies	<b>viestintä</b>	Korona-aikana aikana ihmisten <b>viestintä</b> on lisääntynyt.	
käyt	<b>käyttäjät</b>	Poika oli ahkera kirjaston <b>käyttäjät</b> .	

Nuorten lukemisen kompastuskiviksi on havaittu pitkät, monitavuiset sanat ja pseudosanat (Kairaluoma 2014), ja tätä tietoa käytetään hyödyksi lukemisharjoittelussa. Tekstien sisältämät vieraat käsitteet ja pitkät sanat aiheuttavat nuorille lukemispulmia, joten sanatasoinen lukemisharjoittelu tekstin lukemisen rinnalla on tärkeää. Voidaan olettaa esimerkiksi tekstistä poimitujen ja etukäteen luettujen ja selitettyjen käsitteiden ja termien helpottavan varsinaisen tekstin lukemista. Myös näissä monitavuisien ja vierasperäisten käsitteiden lukemisessa ja kirjoittamisessa apuvälineiden antama hyöty olisi tärkeä.

Lukemisen automatisoitumiseen pyrittäessä lukemisharjoittelu vaatii siis paljon toistoja, joiden avulla syntyvät vahvat ja tarkat tavujen ja sanojen ortografiset edustukset aivoihin, mikä mahdollistaa niiden nopean mieleen palauttamisen. Oletuksena on, että lukemisen sujuvuuden harjaannuttamisessa pyritään kirjainta suurempien ortografisten yksiköiden toistettuun harjoitteluun, jolloin kehitytään äänne äänneeltä dekodaaamisesta suurempien yksiköiden lukemiseen. Kaiken kaikkiaan nuorten altistuminen tavuille, sanoille ja teksteille voi parantaa lukutaitoa ja auttaa myös luetun ymmärtämistä. Näyttäisi myös siltä, että toistolukemisesta saatu hyöty yleistyy paremmin muuhunkin lukemiseen, mikäli nuoret lukevat lisäksi monipuolisesti erilaisia tekstejä. Lukemiseen innostamisessa on otettava huomioon se, kuinka nuorten lukemismotivaatiota parannetaan. Heikkojen lukijoiden ja kirjoittajien osalta on todennäköistä, että heidän minäpystyvyytensä ja usko itseensä oppijana on heikentynyt. Kun harjoitteluun liitetään systemaattisesti myös se, että huomiota kiinnitetään motivaatioon, onnistumisiin ja kannustavaan palautteeseen, myös taidot voivat parantua vahvemmin.

Lukusujuvuuden parantamiseksi on siis mahdollista lähestyä lukemisen harjaannuttamista yleisen lukuharjoittelun näkökulmasta. Sujuvuuden harjoittelu on tutkimuskatsausten mukaan tehokasta, kun harjaannutetaan samanaikaisesti sanastoa ja luetun ymmärtämisen strategioita. Rungas altistus erilaisille teksteille parantaa lukutaitoa yleistiedon ja sanavaraston kasvamisenkin kautta. Harjoitteluun liittyy erilaisten tekstien monipuolinen sekä ääneen että hiljaa lukeminen. Lukemisharjoittelu voi olla omatoimista ja itsenäistä, mutta ohjattu harjoittelu sisältää lukemisessa annettavan ohjaajan tuen, synnyttää ja ylläpitää myös lukemismotivaatiota, joka heikosti lukevalle nuorelle on erityisen tärkeää. Jos nuori vielä innostuu vapaa-ajalla lukemisesta ja sitoutuu siihen, altistus teksteille on moninkertainen verrattuna nuoreen, joka ei lue lainkaan.

On tehty myös tutkimuksia, joissa käytetään äänikirjoja ja tekstin kuuntelua ennen varsinaista lukemista. Etukäteen luettavia tekstejä kuuntelemalla voi harjaannuttaa monipuolisesti kielellisiä taitoja esimerkiksi sanastoa, eikä harjaannuteta yksinomaan sujuvaa lukemista.

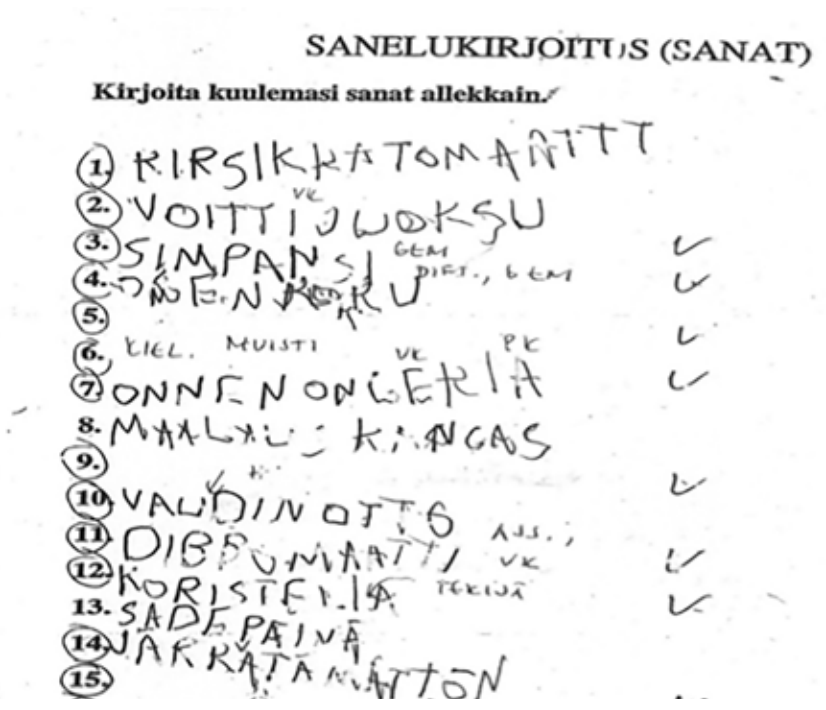
## OIKEINKIRJOITUKSEN JA TUOTTAVAN KIRJOITTAMISEN TUKEMINEN

Kuvassa 1 on esimerkki erittäin heikon kirjoittajan sanelukirjoitustuloksesta, joka herättää ajatuksia aikaisemmasta tuesta, tuen systemaattisuudesta ja kohdentumisesta ja siitä, mitä voisi vielä tehdä oppilaan kirjoitustaidon parantamiseksi.

Jos erityisopettaja näkee esimerkin kaltaisen yläkoulun oppilaan sanelukirjoituksen, suunnitellaan systemaattinen tuki siitä, miten oikeinkirjoitustaitoa rakennetaan oppilaalle. Tällainen esimerkissä oleva kirjoitustaito ei riitä koulutyöskentelyyn eikä anna valmiuksia työelämään. Apuvälineitä on tarpeen käyttää, mutta kirjoittamisen perusharjoittelua voidaan yläkoulussakin

toteuttaa tavuja ja tavurytimiä hyödyksi käyttäen. Nuoret, joilla on vain kirjoittamisen vaikeus, saattavat parantaa kirjoitustaitoaan selvästi, kuten lasten osalta on osoitettu (Moll, Gangl, Banfi, Schulte-Körne & Landerl 2020). Harjoittelussa on siten palattava takaisin kirjoitusprosessin alkuun eli oikeinkirjoitukseen ja mietittävä strategia, jolla nuori onnistuu. Erityisopettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että nuori saa tarvitsemansa tuen ja voi harjoitella mielekkäästi yläkoulukäisen harjoittelumateriaalein.

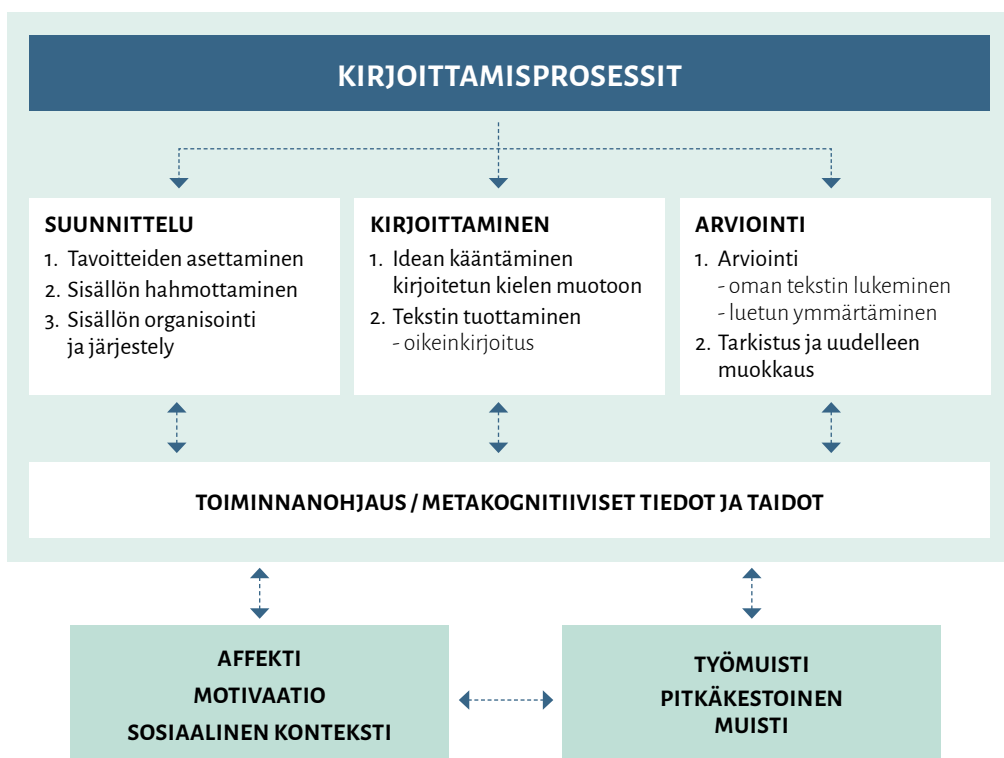
Harjoittelua suunniteltaessa arvioidaan oppilaan taitotaso, johon valitun harjoittelumateriaalin vaikeustaso perustuu. Oikeinkirjoitusharjoittelussa voidaan käyttää oppikirjojen teksteissä esiintyviä käsitteitä ja monitavuisia sanoja tai luoda tavurakenteiden vaikeusasteisiin perustuva systemaattinen kirjoitusohjelma. Kirjoitettava sana sanotaan ääneen, paloitellaan tavuihin ja kirjoitetaan tavu kerrallaan koneella tai käsin ja lopuksi sanan kirjoitusasu tarkistetaan lukemalla tavuittain, tarkistamalla mallista tai kuuntelemalla kirjoitus tietokoneen helpotoimintojen avulla. Tällaisessa harjoittelussa sisäistetään systemaattinen oikeinkirjoituksen strategia (tavuta-kirjoita-tarkista). Omaa tuotosta opetellaan arvioimaan koko prosessin ajan. Jos oppilas ei huomaa kirjoituksessaan olevia virheitä, omien virheiden havaitsemista on harjoiteltava erikseen lukemalla tekstiä tavuittain. Jos oppilaat käyttävät tekstinkäsittelyohjelmaa, sen ominaisuuksia käytetään hyödyksi virheiden havaitsemisessa ja korjaamisessa. Oppilaan minäpystyvyyttä saattaa horjuttaa virheisiin paneutuminen, jolloin oppilaan on ymmärrettävä, miksi omia virheitä kannattaa etsiä. Voidaan myös sopia, että tarkistetaan teksti vasta tuottamisen jälkeen.



**Kuva 1.** Esimerkki yläkoulukäisen oppilaan heikosta oikeinkirjoitustaidosta

## TUOTTAVAN KIRJOITTAMISEN TUKEMINEN

Tuottavan kirjoittamisen kohdennettu tuki tarkoittaa yksilöllistä tai ryhmässä tarjottavaa tukea. Tuottavassa kirjoittamisessa on useitakin strategiota. Heikoille kirjoittajille sopii kirjoittamisen systemaattinen ja selkeä lähestymistapa, johon sisältyy vahvasti myös nuoren toiminnanohjausta tukeva elementti. Tuottavan kirjoittamisen harjoittelussa painotetaan tekstin suunnittelua, joka voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Heikoille kirjoittajille konkreettinen virike on kirjoittamisen perusta. Innoittajana voi toimia esimerkiksi kuva, sarjakuva, elokuva, blogi, kokemus, tapahtuma. Kirjoitelma ideoidaan mieluiten opettajan ja ryhmän kanssa keskustellen ja lähtemällä liikkeelle oppilaiden kokemuksista. Ideoinnin jälkeen suunnitellaan teemaan sopiva kirjoittamisjärjestys. Sen jälkeen kirjoitetaan teksti, arvioidaan ja palautteen pohjalta muokataan tekstiä vielä uudestaan. Liiallinen kriittisyys lukitsee helposti oppilaan luovuuden eikä tekstiä synny. Oppilasta tuetaan ja kannustetaan kirjoittamisprosessin aikana mahdollisimman yksilöllisesti. Joidenkin oppilaiden kanssa lähdetään liikkeelle virkkeen muodostamisesta, jota vähitellen laajennetaan. Opettaja auttaa välittömästi, jos tulee ongelmia tai blokkeja tuotoksen laatimisessa. Oppilas arvioi välivaiheen tuotosta ensin itse. Sen jälkeen hän voi pyytää palautetta myös toiselta oppilaalta niin, että arvion perusteella oppilas pystyy laajentamaan tekstiään eteenpäin. Kaiken perustana on opettaa myös toiminnanohjausta niin, että edetään vaiheittaisesti kirjoitustehtävässä. Nämä vaiheet esitetään oppilaille esimerkiksi visuaalisesti.



**Kuvio 1.** Kirjoittamisprosessimalli tuottavan kirjoittamisen tueksi (Berninger, Abbott, Whitaker, Sylvester & Nolen, 1995)

Nuorta, jolla on lukivaikeus, tulisi tukea kaikissa oppiaineissa, joissa on lukemista vaativia tehtäviä. Myös aineenopettajan tulee huomioida oppiaineessaan oppilaat, joilla on lukivaikeuksia. Aineenopettajien ja erityisopettajan yhteistyö on tärkeä tukea tarvitsevien kannalta. Erityisopettaja on oppimisvaikeuksien asiantuntija, aineenopettaja oman aineensa hallitseva asiantuntija. Kun molemmat asiantuntijuudet yhdistetään, tuki on vaikuttavaa ja oppilaan hyvinvointia ja opiskelua tukevaa. Luokassa toteutettava tuki vaatii aineenopettajan ymmärrystä siitä, missä vaiheessa oppitunnin edetessä oppilas tarvitsee lukemistukea. Koska lukemisvaikeuden ydin on nuoren hitaassa lukutaidossa, aineenopettajan on mitoitettava tehtävät ja siihen käytettävä aika toisiinsa. Tarjolla on syytä olla myös lukemisaikaa ja lisäaikaa, kun tekstejä käsitellään. Nuori, jolla on lukivaikeuksia, hyöttyy reaaliaineiden opiskelustrategioiden omaksumisesta.

Suurin pulma nuorilla, joilla on lukivaikeus, on oppia lukemaan ja kirjoittamaan vierasta kieltä. Matematiikan opettajan on erityisesti tuettava nuoren oppimista matematiikan sanallisissa tehtävissä ja teksteissä, joissa on lukemista sekä paljon kielellisiä ja matemaattisia käsitteitä. Koska hidas lukutaito kuormittaa muistia, erilaiset muististrategiat ja muistiinpanotekniikat auttavat tekstien prosessoinnissa ja asioiden mieleen palauttamisessa. Monet asiat ovat tuttuja opettajille, kunhan niitä vain hyödynnetään oppitunneilla systemaattisesti. Kaiken kaikkiaan vaikeuksien ennakointi ja ennakoiva apu on tärkeää, mikä vaatii opettajilta tietoa ja ymmärrystä lukivaikeudesta. Opettajan emotionaalinen tuki, vaikeuksien ymmärtäminen, oikea-aikainen apu ryhmätilanteissa ja opiskelijoiden lukitaitojen parantaminen sekä oppilaan avoin ja lämmin kohtaaminen ovat tärkeitä tukikeinoja ja auttavat kouluun sitoutumisessa (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016). Opettajan ja oppilaan välinen lämmin ja positiivinen vuorovaikutus edistää siten nuorten koulunkäyntiä ratkaisevalla tavalla. Vahvat lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot ovat edellytys sille, että taitoja voidaan käyttää nopeasti ja vaivatta erilaisissa oppimisympäristöissä.

# LÄHTEET

- Bekebrede, J., van der Leij, A. & Share, D. 2009. Dutch dyslexic adolescents: phonological-core variable-orthographic differences. *Reading and Writing* 22, 133–165.
- Berninger, V., Abbott, R., Whitaker, D., Sylvester, L. & Nolen, S. 1995. Integrating low- and high-level skills in instructional protocols for writing disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 4, Research on Writing and Literacy. 293–309.
- Edmonds, M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tacket, K. & Scnakenberg, J. 2009. A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research* 79, 262–300.
- Guerin, A. & Murphy, B. 2015. Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *The Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58, 532–601.
- Hakkarainen, A. 2016. Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. *Dissertations in Education, Humanities and Theology* 82. Itä-Suomen yliopisto.
- Hautala, J. 2012. Visual word recognition in fluent and dysfluent readers in the transparent Finnish orthography. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 435. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holopainen, L. 2019. Lukiopetus Suomessa ja muualla. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Tallinna: Gaudemus, 118–140.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, T. 2004. Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Huemer, S. 2009. Training reading skills. Towards fluency. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 360. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huemer, S., Aro, M., Landerl, K. & Lyytinen, H. 2010. Repeated reading of syllables among Finnish-speaking children with poor reading skills. *Scientific Studies of Reading* 14, 317–340.
- ICD-11. World Health Organization 2018. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th Revision)*.
- Kairaluoma, L., Ahonen, T., Westerholm, J., Torppa, M. & Aro, M. 2013. The nature of and factors related to reading difficulties among adolescents in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading* 17, 315–332.
- Kairaluoma, L. 2014. Sujuvaksi lukijaksi. Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 494.
- Kairaluoma, L., Torppa, M. & Aro, M. 2017. Nuorten lukemisvaikeudet ja lukemiseen yhteydessä olevat tekijät kielessämme. *NMI-bulletin* 27 (3), 15–24.
- Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. 2011a. Depressive symptoms during adolescence: Do learning difficulties matter? *International Journal of Behavioral Development*.
- Kiuru, N., Haverinen, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2011b. Students with reading and spelling disabilities: Peer groups and educational attainment in secondary education. *Journal of Learning Disabilities* 44 (6), 556–569.
- Kjeldsen, A.-C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. & Niemi, P. 2019. Kindergarten Training in Phonological Awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities* 2019, 52 (5), 366–382.
- Kuhn, M. & Stahl, S. 2003. Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology* 95, 3–21.
- Landerl, K. & Wimmer, W. 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 100, 150–161.
- Lerkkanen, M.-K., Eklund, K., Löytynoja, H., Aro, M. & Poikkeus, A.-M. 2018. YKÄ - Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä yläkouluun. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Lyon, R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1–14.
- Moll, K., Gangl, M., Banfi, C., Schulte-Körne, G. & Landerl, K. 2020. Stability of deficits in reading fluency and/or spelling. *Scientific Studies of Reading* 24:3, 241–251.
- Muhonen, H., Vasalampi K., Poikkeus, A.-M., Ras-ku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilasuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 2, 112–124.
- Nevala, J., Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2006. Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- O'Connor, R., White, A. & Swanson, H. 2007. Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children* 74, 31–46.
- Paananen, M., Pöyliö, H., Määttä, S., Hautala, J., Eklund, K., Kinnunen, M., Westerholm, J. & Holopainen, L. 2019. DigiLukiseula – digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Parrila, R., Gadsden, D. & Aro, M. 2019. Näyttöön perustuva tuki oppimisen vaikeuksissa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.). *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 66–76.
- Puttonen, J. & Heikkilä, R. 2018. Lukemisen ja kirjoittamisen tuen suunnittelu ja seuranta. Lomake. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, LUKILOKI-hanke 2018–2019.
- Rimkute, L., Torppa, M., Eklund, K., Nurmi, J.-E. & Lyytinen, H. 2014. The impact of adolescents' dyslexia on parents' and their own educational expectations. *Reading and Writing* 27 (7), 1231–1253.
- Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E. & Lyytinen, H. 2015. Late-emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43, 1389–1401.
- Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M. & Aro, T. 2019. Lukivaikeus ja hyvinvointi. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Tallinna: Gaudeamus, 255–268.
- Toste, J., Capin, P., Vaughn, S., Roberts, G. & Kearns, D. 2017. Multisyllabic word-reading instruction with and without motivational beliefs training for struggling readers in the upper elementary grades: A pilot investigation. *The Elementary School Journal* 4, 1–23.
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S. & Ciullo, S. 2010. Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading & Writing* 23, 889–912.



# Eriyttäminen ja yhteistyö oppilaan oppimisen tukena: Mitä opetuksen eriyttäminen on?

**Tiina Vitka & Leila Kairaluoma**

Oppilailla on kehityksellisiä ja siten oppimisessakin yksilöllisiä eroja, jotka opettajien on otettava huomioon luokan toiminnassa jo yleisessä tuessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan

*Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia.*

Eriyttämisen tarkoituksena on muokata opetusta niin, että opetus tukee opiskelijan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Pedagogisiin asiakirjoihin ei kirjata pelkästään sanaa ”eriyttäminen”, koska se ei kerro kenellekään vielä mitään. Keinot, miten eriytetään, kirjataan mahdollisimman konkreettisesti, jotta jokainen tietää, miten toimitaan.

Eriyttäminen on tärkeää opiskelun etenemisen kannalta etenkin oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, kuten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (lukivaikeus, lukivaikeudet). Eriyttämällä otetaan huomioon myös erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Myös oppilaille, joilla oppimisen tahti on nopeampi ja jotka kykenevät oppimaan syvemmin ja laajemmin, eriyttäminen antaa mahdollisuuden opiskella kykytasoa vastaavin haastein. Vaatimustasoltaan oppilaille sopivat tehtävät ylläpitävät myös oppilaiden opiskelumotivaatiota, koska tehtävissä onnistuminen vahvistaa mielekästä ja tavoitteellista opiskelua.

Eriyttämisen määritelmien mukaan opetusta voidaan eriyttää muun muassa opiskelun laajuudessa, syvyydessä ja etenemisnopeudessa. Eriyttämiseen voidaan katsoa kuuluvan opetuksen sisällöt, käytettävät opetusmateriaalit ja -menetelmät, työtavat, arviointi, koulu- ja kotitehtävien määrä ja oppimiseen käytettävä aika. Oppilaiden osallistumisen astetta voidaan vaihdella tarjoamalla aitoja valinnanmahdollisuuksia, ja oppilaita voidaan ryhmitellä joustavasti eri kriteerein. Lisäksi voidaan muunnella tilankäyttöä tai fyysisistä oppimisympäristöstä, esimerkiksi hyödyntämällä koulun ulkopuolisia oppimismahdollisuuksia. Tomlinson (2003) tarjoaa tunnetun eriyttämisen määritelmän, joka sisältää opetussisällön (mitä opetetaan), prosessin (kuinka opitaan) ja oppimistuloksen (kuinka oppilaat osoittavat opittua) muokkaamisen suhteessa oppilaan valmiuksiin, mielenkiinnon kohteisiin ja oppimisprofiiliin.

Eriyttämisen tavoitteena on mahdollistaa jokaisen oppilaan oppiminen, kannustaa, tarjota onnistumisen kokemuksia ja näin motivoida kaikkia oppilaita opiskelemaan. Voidaan puhua myös esteettömästä oppimisesta. Oppilaan, jolla on erityisiä lukivaikeuksia, on mahdollista oppia ja kouluttautua yhtä hyvin kuin muidenkin vaikkakin osittain eri keinoin. Tämä vaatii opettajilta taitoja eriyttää siten, että hidas lukutaito tai kirjoittamisen vaikeudet eivät koidu oppilaan oppimisen ja kouluttautumisen esteeksi peruskoulussa eivätkä millään muullakaan koulutusasteella.

## ERIIYTTÄMINEN ALKAA SELKEISTÄ OPPITUNTIEN RAKENTEISTA

Oppituntien selkeät rakenteet eli struktuurit auttavat eriyttämisessä. Struktuureilla selkiytetään tuntia eri tavoin niin ajan, tilan, istumapaikan, toiminnan kuin vuorovaikutuksenkin suhteen. Hyvin suunnitelluilla tunneilla on jokaisen helppo oppia, koska oppituntien selkeät struktuurit tukevat myös oppilaiden toiminnanohjausta. Tällöin kullakin oppilaalla on oppimisen toiminnanohjauksen askelmerkit hallussaan ja tieto siitä, mitä ja miten on tarkoitus oppia. Usein opettajina ajattelempa, että nuoret ymmärtävät sen, mitä opettaja on ajatellutkin heidän ymmärtävän. Mutta ovatko oppilaat ymmärtäneet tehtävänantoa tai opetettavaa asiaa, jos tunnilla on levotonta tai oppilaat vaipuvat omiin ajatuksiinsa ja näyttävät olevan passiivisia oppimisessaan? Oppilaiden ”Ope, mitä pitää tehdä?”-kysymykset vähenevät, kun struktuurit auttavat oppilaita tehtävien ohjeistuksessa, opiskeluprosessissa ja tehtävien arvioinnissa.

Eriytyiset oppimisvaikeudet, kielelliset vaikeudet, matemaattiset vaikeudet, toiminnanohjauksen pulmat, tarkkaavaisuuden vaikeudet ja muut oppimiseen liittyvät haasteet päällekkäistyvät usein samoilla oppilailla (Moll, Landerl, Snowling & Schulte-Korne 2019), ja he tarvitsevat monenlaista tukea. Opettajien on tärkeää kiinnittää huomiota päivittäisiin opetuksen rutiineihin ja käytänteisiin, kuten tuntien aloitukseen ja lopetukseen, avoimeen ja lämpimään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, johdonmukaiseen toimintaan sekä positiivisen ja rakentavan palautteen antamiseen. Struktuurien ja rutiinien johdonmukainen rakentaminen oppilaille ja luokille tukee kaikkien toiminnanohjaustaitoja ja turvaa oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin. Näin luodaan myös hyvää työskentelyilmapiiriä ja hyvinvointia oppilaiden ympärille. Oppimisympäristön selkeys kehittää oppilaiden itsesäätelytaitoja ja toiminnanohjausta tukien näin oppilaan opiskelutaitoja. (Vitka 2018, 143.)

Oppilas, jolla on lukivaikeus, tarvitsee erityisen selkeitä struktuureja oppitunnilla ja tehtävissä. Kun opettaja strukturoi tehtäviä, hän samalla vahvistaa oppilaan tunnetta omasta pätevyydestään (Deci & Ryan 2000). Lisäksi strukturointi helpottaa opettajaa eriyttämään yksittäisen oppilaan opetusta ja rauhoittaa koko luokan toimintaa (Roiha & Polso 2018). Kaiken kaikkiaan struktuurit luovat oppilaalle turvallisuutta, johdonmukaisuutta, mahdollisuutta ennakoita ja yhteisesti sovittuja sääntöjä. Strukturoidun luokan työrauha mahdollistaa paremmin palautteen antamisen. Positiivinen palaute tukee kaikkien oppilaiden jaksamista, ohjaa oppimista ja palauttaa myös yrittämistä (Leskisenoja 2017). Samalla kun luokan toimintakyky paranee selkeiden tuntien rakenteiden avulla, opettajankin työ helpottuu. Struktuurit tukevat myös opettajan työsjaksamista silloin, kun rakenteista tulee opettajan opetuksen arkea ja rutiinia.

Oppitunti alkaa aina luokan hiljentämisellä. Opettajan antama ohjeistus häviää helposti hälinään. Opettaja yrittää usein puhua oppilaiden puheensorinan päälle, jolloin olennaiseen keskittyminen on vaikeaa oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, kuten kuullun ymmärtämisen

ongelmia, tarkkaavaisuuden pulmia tai oppimisen vaikeuksia. Opettajan käyttämä selkeä, konkreettinen puhe helpottaa jokaista oppilasta. Opetuksessa hyödynnetään monikanavaisuutta eli käytetään monipuolisesti eri aistikanavia. Tunnin alussa kerrotaan tunnin tavoite ja se, mitä tunnilla tapahtuu. Struktuuria ja turvallista oppimista tukee ennakointi, jolloin opettaja kirjoittaa lyhyesti taululle, mitä tunnilla tehdään. Ohjeet kerrotaan aina lyhyesti ja ymmärrettävästi. Uusien ohjeiden lisääminen työnteon hetkellä on jo myöhäistä. Se lisää usein vain hämmennystä jo annettuihin ohjeisiin. Oppilasta tukee myös opettajan rauhallinen puhetempo. Rauhallinen, lämmin ja välittävä ilmapiiri tunnilla tukee oppilaita oppimisessa. Nuori, jolla on lukivaiveuksia, saattaa jännittää tunneilla ja kokea oppimistilanteet paineisina, jolloin luokan kiireetön ilmapiiri helpottaa ahdistuneisuutta. (Vitka 2018.)

Myös materiaalien, kuten monisteiden ja tehtävänantojen, strukturointi on tärkeää. Hitaat lukijat kokevat tekstiin perustuvat pitkät ohjeistukset ylivoimaisina muistaa ja siten myös ymmärtää niitä lyhyessä ajassa. Jos oppilaat poimivat useasta lähteestä tietoja, annetaan lähteiden käyttämisestä strukturoidut ohjeet. Pitkät, itsenäisesti luettavat ohjeistukset selkiytyvät numeroinneilla ja ranskalaisilla viivoilla. Tällöin tehtävään tarttuminen ja siihen sitoutuminen helpottuvat. Toiminnanohjaustaitojen ensimmäinen ja keskeinen vaihe on tehtävän suunnittelu ja tehtävän aloittaminen (Paananen, Heinonen, Knoll, Leppänen & Närhi 2011).

Struktuurit ovat myös opettaja- tai luokkakohtaisia ja yksilöllisiä, joten niiden toimivuus vaihtelee. Luokalle sopivaa pedagogiikkaa on haettava ja kokeiltava. Etenkin haastavien luokkien struktuurien suunnittelussa opettajien kannattaa tehdä yhteistyötä koulun erityisopettajan kanssa. Luokan ja opettajien pelisäännöt on oltava yhteisiä, konkreettisia ja selkeästi määriteltyjä (Ks. Kiiski, Närhi & Peitso 2012).

## MITEN OPPISISÄLTÖJÄ, OPISKELUPROSESSIA JA OPPIMISTULOSTA VOIDAAN ERIYTTÄÄ YLÄKOULUSSA?

### Oppisisältöjen eriyttäminen

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) oppiaineista määritellään tehtävä, tavoitteet ja tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet. Oppisisältöjen eriyttäminen tarkoittaa oppiaineiden sisältöalueiden eriyttämistä huomioon ottaen tavoitteet. Kun oppisisältöjä eriytetään, on tarkoituksenmukaisinta valita sisältöalueiden keskeinen opetusmateriaali niin, että se tukee kaikkien oppimista tavoitteiden suunnassa. On suositeltavaa huolehtia siitä, että käytettävä oppimateriaali on riittävän selkeää ja ohjeistus ymmärrettävää sekä nuorten ikätasolle sopivaa. Hyvät materiaalit, jotka ovat mahdollisimman motivoivia, tekstiltään ilmeisiä ja selkeällä fonttikoolla kirjoitettuja, ovat lukemisen tuki koko luokalle. Perinteisesti eriyttäminen toimii niin, että toinen oppilas tekee tehtävän laajemmin, toinen taas suppeammin tavoitteiden suunnassa. Sisältöjen eriyttämisessä voidaan tarpeen mukaan toimia niinkin, että tarjotaan syväoppimiselle tai nopeasti eteneville oppilaille haastetta esimerkiksi lisämateriaalien tai projektitöiden avulla.

Oppimisen on laatu tärkeämpää kuin nopeasti ja pinnallisesti läpikäydyn sisällön suuri määrä. Opettajalla täytyy olla uskallusta karsia esimerkiksi oppikirjan pitkiä tekstejä, varsinkin hitaasti lukevan oppilaan kohdalla, vaikkei itse oppimisen tavoitteista tingitäkään. Yhä useampi nuori, jolla on lukivaiveus, saattaa haaveilla akateemisesta urasta.

Oppikirjojen tekstit sisältävät käsitteitä, vierasperäisiä ja pitkiä sanoja. Jotkut oppilaat kirjaavat itse muistiin vaikeita käsitteitä, joita käydään läpi esimerkiksi tunnin jälkeen opettajan kanssa. Joitakin oppilaita on tuettava vahvemmin, jolloin käsitteitä ja mahdollisesti koko tekstiä kannattaa harjoitella erityisopettajan kanssa. Samalla hitaasti lukeva voi harjoitella lususujuvuuden vahvistamista. Reaaliaineissa voi tehdä luetun tekstin loppuun lyhyen tiivistelmän sisällöstä. Asioiden tiivistäminen on hyvä harjoitella. Jos materiaaliin löytyy selkotekstejä, niitä on hyvä käyttää, mutta liiallinen tekstin yksinkertaistaminen ei palvele kaikkia, sillä sanavaraston laajentaminen parantaa luetun ymmärtämistä. Kaikilla nuorilla, joilla on lukivaikeus, ei ole tekstin ymmärtämisen ongelmaa. Jotkut opettajat ovat tehneet selkeytettyjä tekstejä ymmärtämisen tueksi. Näistä tuen keinoista kannattaa keskustella yhdessä koulun erityisopettajan kanssa. Jos pitäydytään paljon oppikirjan varassa, varsinaiset opetussuunnitelman tavoitteet saattavat jäädä toteutumatta. Kirja ei ole yksinään sama kuin opetussuunnitelma, vaikka opetussuunnitelman sisältöjä noudattaakin. Kirjan lukuja voi käyttää opettajan harkinnan mukaan myös oheistekstinä.

Joskus vaativimpien kielen sääntöjen opettelu äidinkielessä ja vieraissa kielissä on työlästä oppilaille, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Heidän osaltaan olisi hyvä keskittyä peruskielioppiin. Ydinoppiaineen (minikielioppi) hallinta usein riittää. Löytyisikö kielioppiasioille hauskoja muistisääntöjä? Mitä konkreettisemmin asiat ilmaistaan ja opetetaan, sitä helpompaa se on oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Vain mielikuvitus on tekemisen rajana. Tässäkin on hyvä ideoida esimerkiksi kielioppijaksoa asiaa opettavien opettajien ja erityisopettajien kanssa yhteistyössä.

Kun oppilaalla on lukivaikeuden lisäksi useita päällekkäisiä oppimisvaikeuksia, opiskelu voi olla tuesta huolimatta liian vaikeaa. Silloin voidaan käyttää kaikista vahvimpana eriyttämisen keinona tehostetussa tai erityisessä tuessa erityisiä painoalueita. Tällöin oppilaalle määritellään kaikista välttämättömimmät sisällöt kyseisen vuosiluokan keskisimmistä sisällöistä, jotta hän voi keskittyä olennaiseen. Painoalueet eivät voi kuitenkaan olla esimerkiksi alempien vuosiluokkien tavoitteita tai sisältöjä. (Opetushallitus 2014, 69.) Yhteistyö huoltajan kanssa on tärkeää. Käytännössä opettajat määrittelevät oman oppiaineensa painoalueet eli ydinsisällöt, jotka käydään vielä läpi yhteistyössä erityisopettajan kanssa oppilaan lähtökohdista käsin ottaen huomioon oppimisen vaikeudet (lukivaikeus, laajat kielelliset tai matemaattiset vaikeudet, hahmottamisen tai keskittymisen ja toiminnanohjauksen vaikeudet). Kun keskitytään olennaiseen, oppilaalle jää voimavaroja vahvistaa muun muassa oppimaan oppimisen taitoja ja oppimis- ja muististrategioita.

### **Oppimisprosessin eriyttäminen**

Hitaasti lukeva oppilas kokee luokkatilanteet joskus paineisinä, mikäli hän ei voi edetä omaan tahtiin. Stressaantumista lisää myös tehtävien liian suuri määrä. Oppilaiden turhautumista voi lisätä sekin, että kun opettaja kysyy, luokan nopein saa välittömästi vastausvuoron. Tämä passivoi ja syrjäyttää herkästi muita oppilaita opetuksesta. Aktiivisuutta voi osoittaa tunneilla viittaamisen sijaan vaihtoehtoisin keinoin. Jo pelkästään se, että oppilas osaa työskennellä oppitunnilla opettajan antamien ohjeiden mukaisesti ja tekee tehtäviä itsenäisesti tai yhdessä luokkakavereiden kanssa, osoittaa aktiivisuutta.

**Havainnollisuus.** Opetuksessa on tärkeää havainnollistaa monipuolisesti opittavia asioita. Värien ja visuaalisten kuvien käyttö tukee mieleen painamista ja helpottaa asioiden oppimista. Esimerkiksi kieliopin opettamisen vinkkejä ovat värilappujen käyttö, erilaiset muistikuvat ja

-säännöt. Huumori ja mielikuvitus auttavat usein oppimista. Esimerkiksi Ilmari Imperatiivi käskee meitä nousemaan ylös. Muistipolut asioiden muistamiseksi voidaan luoda erityisopettajan kanssa pienessä ryhmässä ja leikkiä CIA:n agenttia viemällä johtolankoja pitkin käytäviä. Musiikki ja rytmi ovat hyvä apu joillekin. Jopa räpin teko on osoittautunut hyväksi muistikeinoksi. Miellekartat, juonikartat ja mind mapit toimivat myös hyvin. Koko luokan eriyttämisen ja vaihtelun keinoja ovat kieliopissakin erilaiset pelit ja bingot, näytelmät, perinteiset lastenleikit, kuten Kapteeni käskee, sekä tietovisat ryhmissä ja pareittain. On tärkeää varmistaa, että jokainen oppii uuden asian, mikäli se on oppiaineen keskeistä sisältöä. (Vitka 2018.)

**Tehtävien paloittele.** Tehtävien pilkkominen pienempiin osiin helpottaa monia oppilaita, joilla on lukivaikeus. Se tukee oppimista ja edistää tehtävien tekemistä. Alleviivaustekniikkaa on syytä harjoitella luetun ymmärtämisen keskeisenä strategiana. Alleviivaaminen helpottaa tekstin omaksumista, ja erityisesti se helpottaa oppilasta, jolla on lukivaikeus, omaksumaan tekstin sisältöä lukemisen aikana ja sitä opeteltaessa. Erityisopettajan kanssa voidaan sopia siitä, että oppilas saa alleviivata tai tehdä merkintöjä kierrätettäviin oppikirjoihin.

**Opetusmenetelmät.** Opetusmenetelmien monipuolisuus tukee kaikkia oppijoita. Joillekin sopivat projektit, joillekin opettajajohtoisuus, kyselevä opetustapa, ryhmätyöt tai erilaiset oppimispolut. Pelkkä työkirjan täyttäminen on raskasta eikä tue oppijaa, jolla on lukivaikeuksia, joten kannattaa suosia vaihtoehtoisia menetelmiä. Työkirjan tehtävistä on varaa karsia pois epäolennaisia tehtäviä. Kaikkea ei pidä tehdä samalla tavalla. Lisäksi on hyvä pitää mielessä sopivan kokoiset tavoitteet ja pilkkoa opittavia kokonaisuuksia pienempiin osiin. Oppilaiden ja ryhmien tuntemus on myös olennaisen tärkeää tukea rakennettaessa. Lukivaikeudet eivät estä oppimista, kunhan oppijan vahvuudet ja tuettavat alueet tunnustetaan ja huomioidaan opetuksessa.

**Ryhmittely.** Opettajan ja erityisopettajan samanaikais- tai yhteisopettajuus ja paremmat mahdollisuudet eriyttää luokassa tukevat koko heterogeenista ryhmää ja etenkin niitä oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia (lisälukemistoa Malinen & Palmu 2017). Suuryhmäopetuksessa on tärkeää suunnitelmallisuus ja yhteistyö erityisopettajan kanssa, jotta tukitoimet toteutuvat mahdollisimman hyvin. Ei ole tarkoituksenmukaista, että tietyt oppilaat ovat erityisopetuksessa jokaisella tunnilla. Inklusiivisuus ei ole paikkasidonnainen, joten joustavalla yksilö- ja pienryhmäopiskelulla on tärkeä merkityksensä. Koska lukivaikeus ilmenee yksilöllisinä vaikeuksina, hyvin kohdennettu tuki täytyy huomioida luokan erilaisissa oppimistilanteissa. Joillakin on haasteita lukemisessa, joillakin kirjoittamisessa, mutta useimmiten vaikeudet ovat molemmissa taidoissa. Nuoret, joilla on lukivaikeuksia, voivat halutakin opiskella erityisopettajan kanssa kaksin tai pienissä ryhmissä aika ajoin. He hyötyvät pienemmässä ryhmässä erilaisista kompensoivien keinojen harjoitteluhetkestä, kuten oppimis- ja muististrategioista, saadakseen työkaluja oppimiseensa ja pärjätäkseen omassa ryhmässään. Myös lukemisen sujuvuuden harjoittelu on yksilöllisesti tai pienessä ryhmässä mahdollista. Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että useinkaan ei ole liian myöhäistä parantaa lukusujuvuutta kohdennetuvin keinoin (Edmonds ym. 2009).

Opettaja voi jakaa ryhmiä pedagogisin perustein, jolloin opettajalla on mahdollisuus eriyttää oppilaita heidän vahvuksiensa mukaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen eriyttämisen keinona tukee samalla yhteistyötaitoja. Näissäkin menetelmissä on hyvä miettiä, hyötyvätkö oppilaat kyseisessä ryhmässä suunnitellusta menetelmästä eli tukeeko menetelmä oppilaita ja heidän oppimistaan. On tärkeää varmistaa, kuka tekee ja mitä tekee, jotta kaikki varmasti pääsevät osal-

listumaan tekemiseen. Kun tehdään esimerkiksi vieraissa kielissä suullisia harjoitteita, on hyvä miettiä toimivat parit ja ryhmäkoostumus etukäteen.

Joustavia opetusjärjestelyitä voidaan käyttää luokassa jakamalla oppilaat esimerkiksi tarkoituksenmukaisiin ryhmiin, joissa jokaisella ryhmällä voi olla oma tehtävänsä. Joustavia opetusjärjestelyjä voidaan käyttää eriyttämisen keinona myös rinnakkaisryhmien ja -luokkien kanssa. Tällöin kaikki opettajat, myös erityisopettaja, ovat mukana. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan tehdä pysyviä tasoryhmiä, vaan ryhmittelyn kriteerinä käytetään motivaatiota, oppilaiden vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. (Vitka 2018.)

**Yksilöllisyys.** Opetusmenetelmänä erilaisten oppimispolkujen käyttäminen ryhmässä on helppo tapa eriyttää yksilöllisesti. Oppilas valitsee oman oppimispolkunsaa, jossa tehtävien vaikeustaso vaihtelee. Polun varrella voi olla muun muassa opettajan opetusta, yksilötyöskentelyä ja parityöskentelyä. Eriytetyt tehtävät suunnitellaan sopiviksi eri oppimispoluille (Luostarinen & Nieminen 2019). Jos oppilas, jolla on lukivaikeus, tarvitsee esimerkiksi lisäharjoitteita kuullun ymmärtämisessä, niitä voidaan lisätä ja tehdä kuunteluharjoituksia erillisessä lähtillassa. Oppilas, jolla on lukivaikeus, hyötyy, kuten muutkin oppilaat, toiminnallisuudesta. Toiminnalliseen oppimiseen liittyy yhteistyö, tekeminen, kokeminen ja vuorovaikutus. Jos luokka on hyvin vilkas ja heterogeeninen, saattavat erilaiset urakkamenetelmät ja niiden sovellukset olla sopivia keinoja eriyttämiseen ja samalla olla avain työrauhaan.

Useita oppilaita jännittää ääneen lukeminen ja mahdollisesti esiintymis- ja puhetilanteet oppitunneilla. Opettajat eivät ehkä luetuta juurikaan ääneen yläkoulussa, mutta niistäkin tilanteista on tärkeä keskustella oppilaan kanssa ja miettiä mahdollisesti muita keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. Oppilaille ääneen vastaaminen ja vieraan kielen lukeminen ovat usein vaikeita tilanteita kielten tunnilla. Vieraan kielen kirjainten, kirjainyhdistelmien ja äänneiden välisen yhteyden monimutkaisuus aiheuttaa haasteita kielen oppimisessa (Service & Laasonen 2019). Ääntäminen voi jännittää paljonkin osaa oppilaista ja vaatii kielten opettajilta pohdintaa ja eriyttämisen taitoja, jotta he saavat myös vuorovaikutusta jokaisen oppilaan kanssa. Jos kielissä esitelmän pito on vaikeaa, voi oppilas tehdä ne valmiiksi tabletille tai esittää tehtävän kahden kesken opettajalle. Osa käyttää tukisanalistoja apunaan esityshetkellä, mikä helpottaa jännitystä. Positiivisen ja turvallisen ilmapiirin luominen oppitunneille on äärimmäisen tärkeää. Se tukee oppimista ja motivaatiota. Kiireetön ja avoin ilmapiiri vähentävät stressin tunnetta, ja tuen luominen luokkaan on entistä helpompaa.

Nykyään oppimisen tukena on laaja keinovalikoima erilaisia tuki- ja apuvälineitä. Tietotekniikka on antanut uusia mahdollisuuksia eriyttää tehtäviä oppilaille. Digimuotoisia pelejä, tehtäviä ja materiaaleja on valtavasti, joten oppilaille sopivien tehtävien valinta vaatii opettajilta niihin perehtymistä ja taitoa hyödyntää niitä. Oppimispelejä voidaan käyttää yksittäisillä oppilailla eriyttämisen tukena tai hyödyntää niitä koko ryhmän opiskelussa. Tietokonetta voi käyttää muistiinpanojen apuna ja koetilanteessa. Oikolukuohjelmat ovat helpottaneet tekstin tuottamista sekä suomen ja vieraan kielen oikeinkirjoitusta. Kännykkä toimii apuna monessa, kuten muistiinpanojen kuvaamisessa, sanastoharjoittelussa (oppimispelit), oppikirjan tai muiden tekstien kuuntelussa (äänikirjat) ja lukuisissa muissa asioissa. Kännykän lisäksi muistiinpanojen apuna voi käyttää erilaisia tallentimia.

**Tukiopetus.** Muita eriyttämisen keinoja ovat tukiopetuksen eri muodot. Tukiopetuksen suunnittelu ja toteuttaminen yhteistyössä vanhempien kanssa antaa paremmat mahdollisuudet tukea oppilaita lääkoulussa. Korjaava, säännöllinen tukiopetus on tavanomaisin tukiopetusmuoto. Opettaja arvioi oppilaan tukiopetuksen tarpeen. Ennakoiva tukiopetus soveltuu erityisen hyvin oppilaille, joilla on lukivaikeuksia. Ennalta annettu opetus helpottaa oppilaan tunnille tuloa ja tuntityöskentelyä. Opittavan uuden asian omaksuminen on tällöin helpompaa. Lisäksi useissa kouluissa olevissa erilaisissa läksyparkeissa on aikuinen tukemassa ja avaamassa tehtäviä. Koulunkäynninohjaajaa voidaan monessa tilanteessa hyödyntää, kunhan muistetaan pedagogisen vastuun olevan aina opettajalla.

Myös kotitehtävillä eriytetään niin, että annetaan oppilaille erilaisia ja eri määriä tehtäviä. Hidasta lukijaa ei kuormiteta liian pitkillä teksteillä, vaan lyhyt, hyvin valittu teksti on parempi vaihtoehto. Koska nuorilla, joilla on lukivaikeus, sanojen oppiminen nopeasti on rajallista ja vaatii paljon toistoja, opeteltavan sanaston määrää on kielten opiskelussa sovitettava oppilaan oppimiskykyyn. Oppilas voisi opetella pelkästään ydinsanat hyvin.

### **Tukea lukemista ja kirjoittamista vaativiin tilanteisiin**

Oppilaan tuki luokassa keskittyy tilanteisiin, joissa luetaan tai kirjoitetaan. Hänen työskentelyään tunnilla pyritään tukemaan lukemista ja kirjoittamista helpottamalla. Opetettavan materiaalin tai kuunneltavan tekstin voi antaa oppilaalle etukäteen tutustuttavaksi ja luettavaksi, jolloin hän saa tarvitsemaansa aikaa perehtyä tekstiin. Hän voi lukea tekstiä rauhassa ennalta ilman kiireen tuomaa painetta. Opetustilanteessa uuden asian omaksuminen helpottuu, koska oppilas on jo tutustunut tekstiin ja voi keskittyä sisällön omaksumiseen ja kuuntelemaan opettajan opetusta. Useat nuoret, joilla on lukivaikeus, keskittyvät hyvin opetukseen oppiakseen sitä kautta olennaisen. Tekstin ymmärtämistä voidaan tukea käsite- ja sanaselityslistoilla. On mahdollista toimia niin, että opettajat tekevät käsitteistä valmiita käsite- tai sanalistoja selityksineen tai niitä avataan opetuksen lomassa esimerkiksi kirjaamalla niitä taululle. Uuden asian läpikäynti ennakkoon ja otsikoiden lukeminen voi auttaa asian oppimisessa seuraavilla oppitunneilla. Suorituspaineen vähentäminen lisää oppimista ja vahvistaa oppilaiden opiskelumotivaatiota. Minäpystyvyyden lisääntyminen ja usko omaan oppimiseen vahvistavat kaikkea oppimista ja mielekästä koulunkäyntiä. Jos kannustava palaute kohdistuu yrittämiseen, palautteen merkitys on oppilaan työskentelyn kannalta suuri.

Kirjoittaminen saattaa olla myös hidasta, jos nuorella on kirjoittamisen pulmia, koska kirjoittaminen ei ole automatisoitunut vaan sitoo tarkkaavuuden. Kirjoittamisstrategiana hän käyttää kirjoittamalla tavun tai sanan kerrallaan taululta, mikä on hidasta. Oppilaalle voidaan perustellusti antaa valmiit muistiinpanot, hän voi kuvata kännykällä muistiinpanot tai saada lisää aikaa kirjoittamiseen. On huomioitava, että oppilas ei pysty keskittymään samanaikaisesti kirjoittamiseen ja seuraamaan opetusta. Siksi kirjoitushetkellä on hyvä välttää opettamista ja puhumista uudesta asiasta. Osalla keskittyminen herpaantuu, jos opettajan puhuu liian nopeasti tai epäselvästi. Puheen selkeys ja asioiden visualisointi tukevat oppijaa. Oman kirjoitetun tekstin lukeminen ääneen voi olla vaikeaa, jolloin luettava teksti on hyvä käydä etukäteen läpi. Jotkut oppilaat eivät halua lukea ollenkaan ääneen, ja toivetta on kunnioitettava.

Jos oppilailla on oikeinkirjoituksessa vaikeuksia, myös tekstin tuottaminen voi olla haasteellista. Kirjoituksen sisällön määrittely ja kirjoittamisen alkuun pääsemisen ongelmat ovat vaikei-

ta. Usein oppilaat tarvitsevat kohdennettua tukea, jolloin tuottavaa kirjoittamista harjoitellaan yhdessä erityisopettajan kanssa. Erityisopettaja voi keskustella kirjoitettavasta asiasta yhdessä tekstiä suunnitellen ja lisäten vähitellen tekstin määrää. Tekstin tuottamisen apuna voivat olla kysymykset, tarinanopat ja sarjakuvat. Tietokoneen käyttö saattaa tukea kirjoittamista, koska kirjoittaminen on prosessi ja tarjoaa tekstin muokkausmahdollisuuksia. Tietokoneen helppokäyttöohjelma antaa mahdollisuuden kuunnella omaa kirjoitusta, jolloin kuullun palautteen pohjalta voi vielä muokata tekstiä. Vieraisilla kielillä on helppo eriyttää pidemmissä teksteissä siten, että oppilas voi tehdä ranskalaisia viivoja käyttämällä lyhyitä lauseita tai vain yksittäisiä sanoja ilman painetta virheiden korjaamisesta. Luokassa on nuoria, joilla on lukivaikeus, mutta ei kielen tuottamisessa kirjoittamalla isoja vaikeuksia. Oikeinkirjoitus voidaan tarkistaa vasta lopuksi oman tekstin arviointivaiheessa, jolloin kirjoittamisprosessi säilyy ehjänä. Kiire ja paineet tehdä tehtävä heti tai saada tekemättömät tehtävät kotitehtäviksi voivat tuntua hitaasti etenevän oppilaan mielestä epärealistiselta ja kuormittavalta. Rauhallinen, positiivinen ja kannustava, paineeton ilmapiiri tukee parhaiten oppilasta, jolla on lukivaikeus.

### Arvioinnin eriyttäminen

Yläkoulun opettajia on mietityttänyt paljon se, miten arviointi tehdään, kun oppilas tekee asioita eri tavalla, esimerkiksi lukivaikeuden vuoksi. Arvioinnilla on useita eri ulottuvuuksia, jotka sisältyvät opetussuunnitelmaan.

*Arvioinnin avulla saatu tieto auttaa opettajia suuntaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja se toimii myös tärkeänä välineenä oppilaan mahdollisten tuen tarpeiden tunnistamisessa. Oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä otetaan huomioon ja huolehditaan siitä, ettei osaamisen osoittamiselle ole esteitä. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan terveydentila ja erityistarpeet. Oppimisen tuen tarpeet sekä muut osaamisen osoittamista vaikeuttavat syyt tulee ottaa arviointikäytännöissä huomioon siten, että oppilaalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoihin tapoihin osoittaa osaamisensa. (Opetushallitus 2014.)*

Arviointi on oppimisen ohjaamista ja oppimista tukevaa. Arvioinnissa eriyttämisellä on oma roolinsa, jotta tuettavien tarpeet tulevat oikein huomioiduksi. Oppimisvaikeudet ja oppimisen tukeminen tulee ottaa huomioon arvioinnissakin, jonka tulee olla suunnitelmallista, johdonmukaista, monipuolista ja tavoitteellista. Opettajille oppilaiden tuotokset, koetulokset, tehtävät ja muut tuntityöskentelyssä tehdyt asiat antavat hyviä kriteerejä eriyttämiselle, ohjaamiselle ja tukemiselle. Lisäksi esimerkiksi lukiarviointit, matematiikan ja kielten kartoitukset sekä sosiogrammit haastatteluineen antavat lisätietoa siitä, keiden kohdalla pitää eriyttää ja minkälaisissa opetustilanteissa.

Kun arviointi tukee oppimista, voidaan puhua oppilaslähtöisestä arviointikulttuurista. Tämän on taas todettu tukevan oppilaiden oppimisprosessia. Tällaisessa kulttuurissa arviointitietoa käytetään aidosti ja yksilöllisesti oppimisen tukemiseen. (Luostarinen & Nieminen 2019, 124.)

Se, miten arvioidaan, tulee suunnitella tarkasti. Jos opettaja pitää kirjallisia kokeita, pitää kokeiden vastata tunneilla annettua opetusta. Menetelmien on hyvä vastata sitä, mikä tukee oppilasta. Vain yhden arviointimenetelmän avulla ei voida arvioida kaikkia asetettuja tavoitteita. Kun oppilaalla on erityistarvetta, yksittäisille oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus osoit-



taa osaamistaan vaihtoehtoisella tavalla ja käyttää menetelmiä, joiden avulla oppilas kykenee mahdollisimman hyvin osoittamaan osaamisensa. Erityisopettajalla on hyvä olla kerättyä tietoa, ideoita ja vinkkejä arvioinnin tueksi konsultoidessaan muita opettajia arvioinnista ja arviointitavoista.

On otettava huomioon, että arviointipalaute auttaa oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittymistarpeensa. Erityisopettajan on hyvä ymmärtää ja nostaa esiin arvioinnissa positiivisen palautteen merkitys, koska varsinkin heikoimmat ja levottomimmat oppilaat eivät saa sitä monestikaan tarpeeksi. Positiivisella palautteella saadaan ohjattua oppilaan käsitystä itsestään oppijana, millä on myös vaikutus suoraan oppimistuloksiin. (Roiha & Polso 2018, 159.) Toistuva, mielekäs palaute on arjen parasta antia oppilaille. Palaute annetaan oppilaille mahdollisimman kannustavalla tavalla. (Vitka 2018, 134.)

Myös koetilanteita voidaan järjestellä oppilaiden taitojen mukaisiksi. Oppilaat, joilla on lukivaikeus, hyötyvät usein kokeen suullisesta täydentämisestä, lisääjasta, tai koe voidaan suorittaa myös kokonaan suullisesti. Riittävä koeaika poistaa ylimääräistä stressiä, pelkoa ja epäonnistumisen ennakointia. Moni oppilas, jolla on lukivaikeus, hätäntyy muiden oppilaiden palauttaessa nopeasti kokeitaan. Olisiko paikallaan jokin yhteisesti sovittu minimiaika, jolloin koe voidaan palauttaa? Jokainen hyötyy rauhallisesta koetilanteesta. Muutama oppilas saattaa tarvita eriyttävän erillisen koetilan. Kokeen pilkkominen ja osiin paloittelu auttaa osaa oppilaista. Paloiteltuja kokeita ja muita keinoja voi aluksi kokeilla erityisopettajan kanssa, jos luokassa työskentely tuntuu lukioppilaasta vaikealta. Koekysymysten selkiyttäminen alle viivauksin, värein, numeroinnein ja ääneen lukemalla helpottaa lukioppilaan koetilannetta. Myös rajatut koealueet ja selkokokeet teksteineen ovat joillekin oppilaille tarpeellisia. Tietokoneen käyttö tukee osaa lukioppilaista koetilanteissa paljonkin. Oppilas voi aluksi tehdä kokeen ilman kirjaa, täydentää sitten koetta erivärisellä kynällä käyttäen apuna kirjaa tai omia muistiinpanoja. Koe voi olla myös soveltava siten, että kirjat ja muistiinpanot saavat olla koko ajan esillä. Joissakin tapauksissa selkokielisempi koe tai suppeampia koealue tukee parhaiten lukioppilasta. Kokeiden suullinen nauhoittaminen on joillekin sopiva vaihtoehto. Erilaiset hauskat oljenkorret tuovat huumoria ja rentoutta koetilanteisiin, kuten ”pirautta opettajalle”. Tällä oljenkorrella oppilas voi kerran kokeen aikana käydä kysymässä yhtä vinkkiä kokeeseen. Pari- ja ryhmäkokeet soveltuvat hyvin oppilaille, joilla on lukivaikeuksia, koska ne mahdollistavat yhteisen keskustelun. Muistilappukokeet, joissa oppilas on saanut kotona tai koulussa tehdä ”lunttilapun” tuekseen, saattavat helpottaa jännitystä.

Nykyään käytetään myös kotikokeita ja -tehtäviä. Niihin voidaan miettiä tarpeen mukaan lisääaikaa. Erityisopettajan kanssa voidaan keskustella myös toiminnan ohjauksen tuesta liittyen kotikokeiden aikataulutukseen, alkuun pääsemiseen ja suunnittelemiseen. Muita arviointikeinoja, joissa on helppo eriyttää, ovat kirjoitelmat, aineet, esseet, sarjakuvien ja mainosten tekeminen. Myös erilaiset projektityöt, portfoliot ja esitelmät ovat helposti eriytettävissä.

Kokeita tarkistettaessa lukiperäisistä kirjoitusvirheistä ei kannata rangaista. Arviointia mietittäessä kannattaa pohtia, tukeeko arviointimenetelmä oppilaan edistymistä. Tärkeintä on miettiä, miten eriyttää ja toteuttaa arviointia kyseisen oppilaan kohdalla, jotta hän saa oppimista tukevaa realistista, mutta kannustavaa palautetta. Kun oppilaalla on lukivaikeus, yhteistyö ja erityisopettajan konsultointi tukee oppilaan tuen suunnittelua ja osaamisen kehittymistä.

## YHTEISTYÖ AINEENOPETTAJAN JA ERITYISOPETTAJAN KESKEN

Avainasemassa eriyttämisen onnistumisessa ovat opettajien ja erityisopettajan välinen hyvä yhteistyö ja avoin vuorovaikutus, oppilaantuntemus sekä suunnitelmallisuus. Oikeanlainen tuki oppimisessa vaatii aina arvion lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden luonteesta, missä vaikeus ilmenee ja mihin se kohdistuu. Erityisopettaja voi jo nivelvaiheystyössä keskustella aineenopettajien kanssa alustavista eriyttämisen keinoista ennen kuin opettaja oppii tuntemaan oppilaitaan (Vitka 2018).

Erityisopettajan osaamista sekä oppilas- ja luokkatuntemusta tarvitaan aineenopettajien tukena ja apuna paljonkin eriyttämisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Usein eriyttämisen mahdollisuuksiin annetaan tukea konsultoimalla. Joissakin tilanteissa eriyttämisen keinoja on tärkeä miettiä yksilöllisesti joko kahden kesken oppilaan kanssa tai yhdessä aineenopettajan kanssa samanaikaisopetusta hyödyntäen. (Vitka 2018.)

Yhteistyön mahdollisuuksia verottaa kiire tai ajanpuute. Näissä tilanteissa olisi syytä tarkastella, mikä on tärkeää, ja priorisoida tehtäviään opetustyön tärkeyden näkökulmasta. Opettaminen ja oppilaiden tukeminen ovat keskeisintä pedagogiikkaa. Yhteistyö näkyy opetussuunnitelmassa useissa kohdissa, myös arvioinnissa. Ilman opettajien ja erityisopettajan välistä yhteistyötä tarkemmat ja spesifit lukivaikeuteen liittyvät eriyttämisen keinot eivät kohdennu oikein ja tuloksellisesti. Kaikkien tuettavien kohdalla ei voida toistaa samoja tukikeinoja, sillä oppilaat ovat yksilöitä ja oppimisvaikeudet ovat yksilöllisiä. Oppilaat hyötyvät heille räätälöidyistä eriyttämiskeinoista ja oppilaiden onnistuessa on opettajakin onnistunut työssään, mikä on palkitsevaa.

Yhteistyössä alku vie aikaa, mutta opettajien oppiessa tuntemaan toisensa yhteistyöhön käytettävä aika vähenee. Toinen toistemme kuunteleminen, arvostaminen ja vuorovaikutus ovat yhteistyön avaimet, jotka helpottavat oppilaiden oppimista ja opettajien työtä, kunhan uskalamme yrittää ja välillä erehtyäkin. Liitteessä 1 on kielten lehtori Minna Norrena-Strangin puheenvuoro esimerkkinä eriyttämisestä ja yhteistyöstä erityisopettajan kanssa kielten opetuksen näkökulmasta.

### **Opettajan eriyttämisen muistisäännöt**

1. Aloita pienestä.
2. Aina ei tarvitse eriyttää.
3. Ei ole vain yhtä oikeata tapaa eriyttää.
4. Kokeile, uskalla erehtyä ja onnistua.
5. Muista yhteistyö erityisopettajan ja muiden kollegojen kanssa.

# LÄHTEET

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Edmonds, M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tacket, K. & Scnakenberg, J. 2009. A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational research* 79, 262–300.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. *Kummi 9. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Leskisenoja, E. 2017. *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. 2019. *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (toim.) 2017. *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus - Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Moll, K., Landerl, K., Snowling, M. J. & Schulte-Körne, G. 2019. Understanding comorbidity of learning disorders: task-dependent estimates of prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 60 (3), 286–294.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2011. *Kummi 8. Malti: Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Service, E. & Laasonen, M. 2019. *Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisilla lukijoilla*. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Tallinna: Gaudeamus, 81–102.
- Tomlinson, C. 2003. *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Vitka, T. 2018. *Laaja-alainen erityisopetus yläkouluissa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

# Lukivaikeuksien kompensointi ja oppimisen tukeminen tieto- ja viestintäteknologian avulla

Veli-Pekka Nitovuori & Jari Laru

## JOHDANTO

Useimmissa koululuokissa on oppilas, jolla on lukivaikeus (LukiMat 2019). Oppimateriaalin eriyttäminen ja lukivaikeuksiin liittyvä yksilöllinen oppimisen tuki asettavat opettajille jatkuvan haasteen. Teknologian kehittymisen ja koulujen kasvavien laiteresurssien myötä opettajilla on yhä paremmat mahdollisuudet tehdä oppimateriaalista saavutettavaa ja tarjota oppimisen tukea myös oppilaille, joilla on lukivaikeus. Nämä oppilaat tarvitsevat usein myös teknisiä apuvälineitä tiedon saavuttamiseksi, ja apuvälineet voivat helpottaa lukivaikeuden kanssa opiskelevaa (Paloneva & Mäkipää 2019, 178, 180). Nykyaikaiset tieto- ja viestintäteknologiset (tv) sovellukset ja välineet ovat tuoneet uusia mahdollisuuksia kompensoida lukivaikeuksia. Niillä voidaan täydentää puutteellisia taitoja sekä edistää oppimista teknologian avulla. Tv-välineet sovelluksineen helpottavat erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tasaveroista osallistumista opetuksessa (EASIE 2014).

Tämän artikkelin tarkoituksena on lisätä opettajien tietämystä käytettävissä olevista välineistä ja sovelluksista sekä niihin liittyvästä tutkimuksesta. Aihe on ajankohtainen, sillä lukivaikeuksia kompensoivien työkalujen todellista potentiaalia ei ole vielä tutkittu riittävästi. Käytämme nimitystä *avustava teknologia* sellaisista tieto- ja viestintäteknologisista sovelluksista ja välineistä, joita voidaan hyödyntää niin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edistämiseksi ja tukemisessa kuin vaihtoehtoisena välineenä tekstin saavuttamisessa. (Nordström, Nilsson, Gustafson & Svensson 2018.)

Perusopetuslain (31 § 1 mom. (642/2010)) mukaan oppilaalla on oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. Lisäksi oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumiseen erityiset apuvälineet (31 § 1 mom. (477/2003)). Tällaisia ovat esimerkiksi tietotekniset sovellukset ja äänikirjat, joihin opettajien ja muiden oppilaan kanssa työskentelevien on perehdyttävä riittävästi. Niitä on myös käytettävä suunnitelmallisesti ja niiden käyttöä ja tarpeellisuutta on arvioitava säännöllisesti (Opetushallitus 2014, 74). Opetussuunnitelma ja perusopetuslaki määrittävät avustavan teknologian järjestämisen ja sen käytön ohjaamisen oppilaalle ja huoltajalle koulun tehtäväksi. Palonevan & Mäkipään (2019, 180) mukaan vaikeuksiin kohdistuvaa asiantuntijapalvelua ei kuitenkaan pidetä tällä hetkellä julkisen viranomaisen tehtävänä. Tilanne vaikuttaa ristiriitaiselta niin perusopetuslain kuin oppilaiden yhdenvertaisuudenkin kannalta.

Olisikin syytä pohtia, miten oppilaitokset ja opetuksen järjestäjät pystyisivät huolehtimaan nykyistä paremmin vastuistaan oppimista avustavan teknologian alueella.

Tieto- ja viestintäteknologian kehitys on tuonut myös avustavan teknologian alueelle viimeisten vuosien aikana paljon uusia sovelluksia ja mahdollisuuksia, joista opettajien on hyvä tietää. Opettajien tulisikin päivittää teknisiä tietojaan ja taitojaan, jotta he pystyisivät käyttämään uusia mahdollisuuksia luovasti ja tarkoituksenmukaisesti osana opetustaan (Brodin 2010). Vastuu on edelleen liikaa yksittäisten opettajien harteilla. Opetusta ja oppimista tukevan teknologian mahdollisuudet jäävät helposti hyödyntämättä, jos siihen tutustuminen ja hyödyntäminen ovat ainoastaan lyhytjänteistä hapuilua. Toisaalta jotkut opettajat ovat löytäneet hyvin luovia ratkaisuja hyödyntää teknologiaa oppimisen tukemiseksi. Käytäntö on pitkälti kuitenkin opettajan kekseliäisyyden varassa (Ahvenainen & Holopainen 2014, 134).

Teknologian tuominen jokapäiväiseen käyttöön on esimerkiksi kouluissa haastavaa muun muassa teknisten vaikeuksien vuoksi (Brodin 2010). Lukivaikeuksia kompensoivaa tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi hyödyntää yksilöllisesti ja systemaattisesti, jotta siitä tulisi luonteva osa oppimista. Tämä vaatii oppilaiden ohjaamista, käyttötaitojen harjoittelua ja pitkäjänteisyyttä. (Nordström ym. 2018.) Teknologian hyödyntäminen oppimisen tukena vaatii opettajalta huolellista suunnittelua ja paneutumista teknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin (Ahvenainen & Holopainen 2014, 134). Näitä vaatimuksia on mahdoton täyttää, ellei opettajien osaamiseen kiinnitetä riittävästi huomiota ja tarjota tarvittavaa täydennyskoulutusta. Vaikka parhaita tuloksia saadaankin systemaattisella työskentelyllä, tieto- ja viestintäteknologiaa kannattaa hyödyntää opetuksessa rohkeasti ja luovasti. Pienetkin kokeilut voivat olla jonkin uuden alku.

## AVUSTAVAN TEKNOLOGIAN KÄYTTÖÖNOTOSTA

Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) mukaan uudet teknologiset sovellukset ja välineet ovat tuoneet uusia mahdollisuuksia kompensoida lukivaikeuksia. Kompensointi tarkoittaa puutteellisten taitojen täydentämistä ja oppimisen edistämistä avustavan teknologian avulla (Edyburn 2006; Paloneva & Mäkipää 2019; Zikl ym. 2015). Esimerkiksi useimmista älypuhelimista löytyy tekstistä puheeksi (TTS – *Text to Speech*) -toiminto, jonka avulla oppilas voi kuunnella näytöllä olevan tekstin. Näin oppilaan ei tarvitse käyttää energiaa hitaaseen tekniseen lukemiseen (dekoodaukseen), ja hän voi keskittyä lukemisen päätarkoitukseen eli tekstin ymmärtämiseen.

Tällaisen avustavan teknologian käyttöönotto kannattaa aloittaa Nordströmin ym. (2018) mukaan jo ennen kuin oppilaan on otettava haltuun suuria määriä tekstejä, sillä lukivaikeudet alkavat näkyä erityisesti silloin kun oppiaineiden sisällölliset vaatimukset kasvavat. Suomalaisessa koulussa kuvatun kaltainen käänne tapahtuu yleensä alakoulun loppupuolella, jolloin opiskeltaviksi aineiksi tulevat esimerkiksi yhteiskuntaoppi ja historia (Opetushallitus 2014). Käyttöönoton ajankohdan lisäksi on tärkeää miettiä missä määrin ja millaisia kompensoivia työkaluja tai apuvälineitä otetaan käyttöön, sillä tarkoituksena ei ole luovuttaa lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen suhteen tai syrjäyttää perinteistä lukiopetusta. Ajankohdan pohtimisen tekee haastavaksi se, että lukivaikeuksien kohdalla ei vain ole selkeätä kohtaa, jolloin oppilaille kannattaa antaa käyttöön kompensoivaa teknologiaa. (Edyburn 2006, 22.)

Vuosiluokkiin tai ikätasoon sidotun tarkastelun lisäksi avustavan teknologian käyttöönottoa voi tarkastella oppimisen tuen asteen näkökulmasta. Suomessa otettiin vuonna 2010 käyttöön

*kolmiportaisen tuen malli*, joka on etäistä sukua Yhdysvalloissa 2000-luvun alusta saakka käytössä olleelle *Response-to-Intervention (RTI)* eli *interventiovaste*-mallille (Björn, Aro, Koponen, Fuchs, L. & Fuchs, D. 2018; Aro, M., Aro, T., Koponen & Viholainen 2012). Avustavan teknologian käyttöönoton näkökulmasta nämä kaksi mallia eroavat toisistaan siinä, kuinka erityisopettaja osallistuu opetukseen kolmiportaisen mallin eri tasoilla.

Edyburn (2009) ehdottaa, että avustavaa teknologia tulisi ottaa käyttöön RTI-mallin toisella portaalla. Kolmannella portaalla sen osuuden tulisi kasvaa, koska oppilaan edistyminen ei saisi hidastua eikä oppimisen edistymistä saisi vaarantaa. Kotimaisessa kolmiportaisen tuen mallissa toteutustapa on erilainen, sillä erityisopettaja on mukana tarjoamassa oppimisen tukea ja esimerkiksi avustavia sovelluksia jo *yleisestä tuesta* alkaen (kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso) (Björn, Aro, Koponen, Fuchs, L. & Fuchs, D. 2016). Avustavan teknologian käyttöönotto vaatii perehtymistä, jossa erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhteistyö voi kantaa pitkälle. Myös Paloneva ja Mäkipää (2019) tunnistavat osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukiovetuksen paikkana, jossa voi hyvin aloitella apuvälineiden käyttöönottoa ennen siirtymistä luokkatyökentelyyn. Perusopetuslaki (31 § 1 mom. (477/2003)) määrittää oppilaan oikeuden erityisiin apuvälineisiin kaikilla tuen portailla. Avustavan teknologian käyttöönotto vaikuttaa näiden seikkojen valossa perustellulta jokaisella tuen portaalla.

Nordström ym. (2018) tutkivat ala- ja yläkouluikäisten sekä toisen asteen opiskelijoiden ja heidän opettajiensa kokemuksia lukivaikeutta kompensoivien teknologioiden käytössä. Selvästi yli puolet kaikista opettajista koki avustavan teknologian käytön lisäävän oppilaiden motivaatiota, autonomian tunnetta, tekstien lukemista ja saavutettavuutta sekä luetun ymmärtämistä. Tämä on seurausta muun muassa siitä, että lukivaikeutta kompensoiva teknologia antaa oppilaille mahdollisuuden hyödyntää samoja oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä kuin muutkin oppilaat. Neljännen luokan oppilailla oli parempi oppimismotivaatio kuin vanhemmilla oppilailta ja mahdollisuus kehittää lukutaitoa kompensoivien keinojen avulla. Toisaalta neljännen luokan oppilailta oli vanhempia oppilaita enemmän vaikeuksia oppia kompensointiin käytettävien sovellusten käyttötaitoja, joten he tarvitsivat myös enemmän ohjausta. (Nordström ym. 2018.) Kun avustavaa teknologiaa hyödynnetään yläkoululaisten kanssa, on syytä kiinnittää käyttötaitojen opettamisen lisäksi erityistä huomiota motivaation rakentamiseen. Kun oppilaat oppivat teknologian käyttötaitoja ja heille tarjotaan mahdollisuuksia hyödyntää teknologiaa, he usein pystyvät itsenäisesti kompensoimaan lukivaikeutta. Lähtökohdat ovat hyvät. Suurin osa länsimaiden nuorista osaa käyttää ja hyödyntää taitavasti tieto- ja viestintäteknologiaa apuna oppimisessaan (Beetham & Sharpe 2013). Bellin ja McLeanin (2016) mukaan avustavan teknologian hyödyt kasvavat edelleen oppilaan siirtyessä toiselle asteelle ja tulevaisuuden työelämään.

Ei ole itsestään selvää, että oppilas haluaa käyttää avustavaa teknologiaa. Apuvälineiden hyödyntäminen oppimisessa tuo oppilaan erilaisuuden konkreettisesti esille, mikä voi olla esteenä kompensoivan teknologian käyttämiselle luokkatilanteissa. Esimerkiksi Celian äänikirjojen käytöstä tehdyssä tutkimuksessa saatiin selville, että perusasteen oppilaat käyttivät äänikirjoja ennen kaikkea kotona, osaksi leimaantumisen pelon vuoksi (Kuismanen & Holopainen 2013, vii). Toisaalta nykyisin äänikirjoja voi kuunnella myös henkilökohtaisilla mobiililaitteilla, mutta silloinkin oppilaan täytyy käyttää oppitunnilla kuulokkeita. Avustavan teknologian käytöstä on hyvä keskustella avoimesti oppilaan ja huoltajan kanssa. Kodin tuki ja luonteva yhteistyö on olennaisen tärkeää, jotta avustavasta teknologiasta tulee arkipäivää.

## TUKEA LUKEMAAN JA KIRJOITAMAAN OPPIMISEEN

Svenssonin ym. (2019) mukaan avustavat teknologiat voivat kompensoinnin lisäksi myös tukea lukemaan oppimista. Tällaisia lukemisen ja kirjoittamisen oppimista tukevia sovelluksia on kehitetty esimerkiksi toistoharjoitusten (drillaus) tekemiseen, äännetietoisuuden kehittämiseen ja kirjoitustaidon harjoitteluun jo useiden vuosikymmenten ajan (ks. esim. Stetter & Hughes 2011). Myös tietotekniikan hyödyt lukutaidon opettamiselle on tunnustettu jo pitkään (NICHHD 2000, 6-9). Esimerkiksi Celian DaisyTrio-kirjojen avulla oppilas saa tiedon helpommin saavutettavassa muodossa äänikirjana, mutta näkee samalla ymmärtämistä tukevat kuvat ja pystyy seuraamaan korostettua tekstiä.

Tutkimuskatsauksessaan Stetter & Hughes (2019, 9) esittävät, että avustava teknologia, kuten äänikirjan ja painetun tekstin yhdistäminen, kehittävät lukioppilaiden luetunymmärtämistä. Suomalaisessa tutkimuksessa (Heikkilä, Aro, Närhi, Westerholm & Ahonen 2013) on havaittu tietokoneavusteisten toistoharjoitusten olevan kustannustehokas ja lupaava vaihtoehto hitaiden lukijoiden oppimisen tukemisessa jo ensimmäisen kouluvuoden jälkeen. Tietokone taipuu erinomaisesti lukemisen perustekniikan solmukohtien harjoitteluun. Nimenomaan suuret toistomäärät mahdollistuvat drillitehtävien ansiosta (Ahvenainen & Holopainen 2014). Pelinomaisten harjoitusmenetelmien etuna on myös itsenäisen harjoittelun mahdollisuus sekä sovellusten mukautuminen oppilaan suoritustasoon sopiviksi. Oppimissovellukset tarjoavat oppilaalle myös selkeää, motivoivaa ja välitöntä palautetta. (Aro ym. 2012, 316-317.) Ekapeli hyödyntää edellä mainittuja ominaisuuksia ja on tutkitusti jopa perinteisiä erityisopetusmenetelmiä tehokkaampi menetelmä lapsille, joilla on lukivaikeus (Saine 2010). Ekapelissä lähdetään kirjainten ja äänneiden yhdistäminen oppimisesta ja jatketaan lususujuuden harjoitteluun. Hidas tekninen lukeminen vaikeuttaa luetun ymmärtämistä ja lisää koulutyön kuormittavuutta ratkaisevasti. (Lyytinen, Eklund, Ronimus & Lyytinen 2019.) Vaikuttaa kuitenkin siltä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen eri osa-alueita tukevat sovellukset, kuten erilaiset oppimispelit, on suunnattu lukemaan oppimisen alkuvaiheeseen eli pienille oppilaille. Ne voisivat olla käyttökelpoisia myös yläkoulun ja toisen asteen oppilaille, mutta liian leikkisät aiheet, kuvat ja videot saattavat etäännyttää isomman oppilaan. Myös yläkouluun ja toiselle asteelle tulisi kehittää erilaisia tuen muotoja (Takala & Kairaluoma 2019).

Koulun tulisi pystyä tarjoamaan tukea tarvitsevalle oppilaalle ja opiskelijalle apuväline henkilökohtaiseen opiskelukäyttöön. Vaikka tiedostojen tallennus ja opiskelu tapahtuu yhä useammin ajasta, paikasta ja laitteesta riippumattomassa pilvessä, laitekohtaisiin käyttöapuasetuksiin pilvipalvelut eivät vielä ylety. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että useissa kouluissa käytettävät yhteiskäyttölaitteet soveltuvat vain joiltakin osin yksilöityyn oppimisen tukeen. Eri sairaanhoitopiireissä toimivat apuvälinekeskukset, esimerkiksi Pohjois-Pohjanmaan Sairaanhoidopiirin (PPSHP) Kommunikaatiokeskus Tikoteekki, tarjoavat erityisesti puhetta tukevia ja korvaavia sekä vaativia kommunikoinnin tietoteknisiä apuvälineitä. Lähtökohtaisesti pelkkä lukivaikeusdiagnoosi ei riitä perusteluksi apuvälineen saamiselle, mutta esimerkiksi PPSHP:ssä käytetään yksilöllistä harkintaa erittäin haasteellisissa kokonaistilanteissa. Myöskään asiantuntijapalveluita ei tällä hetkellä pidetä julkisen viranomaisen tehtävänä, vaan niitä tarjoavat yleensä kolmannen sektorin toimijat (Paloneva & Mäkipää 2019, 180).

Onneksi nykyään on helposti saatavilla erilaisia, myös maksuttomia, välineitä ja työkaluja lukivaikkeuksien kompensointiin ja oppimisen tukemiseen. Teknologian oppimista tukeva tai

kompensoiva rooli on moninainen erityisesti teknologian nopean kehittymisen myötä. Seuraavassa on kuvattu teknologioita, joiden avulla voidaan kompensoida tai edistää lukutaitoa erilaisista tuen tarpeista käsin.

## ÄÄNIKIRJOJEN KÄYTTÖ ON HELPOTTUNUT

Äänikirjojen ja muiden kuunneltavien medioiden, kuten podcastien, suosio on ollut huomattavaa viime vuosina. Kuulokkeet korvilla kävelevä vastaantulija ei välttämättä kuuntele musiikkia vaan kenties asiaohjelmaa radiosta tai kaunokirjallista teosta äänikirjana. Mobiililaitteet mahdollistavat meille valtavan kirjon erilaista kuunneltavaa. Samassa kehityskulussa myös oppimateriaalien saavutettavuus on kehittynyt valtavasti.

Celia<sup>7</sup> on ”saavutettavan kirjallisuuden ja julkaisemisen asiantuntijakeskus, joka tukee yhdenvertaisuutta lukemisessa ja oppimisessa” (Celia 2020). Se lienee tärkein äänikirjallisuuden lähde koululaisille ja opiskelijoille, joilla on lukivaikeus, vaikka nykyisin myös joidenkin oppikirjojen sähköisissä oppimateriaaleissa on oppimateriaalit kuunneltavassa muodossa. Esimerkiksi Sanoma Pron maksuton Arttu-sovellus<sup>8</sup> tunnistaa painetusta kirjasta oikean sivun ja oppilas saa välittömästi käyttöön tekstin äänitteet ja mahdolliset videosisällöt. Arttu-sovellus hyödyntää näin lisättyä todellisuutta (*Augmented Reality*) tarjoamalla vuorovaikutteisen oppimateriaalin kaikille oppilaille.

Celian äänioppikirjojen käyttäjistä 95 % koki hyötyvänsä äänikirjoista, ja ahkerimpia käyttäjiä olivat Kuismasen ja Holopaisen (2013) tutkimuksessa juuri oppilaat, joilla on lukivaikeus. Äänioppikirjoja käytetään eniten lukuaineissa: esimerkiksi 5.-6.-luokkalaiset käyttivät äänikirjoja eniten historian opiskelussa. Yläkoulussa äänikirjoja hyödynnettiin useammassa oppiaineessa: 1) seitsemännellä luokalla erityisesti historian ja maantiedon opiskelussa, 2) kahdeksannella luokalla englannin ja historian opiskelussa ja 3) yhdeksännellä luokalla historian ja yhteiskuntaopin opiskelussa koettiin äänioppikirjojen käytöstä olleen eniten hyötyä.

Celia tarjoaa kauno- ja tietokirjallisuuden lisäksi huomattavan määrän maksuttomia äänikirjaversioita eri oppikirjoista. Jos tiettyä äänioppikirjaa ei löydy, Celialle voi esittää toiveita sen tuottamisesta. Kuunteluun ovat oikeutettuja kaikki koululaiset ja opiskelijat, joilla on lukemiseeste. Erillistä todistusta lukemisesteestä ei tarvita. Koulu voi liittyä Celian yhteisöasiakkaiksi osoitteessa [www.celianet.fi](http://www.celianet.fi), minkä jälkeen koulun erityisopettajat voivat huoltajien suostumuksella rekisteröidä oppilaita Celian asiakkaiksi. Näin oppilaat saavat omat tunnuksensa ja voivat lainata äänikirjoja laidasta laitaan.

Celia tarjoaa kahdenlaisia äänioppikirjoja: perinteisiä äänioppikirjoja, jossa kirjan sisältö on tallennettu äänimuotoon ja DaisyTrio<sup>9</sup>-kirjoja, jotka sisältävät äänen lisäksi kuvat ja tekstin. DaisyTrio-kirjojen etuna on se, että oppilas pystyy seuraamaan kirjan tekstiä yhtä aikaa kuuntelemisen kanssa ja tarkastelemaan myös kirjan kuvia. Tekstin kokoa voi myös suurentaa. DaisyTrio-kirjat onkin suunnattu erityisesti oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, kuten lukivaikeus. Tekstin seuraaminen painetusta kirjasta kuuntelun ohella voi olla hyödyllistä myös silloin, kun DaisyTrio-kirjaa ei ole saatavilla. Myös tavallisissa äänikirjoissa on otsikkotason rakenne, jonka

7 <https://www.celia.fi/>

8 <https://www.sanomapro.fi/arttu/>

9 <https://www.celia.fi/celian-kirjat/daisytrio-kirjat/>



avulla pystyy siirtymään kirjassa haluttuun kohtaan. Celian äänikirjoissa luenta voi olla luonnollista oikean henkilön luenta tai puhesynteesin tuottamaa. Kaikki perusasteen äänioppikirjat on luettu ihmisäänellä.

Celiasta lainattuja äänikirjoja voi kuunnella eri tavoin, ja niiden lukunopeutta pystyy säätämään. Kuuntelu tapahtui muutamia vuosia sitten useimmiten tietokoneen erillisellä ohjelmalla (Kuismanen & Holopainen 2013), mutta nykyisin mobiililaitteet ja internetselain lienevät kätevin väylä kuunteluun. Celian kehittämä maksuton Pratsam Reader -mobiilisovellus on oivallinen väylä äänikirjojen kuunteluun. Ehkä tärkein asia kuuntelun helpottumisessa on saavutettavuuden lisääntyminen. Maksuttomat ja henkilökohtaisiin laitteisiin lainattavat kirjat lisäävät saavutettavuutta valtavasti. Vielä vuonna 2013 kirjojen vähäinen määrä nähtiin haasteena, sillä oppilaat joutuivat kierrättämään kirjoja muiden oppilaiden kanssa, ja niitä sai käyttöön lähinnä kokeissa.

Äänikirjojen kuuntelun voi aloittaa esimerkiksi hakemalla Celiasta nuortenkirjan, jonka äidinkielen opettaja on antanut luettavaksi. Siirtyminen haastavampiin teksteihin, kuten oppikirjoihin, voi tapahtua vasta myöhemmin. Käytännön näkökulmasta kynnys äänikirjojen käyttöön on madaltunut suurin harppauksin muutamassa vuodessa. Nykyisin lähes jokaisella oppilaalla on mobiililaitte, johon kuuntelusovelluksen voi ladata ja aloittaa kuuntelu koulussa tai koulumatkalla. Opettajat tarvitsevat kuitenkin enemmän tietoa äänikirjoista, jotta huomaisivat tarjota niitä oppilailleen. Lisäksi tarvitaan myönteistä asennetta tekstien kuuntelua kohtaan, kärsivällisyyttä totuttautumiseen ja kuuntelun harjoitteluun. Kenties äänikirjojen yleistyminen voisi auttaa poistamaan erilaisuuden tunnetta oppilaille, jotka tarvitsevat tai hyötyvät äänikirjoista.

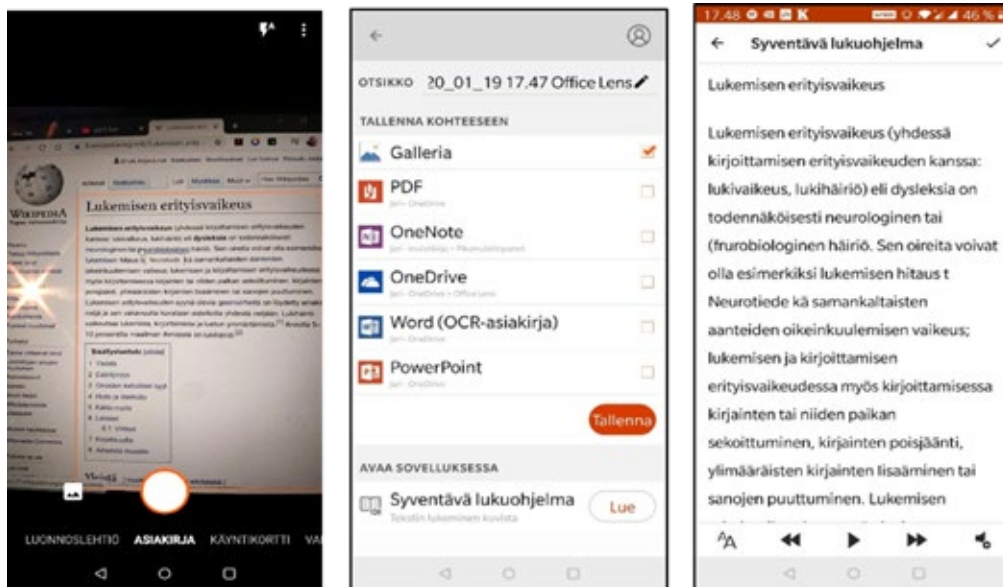


**Kuva 1.** Oppilas seuraa oppikirjan tekstiä ja kuuntelee DaisyTrio-kirjaa Celian Pratsam Reader -sovelluksella.

## TEKSTIEN KUUNTELEMINEN JA PUHEELLA KIRJOITTAMINEN

Tekstistä puheeksi -teknologia muuttaa digitaalisessa muodossa olevan tekstin puheeksi. Toiminto on laajasti saatavilla eri laitteilla ja sovellusten avulla. Esimerkiksi iOS ja Android laitteet sisältävät tekstistä puheeksi -toiminnon valmiina. Myös Windows-käyttöjärjestelmän ruudunlukijaa on kehitetty viime vuosina, ja se on saatavilla myös suomeksi. Puhesynteetit ovat kehittyneet, ja osassa sovelluksia ja käyttöjärjestelmiä voi kielen lisäksi valita erilaisista puheäänistä, säätää äänen korkeutta, nopeutta ja jopa intonaatiota. Tuore kreikkalaistutkimus antaa viitteitä puhesynteetin käytettävyydestä lukivaikeuksissa. Henkilöt, joilla on lukivaikeus, ymmärsivät tekstikokonaisuuksia yhtä hyvin puhesynteetin kuin luonnollisen puheen välityksellä. (Gianouli & Banou 2019.) Tekstin muuttaminen puheeksi kompensoi lukivaikeutta myös niin, että tietokoneella tai puhelimella kirjoitetun tekstin voi tarkistaa kuuntelemalla.

OCR eli Optical Character Recognition -teknologian avulla pystytään muuttamaan käsin kirjoitettu tai esimerkiksi oppikirjan painettu teksti digitaaliseen, muokattavaan ja kuunneltavaan muotoon. Sovellusta käytettäessä tekstin tunnistaminen OCR-teknologialla vaatii usein käden vakautta ja tarkkuutta, jotta tunnistaminen menee oikein. Tästä huolimatta kirjaimista voi tulla vääriä tulkintoja. Mitä selkeämpää teksti on, sitä tarkemmin OCR-toiminto sen tunnistaa. Tätä teknologiaa hyödyntäviä maksuttomia mobiilisovelluksia ovat muun muassa Microsoftin Office Lens ja Googlen Google Lens. Lukivaikeuksien näkökulmasta Microsoftin Office Lens on pidemmälle tuoteistettu, koska sillä tunnistetun tekstin voi viedä Microsoftin syventävään lukuohjelmaan (Kuva 2).



**Kuva 2.** Vasen kuva: Microsoft Office Lens sovelluksen käyttöliittymä tekstiä kuvattaessa; Keskimmäinen kuva: Kuvan ottamisen jälkeen voi valita, minne kuva tallennetaan. Esimerkissä kuva avataan syventävässä lukuohjelmassa; Oikea kuva: Esimerkkiteksti matkapuhelimen syventävässä lukuohjelmassa



**Kuva 3.** Microsoftin syventävä lukuohjelmisto käytössä Word-dokumenttia luettaessa. Asiakirja on avattu O365 Teams-sovelluksesta. Kuvan tilanteessa on valittu rivien määräksi kolme, suurennettu kirjaimen kokoa ja otettu esille sanan teknologia kuvakortti. Oikeasta yläkulmasta voi säätää tekstin asetuksia ja kielioppiasetuksia. Oikean reunan kirjan kuvasta säädetään näkyvillä olevan tekstin määrää, kytketään kuvakortit päälle ja valitaan mahdollinen käännöskieli. Itse lukemiseen liittyvät asetukset ovat asiakirjan alareunassa.

Syventävää lukuohjelmaa on syytä tarkastella lähemmin, sillä se integroituu hyvin tiiviisti useissa kouluissa käytettäviin Microsoftin Office 365:n työkaluihin ja muihin Microsoftin tuotteisiin. Syventävä lukuohjelma on verrattavissa jossain määrin Celian DaisyTrio-äänikirjoihin, sillä lukija pystyy esimerkiksi seuraamaan tekstiä puhesyntetisaattorin lukeman tekstin tahtiin, säätämään puheen nopeutta, rajaamaan näkyvillä olevia tekstirivejä, säätämään kirjainkokoja tai vaikka käyttämään kuvia selittämään sanoja. Syventävä lukuohjelma poikkeaa DaisyTrio-äänikirjoista myös siten, että se on integroitu Microsoftin työkaluihin (Kuva 3) ja Microsoftin tarjoamaa rajapintaa hyödyntäviin muihin sovelluksiin. Kyseessä ei ole siis kirja, vaan lukivaiketuksia kompensoiva ja oppimista tukeva työkalu, jonka avulla kaikki oppilaat voivat työskennellä samassa oppimisympäristössä lukivaiketeudesta huolimatta. Tällainen oppimisympäristön hyödyntäminen vastaa monin tavoin Universal Design -periaatetta: oppimateriaalista tulee saavutettavaa kaikille, sen käyttö on helppo oppia eikä se leimaa erilaisia käyttäjiä. (National Disability Authority, 2012.)

Bellin ja McLeanin (2016) mukaan oppilaille, joilla on lukivaikeus, tulisi opettaa tietokoneella kirjoittamista ja muita tieto- ja viestintäteknologian perustaitoja. Tilanteissa, joissa kirjoittaminen on liian työlästä, avuksi on mahdollista opetella puheesta tekstiksi (STT *Speech to Text*)-sanelun käyttö. Suomenkielinen puheesta tekstiksi -toiminto on jo saatavilla yleisimpiin puhelimiin (Android, iOS) ja tablet-laitteisiin (Android, iOS) sekä ChromeOS-kannettavaan tietokoneisiin. Valitettavasti esimerkiksi Word-tekstinkäsittelyohjelma ei tue vielä suomenkielistä puheesta tekstiksi sanelua, mutta jo lähitulevaisuudessa tämä toiminto lienee meille täysin arkipäivää laitteesta ja käyttöjärjestelmästä riippumatta. Applen käyttöjärjestelmien puheesta tekstiksi -sanelu tunnistaa myös välimerkit, joten esimerkiksi pisteet ja pilkutkin voi sanella. Puheen muuttamiseen tekstiksi löytyy myös hyviä sovelluksia eri käyttöjärjestelmien sovelluskaupoista.

## MUITA AVUSTAVIA TEKNOLOGIOITA

Ei kannata unohtaa myöskään tekstinkäsittelyohjelmissä valmiina olevia aputoimintoja, kuten oikolukua tai sanakirjaa. Kirjoitusvirheiden korjaamiseen sijaan keskittymisen voi suunnata sujuvaan ja luovaan tekstin tuottamiseen. Osa oppilaista voi hyötyä myös suuremmasta fonttikooosta, selkeämmästä fontista ja kapeammasta palstasta. Heikkoa kirjoitusmotoriikkaa taas voidaan kompensoida kynällä kirjoittamisen sijaan tietokoneen tai mobiililaitteen näppäimistöllä tai puheella kirjoittamalla. Esimerkiksi Android- ja iOS-laitteille saatavalla SnapType-sovelluksella (Kuva 4) oppikirjan tehtävästä otetaan kuva ja kuvaan pystyy kirjoittamaan ja piirtämään.

Emme usein edes huomaa, kuinka helposti voisimme todellisuudessa ottaa avustavaa teknologiaa käyttöön. Esimerkiksi lähes jokaisesta tietokoneesta ja mobiililaitteesta löytyvät ääninauhurisovellukset mahdollistavat äänimuistiinpanojen tekemisen oppimateriaalista. Samoin välinein mahdollistuu myös oppimisen edistymisen näyttäminen ilman vaativaa kirjoitussuoritusta. Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) velvoittaa meitä huolehtimaan siitä, että oppilailla on esimerkiksi lukivaikeuksien yhteydessä mahdollisuus hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa ja antaa suullisia näyttöjä. Lievätkin oppimisvaikeudet tulee ottaa huomioon arviointi- ja näyttötilanteissa.

Myös oppimateriaalin eriyttämiseen, kuten selkomateriaalin tekemiseen tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa verrattomia välineitä. Papunetin maksuton Papuri-sovellus (<https://papuri.papunet.net/#/>) auttaa selkomateriaalin tekemisessä. Se toimii selainpohjaisesti, ja sillä tehdyt kirjat tallentuvat automaattisesti käyttäjän tilille. Myös Chrome-selaimella ja iPadilla toimiva BookCreator-sovellus mahdollistaa interaktiivisten oppimateriaalien tuottamisen. Jälkimmäinen on loistava esimerkki nykyaikaisesta monipuolisesta tavasta luoda tekstejä, kuvia, videoita, äänitteitä, piirroksia, sarjakuvia yhden ainoan sovelluksen avulla. Opettajan lisäksi myös oppilas voi tieto- ja viestintäteknologian avulla käyttää luovuttaan luoda materiaalia monella tavalla, ilman että lukivaikeus on esteenä. Esimerkiksi SnapType-sovelluksen avulla oppilas voi täyttää alun perin paperisia kirjan tehtäviä ja monisteita.

5 Kirjoita annetut verbit pyydetyssä aikamuodossa.  
Käytä sopivaa persoonamuotoa.

a. Puistoon **on kokoontunut** ryhmä nuoria.  
*kokoontua, perfekt*

b. Osa nuorista **kiipeää** roskalavan päälle sulavasti.  
*kiivetä, preesens*

c. Roskalavan päältä he **Loikkaavat** katukivetykselle kissamaisesti.  
*loikata, preesens*

d. Eräs poika **Harjoittelee** upeita hyppyjä puiston penkin yli.  
*harjoitella, preesens*

e. Hän **Hän ponnistaa** penkkiä ponnistuslautanaan.  
*käyttää, preesens*

f. Mitä kummaa puistossa **tapahtu**?  
*tapahtua, preesens*

g. Siellä \_\_\_\_\_ parkour-jamit eli yleiset harjoitukset.  
*olla, preesens*

h. Ranskalaispojat \_\_\_\_\_ parkourin Pariisissa 1990-luvun alussa.  
*kehittää, imperfekti*

Kuva 4. Esimerkki SnapType-sovelluksesta

## KOMPENSOIVAA TEKNOLOGIAA ON KAIKKIALLA

Lähes jokaisen yläkouluikäisen taskussa tai repussa on teknologiaa, jonka avulla oppimisen haasteisiin voidaan vastata. Suuret teknologiayritykset kuten Google<sup>10</sup>, Microsoft<sup>11</sup> ja Apple<sup>12</sup> ovat rakentaneet vuosikymmenien aikana tuotteidensa sisään paljon erilaisia saavutettavuusratkaisuja. Esimerkiksi suomenkielinen puheesta tekstiksi -ominaisuus on ollut saatavilla Android- ja iOS-laitteissa jo useita vuosia. Erilaisia käyttöjärjestelmätason käyttöaputoimintoja löytyy nykyään jokaisesta tietokoneesta, tabletista ja puhelimesta. Sekä Android- että iOS-pohjaisten käyttöjärjestelmien aputoiminnoista voidaan löytää useita eri helppokäyttötoimintoja niitä tarvitseville. Esimerkinä voidaan mainita vaikkapa Siri, joka ohjaa käyttäjänsä navigointia laitteissa ja internetissä.

Monet työkalut ovat siis usein jo valmiina oppilaan käyttämässä puhelimessa, tabletissa tai kannettavassa tietokoneessa. Valmiiksi saatavilla olevien sovellusten ohella lukivaikeuksien kompensointiin ja oppimisen tukemiseen voidaan käyttää lukuisia erilaisia avustavia teknologioita. Näiden teknologioiden esittelyn lisäksi olemme artikkelissamme käyneet läpi alan uusinta tieteellistä kirjallisuutta. Olemme myös pohtineet milloin ja mitä tulisi ottaa huomioon, kun lukivaikeuksia kompensoivaa ja oppimista tukevaa tieto- ja viestintäteknologiaa otetaan avuksi käytännön opetustilanteissa.

Tekoäly, tekstintunnistus, puheentunnistus, datanlouhinta ja monet muut myös opetus- ja oppimiskontekstiin soveltuvat teknologiat ovat nyt 2020-luvun alussa siirtymässä yliopistojen ja tutkimuslaitosten laboratorioista ja tutkimushankkeista osaksi arkipäiväämme. Voimme olla varmoja, että tämän vuosikymmenen aikana on tulossa yhä tehokkaampia ja huomaamattomampia tapoja avustaa oppilaita, joilla on lukivaikeus. Tämä toki edellyttää sitä, että kouluissa käytetään digitaalisia oppimisympäristöjä, oppimateriaaleja ja muita teknologioita työkaluja mahdollisimman monipuolisesti oppimisen tukena.

Bewerly Woolf (2010) hahmotteli vuosikymmen sitten opetusteknologian tulevaisuudennäkymiä, joihin kuuluivat muun muassa käyttöliittymien radikaali muuttuminen, uudet arviointitavat sekä yksilöllistävä opetus. Yhdysvaltalaisessa *Reimagining the role of technology in education* -raportissa (South 2017) toivotaan, että tulevaisuudessa on käytössä yhä enemmän inklusiivisia oppimisen ja opettamisen sovelluksia, jotka ovat jokaisen oppilaan saavutettavissa. Raportin mukaan tähän tavoitteeseen päästään muun muassa lisäämällä erilaisia avustavia toimintoja sovelluksiin sekä kehittämällä opiskelua yksilöllistäviä työkaluja ja uudenlaisia adaptiivisia arviointikäynteitä.

Mitä nämä Woolfin ja Southin hahmottelevat tulevaisuuden työkalut voisivat olla? Esimerkiksi uudet käyttöliittymät, kuten vaikka lisätty todellisuus ja painettava elektroniikka, tulevat mullistamaan käytössämme olevat oppimateriaalit. Jo tällä hetkellä olisi ”mahdollista” tehdä sellainen oppikirja, joka päivittäisi tietonsa ja saisi käyttöenergiänsä valaistuksen välityksellä ja jossa olisi kosketuskäyttöliittymä. Tällainen oppikirja voisi fyysisesti näyttää ja tuntua ihan samanlaiselta teokselta kuin aiemminkin niin haluttaessa, mutta edellä mainitun teknologian varaan voisi rakentaa myös aivan uudenlaisia oppimateriaaleja, kalusteita ja tilakokonaisuuksia.

10 <https://edu.google.com/intl/fi/why-google/accessibility>

11 <https://www.microsoft.com/en-us/accessibility>

12 <https://support.apple.com/fi-fi/accessibility>

(Katz & Laru, 2017; Laru, Katz, Häkkinen & Järvelä, 2015.) Edellä mainittu kuvaus uudentlaisista oppikirjoista on esimerkki tutkimuksesta, jota tällä hetkellä tehdään laboratorioiden suojissa. Tämä voi tuntua futuristiselta, mutta kyseessä on aiheesta perustutkimusta tekevien tietoliikennetutkijoiden visio. Se, onko tulevaisuudessa käytettävä kompensoiva teknologia osana interaktiivista ”paperikirjaa” vai hajautettuna esimerkiksi silmälaseihin ja korvanappeihin, selviää meille vielä tämän vuosikymmenen aikana.

# LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemista kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 299–331.
- Beetham, H. & Sharpe, R. 2013. An introduction to rethinking pedagogy. Teoksessa H. Beetham & R. Sharpe (toim.) Rethinking pedagogy for a digital age. London: Routledge, 25–36.
- Bell, S. & McLean, B. 2016. 10 good practice in training specialist teachers and assessors of people with dyslexia. Teoksessa L. Peer & G. Raid (toim.) Special educational needs: A guide for inclusive practice. London: Sage, 152–167.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2018. Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology* 9, 800.
- Brodin, J. 2010. Can ICT give children with disabilities equal opportunities in school? *Improving schools* 13 (1), 99–112. Celia. <https://www.celia.fi>. (Luettu 16.1.2020.)
- Edyburn, D. L. 2006. Assistive technology and mild disabilities. *Special Education Technology Practice* 8 (4), 18–28.
- Edyburn D. L. 2009. Response to intervention (RTI): Is there a role for assistive technology? <http://www.setp.netniilo/articles/article0903-1.html>. (Luettu 21.1.2020.)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE). 2014. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_FI.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FI.pdf). (Luettu 21.1.2020.)
- Giannouli, V. & Banou, M. 2019. The intelligibility and comprehension of synthetic versus natural speech in dyslexic students. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*.
- Heikkilä, R., Aro, M., Närhi, V., Westerholm, J. & Ahonen, T. 2013. Does training in syllable recognition improve reading speed? A computer-based trial with poor readers from second and third grade. *Scientific Studies of Reading* 17, 398–414.
- Katz, M. & Laru, J. 2017. Smart lighting and visible light communications: a happy marriage. *PLAN DEVELOP DESIGN: Making smart cities and architecture. The 9th Annual Symposium of Architectural Research. Arkkitehtuurin yksikkö, Oulun yliopisto. 29.11.–2.12.2017. Oulu*.
- Kuismanen, M., & Holopainen, L. 2013. Daisy-ääniooppikirjat opiskelun tukena. Selvitys äänioppikirjojen käytöstä ja mahdollisuuksista perusopetuksen oppilaiden opetuksessa Suomessa. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja, (9). Saatavilla pdf-muodossa: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1329-6/urn\\_isbn\\_978-952-61-1329-6.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1329-6/urn_isbn_978-952-61-1329-6.pdf). (Luettu 14.1.2020.)
- Laru, J., Katz, M., Järvelä, S. & Häkkinen, J. 2015. Interactive visible light communications: Using human-light interaction in learning contexts. 11th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning. 7.–11.7.2015. Göteborg.
- LukiMat. 2019. Lukivaikeus. <https://www.lukimat.fi./lukeminen/tietopalvelu/lukivaikeudet-1>. (Luettu 14.1.2020.)
- Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. 2019. Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Helsinki: Gaudeamus, 25–53.
- National Disability Authority. 2012. What is Universal Design. The 7 Principles. <http://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the-7-principles/the-7-principles.html>. (Luettu 20.1.2020.)

- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). 2000. Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nordström, T., Nilsson, S., Gustafson, S. & Svensson, I. 2019. Assistive technology applications for students with reading difficulties: special education teachers' experiences and perceptions. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology* 14 (8), 798–808.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Paloneva, M.-S. & Mäkipää J.-P. 2019. Oppimateriaalien ja lukiapuvälineiden saavutettavuus. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 176–197.
- Perusopetuslaki. 31 § 1 mom. (642/2010); 31 § 1 mom. (477/2003).
- Saine, N. L. 2010. On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted reading intervention for at-risk children. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (400). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25616/1/9789513940928.pdf>. (Luettu 14.1.2020.)
- South, J. 2017. Reimagining the role of technology in education. Office of Educational Technology, Washington, DC. <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>. (Luettu 14.1.2020.)
- Stetter, M. E. & Hughes, M. T. 2010. Computer-assisted instruction to enhance the reading comprehension of struggling readers: A review of the literature. *Journal of Special Education Technology* 25 (4), 1–16.
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Almgren/Bäck, G. & Nilsson, S. 2019. Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1–13.
- Takala, M. & Kairaluoma, L. 2019. Lukivaikeuden kanssa eteenpäin. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 277–284.
- Wolf, D. P. 2010. A roadmap for education technology. National Science Foundation: Washington, DC. <https://cra.org/ccc/wp-content/uploads/sites/2/2015/08/GROE-Roadmap-for-Education-Technology-Final-Report.pdf>. (Luettu 14.1.2020.)
- Zíkl, P., Bartošová, I. K., Víšková, K. J., Havlíčková, K., Kučírková, A., Navrátilová, J. & Zetková, B. 2015. The possibilities of ICT use for compensation of difficulties with reading in pupils with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 176, 915–922.



# Monikielisen oppijan luetun ymmärtämisen taitojen tukeminen

Eija Laasonen-Tervaoja & Minna Säaskilahti

## JOHDANTO

Käsitlemme artikkelissamme luetun ymmärtämistä erityisesti suomea toisena kielenä opiskelevan oppilaan<sup>13</sup> näkökulmasta. Suomen kielen oppimisen rinnalla monikielinen oppilas kehittää lukutaitoaan samalla tavalla kuin suomea äidinkielenäkin puhuva oppilas. Hänen lukutaitonsa kehittyy askelittain peruslukutaidosta sujuvan ja toimivan lukutaidon kautta kriittiseen lukutaitoon. Toimiva ja kriittinen lukutaito perustuu sujuvaan lukemiseen. Kuten suomalainen sananlasku toteaa, oikotietä onneen ei ole – lukutaito opitaan vain lukemalla, toistamalla ja harjoittelemalla. Tekstejä opitaan ymmärtämään, lukemaan, kirjoittamaan ja tulkitsemaan kriittisesti työskentelemällä monipuolisesti tekstien parissa.

Lukutaidon kehittäminen edellyttää opettajalta kielitietoisuutta eli ymmärrystä kielen keskeisestä merkityksestä oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa toiminnassa. Eri oppiaineiden oppimisessa puolestaan käytetään monipuolisesti erilaisia tekstejä, joissa kielen resursseja käytetään vaihtelevilla tavoilla. Siksi kielitietoisessa opetuksessa kiinnitetään huomiota oppiaineen tekstien kielellisiin erityispiirteisiin. (Opetushallitus 2017.) Kielen ohella kielitietoinen opettaja ymmärtää lukutaidon vahvistamisen merkityksen pedagogisessa toiminnassaan ja osaa järjestää oppilaille mahdollisuuksia ja ohjausta erilaisten tekstien lukemiseen. Hän keskittyy opetuksessaan teksteihin ja lukemisen opettamisen strategioihin, jotka opettavat ajattelutietojen erittelyä, yhdistämistä ja kokonaisuuksien muodostamista (Kuukka 2019).

Käsitlemme luetun ymmärtämisen edistämistä kehittyvän kielitaidon ja oppikirjatekstien näkökulmasta. Kuvaamme ensin luetun ymmärtämisen taitojen etenemistä kielitaidon kuvauksessa. Tämän jälkeen tarkastelemme, millaisia luetun ymmärtämisen haasteita oppikirjatekstien lukemiseen voi liittyä, sillä oppikirjojen asema suomalaisessa perusopetuksessa on vahva ja oppilaat tutustuvat eri tiedonalojen kieleen ja sisältöihin usein juuri oppikirjojen kautta. Oppikirjojen analysointi on perusteltua myös siksi, että usea monikielinen oppilas joutuu työskentelemään oppikirjatekstien parissa sellaisessa kielenoppimisen vaiheessa, jossa arkisetkin kielenkäyttötilanteet ovat hänelle haastavia (Aalto, Mustonen, Järvenoja & Saario 2019). Peilaamme havaintojamme oppikirjateksteistä kehittyvän kielitaidon kuvaukseen ja suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmaan. Loppuun olemme keränneet konkreettisia tukikeinoja oppikirjatekstien lukemiseen.

13 Käytämme tällaisesta oppilaasta myös nimitystä monikielinen oppilas.

## LUETUN YMMÄRTÄMISESTÄ KIELITAIDON KUVAUKSISSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tukiaineistona on Kehittyvän kielitaidon asteikko, jossa kuvataan porrasmaisesti kielenoppijan kielitaidon kehityskaari kehittyvästä alkeiskielitaidosta kehittyvään peruskielitaitoon (taitotasot A1 - A2), toimivasta ja sujuvasta peruskielitaidosta itsenäisen kielitaidon perustasoon, toimivaan itsenäiseen kielitaitoon (taitotasot B1 - B2) ja taitavan kielitaidon perustasoon (taitotaso C) asti. Kehittyvän kielitaidon asteikko perustuu yleiseurooppalaiseen viitekehykseen, ja sillä pyritään havainnollistamaan, miten kielitaito yleisesti kehittyy. Vaikka useiden oppilaiden osaamisessa on piirteitä eri taitotasoilta, asteikon avulla voidaan hahmottaa oppilaan kielitaidon vahvuudet ja kehittämisaalueet. Tätä tietoa on hyödyllistä käyttää apuna opetuksen suunnittelussa ja oppimateriaalien valinnassa. On kuitenkin huomioitava, että asteikkoa ei tule käyttää arviointikriteerinä.

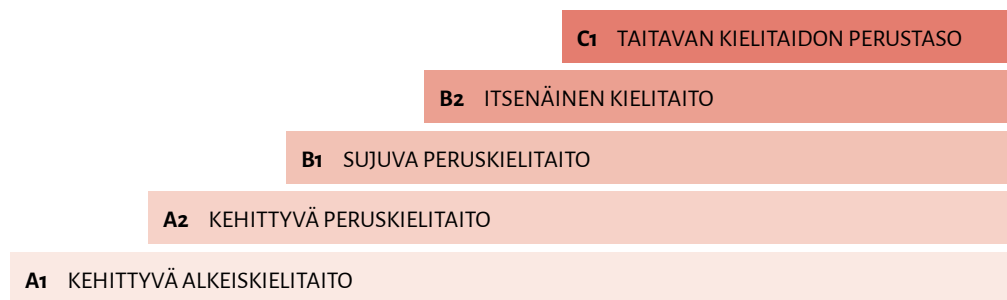
A1-tasolla oppijalla on vielä niukat ja rajalliset taidot tuottaa ja ymmärtää tekstejä. Hän tarvitsee paljon ohjausta ja tukea tekstien työstämisessä. Oppijan kanssa voidaan koulussa käyttää esimerkiksi yksinkertaisia kuvitettuja ohjeita sekä lyhyitä ilmoituksia, muistilappuja ja arkisia viestejä tutuista aiheista. Kun oppijan taidot kehittyvät, hän pystyy tuottamaan enemmän sanastoa ja sisältöä. Hänen tekstin ymmärtämisensä kehittyy yksittäisten pääasioiden ja pidempien jaksojen ymmärtämiseen. Useimmat perusopetuksen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtyvät oppilaat opiskelevat juurikin edellä kuvatuilla taidoilla.

A2-tasolla oppija ymmärtää yksittäisiä ja hajanaisia tietoja oppikirjateksteistä otsikoiden ja kuvien avulla. Hän tarvitsee paljon ohjausta siinä, mihin asioihin luetussa tekstissä tulee kiinnittää huomiota. Toistuvat tehtävänannot ja toimintaohjeet tukevat hänen työskentelyään. Opetuksessa voi hyödyntää mm. lyhyitä ja arkisia viestejä, selkeitä tietotekstejä, lyhyitä uutisia ja sosiaalisen median tekstejä. Näin tekstilajien hallinta pikkuhiljaa laajenee.

B1-tasoinen suomen oppija pystyy tukeutumaan päättelyyn ja maailmantietoon, arkitietoon, lukiessaan erilaisia tekstejä. Hän pystyy etsimään tietoja teksteistä ja yhdistelemään niitä useammasta lähteestä. Hän kykenee hyödyntämään kuvia ja visuaalisia vihjeitä ymmärtämisen tukena. Kirjoitettuun tekstiin perustuva itsenäinen opiskelu on vielä haastavaa. Oppija tarvitsee monipuolisia kokemuksia eri tekstilajien lukemisesta sekä jatkuvaa ja suunnitelmallista ohjaamista lukemiseen, tulkitsemiseen ja tuottamiseen. Opetusteksteinä toimivat muun muassa oppikirjatekstit, muistiinpanot, määritelmät, tiivistelmät, pidemmät koevastaukset, mielipidetekstit, uutiset, sarjakuvat sekä sosiaalisen median tekstit. Hiljalleen oppijan kielitaidon abstraktiotaso nousee ja käsitteellisten aiheiden käsittely helpottuu.

B2-tasoa kuvaa jo hyvin abstrakti kielenkäyttö. Tekstitaitojen hallinta on suhteellisen monipuolista, ja oppija pystyy työskentelemään itsenäisesti tekstin kielen ja tekstirakenteen ymmärtämisen ja tuottamisen parissa. Oppikirjatekstiä lukeminen on sujuvaa, ja niistä oppiminen onnistuu. Myös kaunokirjallisten teosten lukeminen onnistuu. Oppija pystyy kirjoittamaan jäsenneltyjä ja yksityiskohtia sisältäviä tekstejä itseään kiinnostavista asioista tai kuvitteellisista tapahtumista. B2-tasoiset oppilaat ovat nuorimmillaan yläkoulukäisiä. Opetusteksteinä voidaan käyttää samoja koulun ja kirjallisuuden tekstejä kuin B1-tasolla.

C1-tasoinen oppilas ymmärtää monipuolisesti eri tekstejä. Kielen tarkkuus ja ymmärrys sen vaihtelusta tukevat monenlaisten tekstien omaksumista ja tuottamista. Silti käsitteellisesti vaikeat ja vieraat teemat voivat aiheuttaa epävarmuutta.



### Kuvio 1. Kehittyvän kielitaidon portaat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan näkyville kielen keskeinen rooli oppilaiden kasvamisessa, oppimisessa, yhteistoiminnassa, identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaista opettajaa haastetaan näin kehittymään kielitietoisissa työtaivoissa. Kehittyvän kielen varassa opiskelevilla oppilailla ei ole aikaa opetella ensin kieltä ja sitten vasta sisältöjä: opetusta ja ohjausta täytyy rakentaa niin, että oppilaiden kielitaitoa kehitetään systemaattisesti yhdessä sisältöjen oppimisen kanssa. Monien oppilaiden koulu- ja opiskeluvaikeudet kietoutuvat kieleen. Kun opettajat oppivat tunnistamaan oppilaidensa kielenkehityksen vaiheet ja nopeuden ja pystyvät suhteuttamaan ne opettamansa aineen tekstivaatimuksiin ja lukemisen strategioihin, he saavat tuettua oppilaita yleisen tuen keinoin.

Oppilaiden heikentyneen lukutaidon edessä ja kielitietoisuuden kehittyessä opettajat ovat alkaneet kiinnittää huomiota oppikirjojen kieleen. Oppikirjoissa käytettävä kieli, tiedonalojen kieli, vaatii akateemista ja abstraktimpaa opiskelukieltaitoa sekä oppiainekohtaista kielitaitoa, jolla pureudutaan oppineelle tyypillisiin termeihin, käsitteisiin, sanastoihin ja tekstimaailmiin. Toisin kuin koulun välituntitilanteista, oppikirjojen teksteistä ei selviä pelkän arkikielen varassa. Opettajien perustyökaluja tänä päivänä ovat ydinaineksen määrittäminen oppikirjojen teksteistä sekä lukemisen strategioiden opettaminen ja ohjaaminen oppilaille niin, että oppilaat löytävät ja ymmärtävät teksteistä tärkeimmät asiat (Aalto, 2013). Tarkastelemme seuraavaksi, miten eri tiedonalojen oppikirjatekstit voivat haastaa oppilaan ja opettajan tekstitaitoja.

## LUETUN YMMÄRTÄMINEN JA OPPIKIRJAT

Oppikirjateksteille on tyypillistä pyrkimys mahdollisimman tiiviiseen ilmaisuun, runsas käsitteiden käyttö määritelmien sekä abstrakti sanasto (Aalto ym. 2019). Seuraavien esimerkkien kaltaiset määritelmät ovatkin oppikirjateksteissä varsin tavallisia:

*Geeni on pätkä ihmisen jokaisesta solusta löytyvää perintöainesta. (terveystieto)*

*Murtoluku on kahden kokonaisluvun osamääräksi kirjoitettu luku. (matematiikka)*

Molemmat määritelmät ovat kielelliseltä rakenteeltaan hyvin tyypillisiä määritelmiä. Alussa on määriteltävä käsite (*geeni* ja *murtoluku*), seuraavana *olla*-verbi ja lopussa useasta sanasta koostuva lauseke, joka määrittelee käsitteen tiiviisti. Määritelmät sisältävät lisäksi erikoiskä-

sitteitä (*solu, perintöaines, kokonaisluku ja osamäärä*), jotka voivat olla oppilaalle yhtä pulmallisia kuin niiden avulla määritelty uusi käsite. Tällaisia määritelmiä kannattaakin purkaa opetuspuheessa ja -keskusteluissa pienempiin osiin. On hyvä varmistaa tarvittaessa sana sanalta, että oppilaat ymmärtävät kaikki käsitteet, joita määritelmässä on käytetty. Tiivistä määritelmää voi myös paloittaa useampiin lauseisiin. Murtoluvun määritelmää voisi selkeyttää esimerkiksi relatiivisen sivulauseen avulla: *Murtoluku on luku, joka on kirjoitettu kahden kokonaisluvun osamääräksi.*

Ennen tiedonalan käsitteisiin ja niiden määritelmiin perehtymistä samasta ilmiöstä voidaan keskustella usein arkikielen käsitteillä. Toisinaan tätä strategiaa hyödynnetään oppikirjoissakin:

*Arkikielessä hyvällä kunnolla tarkoitetaan usein kestävyyttä. Hyvä kunto eli fyysinen toimintakyky edellyttää kuitenkin monipuolista harjoittelua. Fyysinen toimintakyky jaetaan yleensä viiteen osa-alueeseen eli kestävyyteen, voimaan, nopeuteen, liikkuvuuteen ja taitavuuteen. (terveystieto)*

Esimerkissä on huomioitu, että fyysisestä toimintakyvystä puhutaan usein arkikielessä hieman erilaisilla ilmauksilla kuin tiedonalan kielessä. Esimerkissä lähtökohdaksi on otettu eksplisiittisesti arkikielen määritelmä hyvälle kunnolle (*kestävyys*). Tämän jälkeen arkikielistä määritelmää laajennetaan ja osoitetaan, että kestävyys on itse asiassa yksi viidestä hyvän kunnon eli fyysisen toimintakyvyn osa-alueesta.

Käsitteiden runsaan määrän lisäksi myös moniosaiset luettelot tekevät oppikirjatekstistä informaation kannalta tiivistä, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee:

*Kädellisille yhteisiä piirteitä ovat hyvä näköaisti, isot aivot, tarttumista ja kiipeilyä helpottavat raajojen viisi sormea ja varvasta sekä jälkeläisten hidas kehittyminen täysikasvuiseksi. (biologia)*

Esimerkissä on lueteltu neljä kädellisten yhteistä piirrettä. Luettelon kaksi ensimmäistä kohtaa ovat vielä yksinkertaisia lausekkeita, joissa on pääsanana (*näköaisti ja aivot*) lisäksi vain yksi adjektiivimäärite (*hyvä ja isot*). Luettelon kaksi viimeistä osaa, lausekkeet *tarttumista ja kiipeilyä helpottavat raajojen viisi sormea ja varvasta* sekä *jälkeläisten hidas kehittyminen täysikasvuiseksi*, ovat rakenteeltaan huomattavasti monimutkaisempia ja vaikeammin ymmärrettävissä.

Moniosaisen luettelon sisällön ymmärtämistä voisi helpottaa purkamalla yhdestä lauseesta koostuvan tiiviin virkkeen useammaksi lauseeksi ja tarvittaessa virkkeeksi ainakin suullisesti oppilaan kanssa. Avuksi voidaan ottaa myös tunnistavan lukemisen menetelmä, jossa lyhyttä tekstikatkelmia tarkastellaan yksityiskohtaisesti vaiheittain edeten. Valmisteluvaiheessa opettaja kertoo virkkeen merkityksen yksinkertaisin sanoin: "Virkkeessä kerrotaan, mitkä ovat kädellisten yhteisiä piirteitä." Tämän jälkeen opettaja lukee virkkeen ääneen. Lukemisen jälkeen opettaja voi suunnata oppilaiden huomion kädellisten piirteisiin tarvittaessa yksi piirre kerrallaan esittämällä sopivia apukysymyksiä. (Shore & Rapatti 2019, 62.)

Oppikirjateksti ei ole aina pelkästään tiivistä ja abstraktia, vaan oppikirjoissa hyödynnetään myös kertoville teksteille ominaisia piirteitä. Kertovuudella pyritään todennäköisesti lisäämään tekstin kiinnostavuutta ja elävyyttä sekä tuomaan oppiaineen käsittelemiä ilmiöitä lähemmäksi oppilaan todellisuutta. Kertovuus ei kuitenkaan aina helpota tekstin ymmärtämistä, sillä se saattaa tuoda tekstiin ilmauksia, jotka eivät ole oppilaille helpotajuisia. (Rapatti 2014, 157.) Kertovuutta hyödyntävissä tekstikatelmissä näyttää olevan usein ilmauksia, jotka edellyttävät oppilailta kulttuurista lukutaitoa.

Oppikirjatekstistä elävöitetään toisinaan esimerkiksi sananlaskuilla:

*Vanha sananlasku toteaa, että ”hullu mies Huittisista syö enemmän kuin tienaa”. Tämä lausahdus pitää sisällään järkevän taloudenpidon periaatteen. Tulojen ja menojen pitää olla tasapainossa. Ei siis saa kuluttaa enemmän kuin tienaa. (yhteiskuntaoppi)*

*Liikunnan terveyttä edistävästä vaikutuksesta kertovat vanhat sanonnat ”Vierivä kivi ei sammaloidu” ja ”Ihminen on luotu liikkumaan”. (terveystieto)*

Sananlaskut ovat luetun ymmärtämisen kannalta sikäli haastavia, että ne edellyttävät kulttuurista lukutaitoa. Lisäksi lukijan on huomattava, että kyseessä on ilmaus, jota ei voi tulkita kirjaimellisesti. Hullu mies Huittisista on päähenkilö tarinassa, joka kertoo raskaasta ruumiillisesta työnteosta, ahkeruudesta ja sinnikkyydestä. Oppikirjakontekstissa nämä merkitykset eivät ole kuitenkaan keskiössä vaan sananlaskun viesti järkevästä rahankäytöstä, mikä myös ilmaistaan selittämällä sananlaskun merkitys kahdella tavalla: ”Tulojen ja menojen pitää olla tasapainossa. Ei siis saa kuluttaa enemmän kuin tienaa.” Jälkimmäisen virkkeen *siis*-adverbi on kielellisenä vihjeenä siitä, että peräkkäisissä virkkeissä on sama ajatus eri sanoin ilmaistuna. Jälkimmäisen esimerkin sanonnat *Vierivä kivi ei sammaloidu* ja *Ihminen on luotu liikkumaan* ovat todennäköisesti tulkittavissa helpommin ilman oppikirjan tarjoamaa selitystä, sillä niitä käytetään ympäri maailmaa.

Kertovuus voi ilmetä oppikirjoissa myös huumorin käyttönä. Kun esimerkiksi yhteiskuntaopin kappaleen otsikkona on *Käräjillä tavataan!*, tavoitteena on todennäköisesti keventää aiheen käsittelyä huumorin keinoin. *Käräjillä tavataan* -lausahduksen voi nimittäin tulkita ironiseksi viittaukseksi uhkaukseen, johon toisinaan turvaututaan konfliktitilanteissa. Mikäli oppilas ei pysty tulkitsemaan tällaisia kulttuurisia merkityksiä, otsikko voi tuntua hämmentävältä.

Humoristista otetta on nähtävissä myös seuraavassa esimerkissä suomalaisten asumismuotoja käsittelevästä oppikirjakappaleesta, jossa leikitellään suomalaisiin liitetyillä stereotyyppioilla:

*Vanhan vitsin mukaan kaikki suomalaiset haluaisivat asua omassa rauhassaan omakotitalossa, joka sijaitsee keskellä kaupunkia järven rannalla. (yhteiskuntaoppi)*

Ironinen huumori keventää aiheen käsittelyä, mutta se ei ole pedagogisesti ongelmatonta. Äidinkielenään suomea puhuva tai pitkälle suomen kielen opinnoissa edennyt oppilas todennäköisesti tunnistaa, että tällainen katkelma ei ole merkityksellinen asiasisällön pääkohtien oppimisessa. Jos oppilaan kieliopinnot eivät ole vielä edenneet kovin pitkälle, hän ei välttämättä ymmärrä virkkeen sisältöä ja saattaa ponnistella turhaan selvittäessään tällaisten tekstikohtien merkitystä. Tällöin opettajan tuki huomion kohdistamisessa oppikirjakappaleen olennaisimpaan sisältöön on tärkeää. Toisaalta vähintään B1-tasolle edennyt monikielinen oppilas pystyy tulkitsemaan tällaisiakin tekstinkohtia jo helpommin, sillä hän pystyy tukeutumaan maailmantietoonsa tekstejä lukiessaan.

Kuten kehittyvän kielitaidon kuvauksista ilmenee, esimerkiksi taitotasolle A2 edennyt oppilas ymmärtää lukemistaan teksteistä yksittäisiä tietoja erityisesti otsikoiden ja kuvien avulla. Tällaiselle oppilaalle oppikirjakappaleiden leipätekstien lukeminen on siis haastavaa, joten häntä saatetaan ohjata keskittymään lukemisessa tiivistelmiin ja otsikoihin leipätekstin sijasta. Strategia on sinänsä toimiva, mutta ainakaan otsikoiden kohdalla se ei ole välttämättä aina ongelmaton. Tavallisesti oppikirjan otsikot tiivistävät keskeisiä sisältöjä esimerkiksi väitelauseiden muotoon, jolloin otsikot tukevat perusasioiden oppimista:

*Ranskan vallankumous päättää yksinvaltioiden aikakauden (historia)*

*Ensimmäiset eliöt kehittyivät merissä (biologia)*

Oppikirjatekstien otsikoinnissa käytetään myös muunlaisia strategioita. Osa otsikoista, kuten *Selkärangattomien rakenne ja elintavat* ja *Maanpuolustus*, kertoo tiiviisti tekstin aiheen. Toisinaan retorisenä keinona käytetään kysymysmuotoisia otsikoita, joiden tehtävänä on aktivoida lukijaa pohtimaan, mutta jotka eivät varsinaisesti tiivistä leipätekstin pääsisältöä.

Pieni osa otsikoista saattaa olla myös hieman ristiriitaisia suhteessa leipätekstiin. Esimerkiksi historian oppikirjan otsikko *Keisari Aleksanteri I kutsuu suomalaiset Porvooseen* liittyy tekstijaksoon, jossa kerrotaan vuoden 1809 Porvoon valtiopäivistä. Toisin kuin otsikosta voisi päätellä, Porvooseen ei kutsuttu kaikkia suomalaisia vaan ainoastaan säätyjen valtiopäiväedustajat. Kemian oppikirjassa puolestaan on seoksia käsittelevät kappale, jossa käytetään alaotsikoita *Maito on heterogeeninen seos* ja *Mehu on homogeeninen seos*. Leipätekstissä varsinainen pääasia on heterogeenisen ja homogeenisen seoksen määritelmä, mutta tämä tieto ei välity otsikoista. Näin ollen pelkkä otsikoiden lukeminen ei auta oppilasta tärkeimmän asiasisällön omaksumisessa.

## TUEKSI OPPIKIRJATEKSTIEN LUKEMISEEN

Rakenteeltaan monimutkaisia määritelmiä ja luetteloita sisältäviä lauseita ja virkkeitä kannattaa purkaa pienempiin osiin varsinkin, kun selittää asiaa oppilaalle suullisesti. Tätä on hyvä tehdä myös vuorovaikutteisesti oppilaiden kanssa. Tehokkaaksi toimintatavaksi on osoittautunut vertaisseilytys, jossa toinen oppilas selostaa käsitteen sisällön (Opetushallitus 2017, 10). Jos uuden käsitteen määritelmä sisältää muita käsitteitä, on tärkeää varmistaa, että oppilas tietää määritelmässä käytettyjen käsitteiden merkityksen. Uusien käsitteiden ja määritelmien opiskelussa on apua arkikielestä. Uuteen käsitteeseen voidaan perehtyä ensin arkikielen pohjalta, ja vastavasti tiedonalan kielellä ilmaistuja määritelmiä voidaan kääntää arkikielelle.

Oppilaita kannattaa ohjata käyttämään myös avaavan ja strukturoidun määrittelyn strategioita. Avaavassa määrittelyssä lähtökohtana on oppimateriaalin tarjoama määritelmä, joka muutetaan yhdessä arkikieliseksi. Samalla määritelmään lisätään esimerkkejä. Lopuksi tehdään tiedonalan kielellä uusi määritelmä, jossa kielellisiä rakenteita on helpotettu. Strukturoidussa määrittelyssä puolestaan tutkitaan ensin mallimääritelmää ja analysoidaan sen rakennetta. Tämän jälkeen laaditaan uudelle käsitteelle määritelmä mallia soveltaen. (Opetushallitus 2017, 10.)

Opettajan kannattaa tarkastella oppikirjatekstejä myös kertovuuden ja retoristen keinojen näkökulmasta. Tällöin on hyvä kiinnittää huomiota esimerkiksi kulttuurista lukutaitoa edellyttäviin ilmauksiin ja tekstinkohtiin. Usein nämä ovat sananlaskuja, sanontoja, kielikuvia ja vitsejä, joilla lisätään oppikirjatekstin kertovuuutta. Lukutilanteissa on hyvä tarkkailla oppilaan lukemista ja varmistaa, että oppilas saa tarvittaessa tukea tällaisten tekstinkohtien tulkitsemiseen.

Oppikirjateksteille on tyypillistä, että keskeistä tietoa on tiivistetty otsikoihin, kuvateksteihin ja tiivistelmiin. Jos oppilaan suomen kielen oppiminen on alkuvaiheessa, tällaiset tekstin osat ovat hänelle erityisen tärkeitä merkityksellisimpien sisältöjen opiskelemisessa, sillä oppikirjakappaleen leipätekstin lukeminen saattaa olla hyvin aikaa vievää. Toisinaan oppilasta kannattaakin ohjata lukemaan vain otsikot, kuvatestit ja tiivistelmät. Otsikot ja kuvatestit eivät kuitenkaan aina tiivistä opiskeltavan aiheen keskeisiä sisältöjä. Siksi opettajan kannattaa poh-

tia, tiivistävätkö varsinkin otsikot kappaleen pääasiat ja ovatko ne yhdenmukaisia leipätekstin kanssa.

Kielitietoisuuden kokonaisvaltainen huomioiminen opetuksessa edellyttää monipuolista yhteistyötä. Eri oppiaineiden opettajien kannattaa vertailla oppiaineidensa tekstejä ja tapoja käyttää kieltä, jotta voidaan tunnistaa eri tiedonalojen kielen yhteisiä piirteitä mutta toisaalta myös eroavaisuuksia. Vaikka jokaisella oppiaineella on omat käsitteensä, eri oppiaineissa saatetaan käyttää samoja käsitteitä erilaisissa merkityksissä, ja näitäkin yhteyksiä on tärkeää löytää. Esimerkiksi *aika* on käsite, jota käytetään vaihtelevissa merkityksissä (lähes) kaikissa oppiaineissa. Samalla opettajat voivat kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka paljon moninaisempi oppilaan kieli- ja tekstipäivä on aineenopettajaan verrattuna. Oppilas saattaa kohdata saman käsitteen koulupäivän aikana useissa merkityksissä eri oppiaineiden tunneilla, kun taas aineenopettaja joutuu tarkastelemaan käsitettä vain oman oppiaineensa kontekstissa. Vuoropuhelu kollegan kanssa oman oppiaineen tekstikäytänteistä voi myös herätellä kyseenalaistamaan totuttuja toimintatapoja ja tarjota uusia näkökulmia kielen selkeyttämiseen ja ydinsisältöjen rajaamiseen.

Tärkeää on myös aineenopettajien ja suomi toisena kielenä -opettajien yhteistyö. Vuosiluokkien 7 - 9 suomi toisena kielenä -opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin kuuluu eri tiedonalojen kielenkäyttötapojen vertailu ja monipuolinen työskentely tiedonalojen tekstien parissa (Opetushallitus 2014). Jos yhteiskuntaopin tunneilla käsitellään esimerkiksi oikeusvaltiota, suomi toisena kielenä -opetuksessa voidaan opettaa aihepiirin keskeistä käsitteistöä ja harjoitella lukemisen strategioiden käyttöä yhteiskuntaopin oppikirjatekstien parissa. Vastaavasti myös yhteiskuntaopin opettaja huomioi omassa opetuksessaan tiedonalaansa kielen ja tekstien erityispiirteet. Näin rakennettu kielitietoisin aineenopetuksen ja ainetietoisin kielenopetuksen yhdistelmä eheyttää oppiaineiden tavoitteita ja tukee tehokkaasti kielen oppimista ja luetun ymmärtämisen taitojen kehittymistä.

Eri kielitaidon portailla olevien oppilaiden on mahdollista oppia opetettavat sisällöt, vaikka he eivät olisikaan sujuvia koulun opetuskielessä. Opettajan tehtävänä on luoda eri lähtökohdista tuleville oppilaille mahdollisuuksia sitoutua sisältöjen oppimiseen ja auttaa heitä ymmärtämään niiden merkitys itselleen. Monikielisyysarvostaminen on kielitietoisin toimintakulttuurin ytimessä: oppilaiden äidinkielet ovat mittava oppimisen resurssi. Oppilaat tarvitsevat luottamusta omiin taitoihinsa, myönteisiä kokemuksia ja käsityksiä itsestään kielenkäyttäjinä sekä sinnikkyyttä lukutaidon kehittämiseen.

# LÄHTEET

Aalto, E. 2013. Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta>. (Luettu 3.4.2020.)

Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. 2019. Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>. (Luettu 3.4.2020.)

Kuukka, I. 2019. Opas kielitietoiseen opetukseen. *Omnia*. Saatavilla: <https://oppiva.omnia.fi/wp-content/uploads/2019/12/Opas-kielitietoiseen-opetukseen-1.pdf>. (Luettu 3.4.2020.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2017. Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu. Helsinki: Opetushallitus.

Rapatti, K. 2014. Monipuoliset tekstilajitaidot kaikissa oppiaineissa. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. Helsinki: ÄOL, 145 - 160.

Shore, S. & Rapatti, K. 2019. Tekstit ja tekstilajit aineenopetuksessa - genrepedagogiikalla monilukutaitoa. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa. Oppaat ja käsikirjat 2019: 2*. Helsinki: Opetushallitus, 59–63.





# IV

Lukemaan

# INNOSTAMASSA



# Nuorten lukemismotivaation vahvistaminen

Virva Majonen

## JOHDANTO

Hyvä lukutaito on nykypäivänä välttämätöntä, sillä se on edellytyksenä esimerkiksi opinnoissa menestymiselle ja yhteiskuntaan osallistumiselle. Lukutaidon kehittyminen vaatii kuitenkin harjoittelua. Usein ja monipuolisia tekstejä lukevien lukutaito on tutkitusti keskimäärin parempi kuin vähemmän ja yksipuolisesti lukevien ikätoverien lukutaito (Guthrie, Wigfield & You 2012). Vapaa-ajan lukemisella on tutkimusten mukaan yhteys niin tekniseen lukutaitoon, sanavarastoon kuin luetun ymmärtämiseenkin. Myös heikkojen lukijoiden on todettu hyötyvän itsenäisestä lukuharrastuksesta. (Mol & Bus 2011.)

Lukeminen ei kuitenkaan näytä innostavan nuoria entiseen tapaan. Suomalaisnuorten lukemiseen käyttämä aika, lukemisen monipuolisuus ja kiinnostus lukemiseen ovat vähentyneet selvästi 2000-luvun aikana. Tilanne on erityisen huolestuttava poikien kohdalla, joista 63 % kertoo lukevansa vain, jos on pakko. Lukuharrastuksen väheneminen alkaakin jo näkyä nuorten lukutaidossa. Vaikka suomalaisnuoret sijoittuivat PISA-tutkimuksen lukutaitovertailussa edelleen hyvin, suomalaisnuorten lukutaito on viimeisen parin vuosikymmenen aikana selvästi heikentynyt ja heikkojen lukijoiden määrä lisääntynyt. (Leino ym. 2019.) Jotta lukutaidon heikkeneminen saadaan pysäytettyä ja uudelleen nousuun, on tärkeää kannustaa nuoria lukemaan vapaa-ajallaan. Siinä tehtävässä lukemismotivaation vahvistaminen on avainasemassa, sillä motivaation on todettu olevan tärkein tekijä lukemiseen sitoutumisessa eli pysyvässä, omaehtoisessa, aktiivisessa ja säännöllisessä lukuharrastuksessa (Guthrie ym. 2012).

## LUKEMISMOTIVAATIO

Guthrie & Wigfield (2000, 405) määrittelevät lukemismotivaation tarkoittavan yksilön uskomuksia, arvoja, tarpeita ja tavoitteita suhteessa lukemisen aihepiiriin, prosesseihin ja lopputulokseen. Lukemismotivaatio vaihtelee paitsi yksilöiden välillä myös lukemistehtävän mukaan. Henkilön motivaatio voi olla erilainen koulussa kuin kotona lukemiseen (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel 2012), tietokirjojen kuin kaunokirjallisuuden lukemiseen (Wigfield & Guthrie 1997) tai printti- kuin digilukemiseen (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer 2012). Ihmiset eivät eroa toisistaan ainoastaan motivaation tason suhteen eli siinä, kuinka motivoituneita he ovat, vaan myös motivaatio-orientaation suhteen eli minkä vuoksi he ovat

motivoituneet tekemään jotakin. Motivaatiota tarkastellaankin usein sisäisen ja ulkoisen motivaation kautta. Sisäisesti motivoitunut henkilö lukee esimerkiksi siksi, että kokee lukemansa tekstin kiinnostavana tai lukemiskokemus itsessään tuottaa myönteisiä kokemuksia esimerkiksi tarinaan uppoutumisen kautta. Ulkoisesti motivoitunut henkilö puolestaan lukee esimerkiksi saadakseen kehuja tai hyviä arvosanoja. Motivaation taso voi olla molemmilla samanlainen mutta heidän motivaationsa luonne on hyvin erilainen. (Ryan & Deci 2000; Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield 2012.) Henkilö voi olla yhtä aikaa sekä sisäisesti että ulkoisesti motivoitunut, eli kumpikaan motivaatiopiirre ei sulje toisiaan pois (Park 2011).

## MOTIVAATION MERKITYS LUKEMISESSA

Tietoisuus lukemismotivaation tärkeydestä on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana ja motivaatio nähdäänkin nykyään tärkeänä osana lukemista (Becker, McElvany & Kortzenburck 2010). Lukemismotivaatiolla on laajan tutkimustiedon mukaan huomattava rooli lukemiskäyttäytymisen ja lukutaidon erojen selittäjänä (Morgan & Fuchs, 2007). Henkilö, jonka lukemismotivaatio on vahva, käyttää enemmän aikaa lukemiseen, kognitiiviseen ponnisteluun ja tekstin täydelliseen ymmärtämiseen kuin vähemmän motivoitunut lukija (Guthrie & Wigfield 2000). Erityisesti sisäisellä lukemismotivaatiolla on havaittu olevan monia myönteisiä seuraamuksia. Sisäisen motivaation on todettu vaikuttavan positiivisesti vapaa-ajalla tapahtuvan lukemisen määrään (Becker ym. 2010; Troyer, Kim, Hale, Wantchekon & Armstrong 2019), luettujen tekstien monipuolisuuteen (Wigfield & Guthrie 1997) sekä lukemisen sujuvuuteen ja luetun ymmärtämiseen (De Naeghel ym. 2012; McGeown, Norgate & Warhurst 2012). Yhteyden vahvuus vaihtelee riippuen esimerkiksi sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta tai siitä, onko henkilö heikko vai hyvä lukija (Schiefele ym. 2012).

Ulkoisella motivaatiolla sen sijaan voi olla jopa negatiivinen yhteys lukemiseen määrään sekä lukutaidon ja luetunymmärtämisen tasoon (Becker ym. 2010; Troyer ym. 2019). Toisaalta esimerkiksi Park (2011) esittää, että ulkoinen motivaatio heikentää lukemista vain, siinä tapauksessa, jos henkilön sisäinen motivaatio on yhtäaikaaisesti heikko. Jos henkilöllä on korkea sisäinen motivaatio, kohtuullinen ulkoinen motivaatio ei heikennä suoritusta.

Jotkin viimeaikaiset tutkimukset esittävät, että lukemismotivaatio olisi yhteydessä luku-taitoon nimenomaan lukemisen määrän kautta (Becker ym. 2010; Schaffner & Schiefele 2016). Toisin sanoen ne henkilöt, jotka ovat motivoituneita lukemiseen, lukevat määrällisesti paljon ja sen vuoksi heidän lukutaitonsa kehittyi. Pelkkä lukemisen määrän lisääminen ei kuitenkaan yksinään riitä taitojen kehittymiseen, vaan luetun ymmärtäminen edellyttää tiettyjä taitoja ja strategista osaamista, esimerkiksi kykyä päätellä uusien sanojen merkityksiä, aikaisemman tiedon aktivoimista ja lukemisnopeuden sovittamista omiin taitoihin sopivalle tasolle (De Naeghel ym. 2012; Troyer ym. 2019).

## MISTÄ EROT LUKEMISMOTIVAATIOSSA JOHTUVAT?

Syyt alhaiseen lukemismotivaatioon ovat moninaiset. Osa heikosti motivoituneista osaa lukea hyvin, mutta lukeminen ei vaan kiinnosta heitä (Pitcher ym. 2007). Osalla puolestaan motivaatiohaasteiden taustalla ovat lukemiseen liittyvät vaikeudet. Heidän lukemismotivaationsa on

keskimäärin selvästi hyviä lukijoita alhaisempi (McGeown ym. 2012). Erot hyvien ja heikkojen lukijoiden lukemismotivaatiossa alkavat näkyä jo alakoulun ensimmäisillä luokilla (Lee & Zentall 2012; Vaknin-Nusbaum, Nevo, Brande & Gambrell 2018) tai jopa ennen kouluikää (Lerkkanen ym. 2010). Onkin siis erityisen tärkeää tukea niiden lasten ja nuorten lukemismotivaatiota, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia.

Lukemismotivaatioon vaikuttavat myös minäpystyvyyssuskomuksiin liittyvät erot. Minäpystyvyys (*self-efficacy*) viittaa yksilön uskomuksiin omista kyvyistään suoriutua annetusta tehtävästä. Ihmisillä on taipumus tarttua tehtäviin, joista uskovat selviytyvänsä ja vastaavasti vältellä tehtäviä, joihin eivät usko kykenevänsä. (Bandura 1997.) Tutkimusten mukaan henkilöt, joilla on vahva lukemiseen liittyvä minäpystyvyys, lukevat muita useammin vapaa-ajallaan (Schüller, Birnbaum, Kröner 2016). Henkilöillä, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia, on ymmärrettävästi erityisen alhainen minäpystyvyys lukemisessa, mikä vähentää heidän lukemismotivaatiotaan (Guthrie ym. 2012).

Yläkouluikäisten motivoiminen lukemisen pariin on haastavampaa kuin alakouluikäisten, sillä lukemismotivaatio heikkenee tyypillisesti kouluvuosien myötä (McKenna ym. 2012; Vaknin-Nusbaum ym. 2018). Poikien lukemismotivaatio on yleensä ottaen heikompi kuin tyttöjen (De Naeghel ym. 2012). Lisäksi myös kotitusta vaikuttaa lukemismotivaatioon. Ylemmän sosioekonomisen tason perheiden lasten lukemismotivaatio on parempi kuin alemman sosioekonomisen taustan lasten. Tätä selitetään esimerkiksi sillä, että hyvin koulutetuilla vanhemmilla on usein paremmat valmiudet tukea lapsensa kognitiivista ja kielellistä kehitystä. He myös toimivat lukemisen malleina lapsilleen, koska lukevat itse paljon. Lukemista tukeva ilmapiiriin myötä myös lapselle kehittyvä positiivinen asenne lukemista kohtaan. (Swalander & Taube 2007.) Sosioekonomisen taustan vaikutus on kasvanut viime vuosina myös Suomessa (Leino ym. 2019).

## MILLAISIA TEKSTEJÄ PITÄISI LUKEA?

Millaisten tekstien pariin nuoria pitäisi sitten houkutelaa? Vahvin yhteys lukutaidon tasoon on kaunokirjallisuuden lukemisella (Leino ym. 2019). Kaunokirjallisuuden lukeminen antaa monipuolisempia mahdollisuuksia ajattelun, tunne-elämän ja maailmankuvan rakentumiselle kuin esimerkiksi lehtien lukeminen (Linnakylä 2004). Kuitenkin myös aikakauslehtien, tietokirjallisuuden, sanomalehtien ja sarjakuvien lukemisella on todettu olevan yhteys lukutaidon tasoon. Jo pienemmälläkin aktiivisuudella minkä tahansa edellä mainitun tekstilajin parissa on siis merkitystä. (Leino ym. 2019.) Tietokirjojen, lehtien ja verkkotekstien lukeminen lisää erityisesti poikien lukemismotivaatiota ja minäpystyvyyden tunnetta (Taylor 2004). Huoli verkossa vietetyn ajan kielteisestä vaikutuksesta lukutaitoon on ainakin osin turha. Aktiivinen sähköpostin käyttö, chattailu, verkkouutisten seuraaminen, verkosta tapahtuva tiedonhaku ja keskustelufoorumille osallistuminen pikemminkin edistävät lukutaitoa kuin uhkaavat sitä. On kuitenkin hyvä muistaa, että verkkotekstit eivät harjoituta pitkien kirjoitettujen tekstien lukutaitoa samalla tavalla kuin mitä painetut tekstit keskimäärin. (Sulkunen & Nissinen 2012.)

## LUKEMISMOTIVAATION VAHVISTAMINEN

Nykymaailma on täynnä lukemisen kanssa kilpailevia vapaa-ajan aktiviteetteja. Haasteena onkin, miten saada nuoret motivoitumaan lukemisesta kaikkien muiden tarjolla olevien aktiivi-

teettien keskellä? Koska nimenomaan sisäisellä lukemismotivaatiolla on todettu olevan positiivinen vaikutus lukemiseen, yleisesti suositellaankin nimenomaan sisäisen lukemismotivaation vahvistamiseen tähtääviä tukitoimia ulkoiseen motivaatioon pohjautuvien keinojen sijaan (De Naeghel ym. 2012; Troyer ym. 2019). On siis tärkeää herättää nuoren oma halu ja kiinnostus lukemiseen sen sijaan, että lukemiseen kannustettaisiin palkkioiden tai muiden ulkoisten tekijöiden avulla. On erityisen tärkeä tukea niiden lukijoiden motivaatiota, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia, koska sisäisellä motivaatiolla on enemmän vaikutusta heikkojen lukijoiden lukemistehtävistä suoriutumiseen (Logan, Medford & Hughes 2011). Esittelen seuraavaksi muutamia keinoja vahvistaa lukemismotivaatiota.

**Minäpystyvyyden tukeminen.** Sisäistä motivaatiota on mahdollista vahvistaa tukemalla nuoren minäpystyvyyssuostomusten kehittymistä myönteisempään suuntaan (Troyer ym. 2019). Minäpystyvyyssuostomuksiin vaikuttavat henkilön aiemmat kokemukset omasta suoriutumisestaan, sijaiskokemukset (henkilö näkee, miten joku toinen suoriutuu kyseisestä tehtävästä), muilta ihmisiltä saatu sanallinen ja sosiaalinen palaute sekä fysiologiset ja emotionaaliset tekijät (Bandura 1997). Mitä useampaan tekijään pystytään vaikuttamaan, sitä tehokkaampaa minäpystyvyyssuostomusten muokkautuminen on (Unrau ym. 2018). Tehokkain keino näyttäisi olevan vaikuttaa suoriutumiskokemuksiin (Usher & Pajares 2008).

Suoriutumiskokemusten kehittymistä myönteiseksi voidaan tukea tehokkaita, tutkimusperusteisia lukemisstrategioita opettamalla (Unrau ym. 2018). Lukemisstrategioiden käyttö edistää tekstin ymmärtämistä ja auttaa löytämään haluttua tietoa tekstistä, mikä puolestaan johtaa onnistuneisiin suoriutumiskokemuksiin ja lisää siten minäpystyvyyden tunnetta. Lukemisstrategioiden opettaminen etenkin heikoille lukijoille on tärkeää, sillä heidän tietoisuutensa erilaisista lukemisstrategioista on selvästi parempia lukijoita vähäisempää (Sulkunen & Nissinen 2012). Suoriutumiskokemuksiin voidaan vaikuttaa myös varmistamalla, että luettavien kirjojen taso vastaa nuoren lukutaidon tasoa, sillä liian vaikeaksi koetut kirjat heikentävät minäpystyvyyttä (Guthrie ym. 2012). Jos nuoren luottamus suoriutua tehtävästä on heikentynyt epäonnistumisten vuoksi, onnistutaan lukemaan innostamisessa varmimmin, jos luettava materiaali on sekä kiinnostavaa että sopivan helppoa. Kun nuori minäpystyvyyden lisääntyessä uskaltautuu lukemaan enemmän ja taidot sitä kautta kehittyvät, voidaan pikkuhiljaa siirtyä vaikeampiin ja vieraampiin teksteihin. (Sulkunen & Nissinen 2012.)

Minäpystyvyyttä voidaan vahvistaa myös sijaiskokemuksia tarjoamalla. Kun ihminen näkee toisen henkilön onnistuvan tehtävässä, se lisää hänen uskoaan omaan kykyihinsä suoriutua vastaavasta tehtävästä. Erityisen tehokasta tämä on vertaisryhmään kuuluvien henkilöiden kohdalla. Sijaiskokemusten avulla voidaan myös mallintaa erilaisia suoriutumista parantavia strategioita. Kun nuori havainnoi tehtävässä onnistumista, hän saa tietoa, kuinka itse toimia vastaavassa tilanteessa ja hänen mahdollisuutensa onnistua kasvavat. Onnistumisen kokemusten myötä nuori huomaa edistyneensä ja hänen minäpystyvyytensä vahvistuu. (Schunk & Zimmerman 2007.)

Minäpystyvyyteen voidaan vaikuttaa suotuisasti myös antamalla kannustavaa palautetta nuoren suorituksista (Guthrie & Klauda 2014). Kannustava palaute voi koskea esimerkiksi jonkin lukemisstrategian käyttöä, jonka tehokkaassa hyödyntämisessä nuori on onnistunut. Myös fysiologisten ja tunteisiin liittyvien tekijöiden huomioiminen on minäpystyvyyden kannalta tärkeää. Esimerkiksi jos nuori ahdistuu lukiessaan, hän helposti ajattelee, ettei suoriudu tehtävää. Siksi olisi pyrittävä yhdessä löytämään keinoja lieventää ahdistusta. (Unrau ym. 2018.)

**Kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus.** Sisäistä motivaatiota on mahdollista vahvistaa tukemalla nuoren uteliaisuutta eli halua tietää lisää itseä kiinnostavista aiheista sekä tekstiin uppoutumisen kokemuksia tarjoamalla (Troyer ym. 2019). Olennaista edellä mainittujen tekijöiden kannalta on ikätasolle sopivien ja kiinnostavien kirjojen saatavuus (Fletcher, Grimley, Greenwood & Parkhill 2012; Strommen & Mates 2004). Kun tavoitteena on motivoida nuoria lukemaan, on siis olennaista selvittää, mistä asioista he ovat uteliaita tietämään lisää ja tarjota lukemista, joka vastaa heidän kiinnostuksen kohteitaan. Kiinnostavien kirjojen myötä saavutetaan myös parhaimmillaan kokemuksia, joissa tarina vie mukanaan ja lukija eläytyy kirjan maailmaan.

**Valinnanvapaus.** On tärkeää, että nuoret saavat valita mitä lukevat. Valinnanvapaus vaikuttaa myönteisesti sisäiseen lukemismotivaatioon ja lukemisen arvostamiseen (Guthrie ym. 2012; Pitcher ym. 2007). Myös itseohjautuvuusteorian mukaan autonomia eli se, että ihminen kokee voivansa päättää omista tekemisistään ja voivansa toimia omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti, vaikuttaa positiivisesti sisäisen motivaation syntymiseen ja säilymiseen (Deci & Ryan 2000). Valinnanvapauden tärkeys liittyy etenkin koulussa tapahtuvaan lukemiseen, joka on vapaa-ajan lukemista säädellympää.

**Yhteenkuuluvuuden tunne.** Itseohjautuvuusteorian mukaan sisäinen motivaatio vahvistuu ympäristössä, jossa ihminen kokee turvallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Deci & Ryan 2000). Opettajan ja oppilaan välisen suhteen onkin todettu olevan tärkeä motivaation kannalta. Yhteistyö ja positiivinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä sekä luokan oppilaiden kesken lisää sekä lukemismotivaatiota että motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan ylipääntäänkin. Opettaja voi vaikuttaa lukemismotivaatioon myös kielteisesti. Opettajan antamalla negatiivisella palautteella voi olla pahimmillaan jopa tuhoisa vaikutus oppilaan lukemismotivaatioon. (Guthrie ym. 2012.)

**Lukemaan motivoiva kouluopetus.** Nuoren oman sisäisen motivaation heräämistä voidaan edistää järjestämällä aikaa itsenäiseen lukemiseen koulupäivän aikana (Schüller ym. 2016). Se, että keskustellaan luetuista kirjoista lisää kiinnostusta lukemista kohtaan, joten myös siihen kannattaa varata koulussa aikaa. Lisäksi opettaja voi motivoida oppilaitaan lukemaan suosittelemalla heille kirjoja, joiden lukemisesta hän arvelee oppilaidensa innostuvan. Hyvä tapa on myös aktivoida ikätovereita suosittelemaan kirjoja toisilleen. Lisäksi opettaja voi lukea kirjoja ääneen luokassa ja lisätä siten kiinnostusta lukemista kohtaan. (Fletcher ym. 2012.)

Nuori tarvitsee koulun tukea lukemismotivaation vahvistamiseen etenkin silloin, kun kodin ilmapiiri ei kannusta lukemiseen. Lukemiseen innostaminen sisältyy myös opetussuunnitelman tavoitteisiin (Opetushallitus 2014). Hyvän kouluopetuksen ja pedagogiikan avulla on mahdollista tasoittaa epäedullisen kotitaustan merkitystä (Sulkunen & Nissinen 2014). Koska kaikissa kodeissa lukemaan innostaminen ei ole itsestään selvää, on tärkeää, että lukemisen tärkeydestä puhutaan esimerkiksi vanhempainilloissa ja muissa tapaamisissa vanhempien kanssa.

**Lukemisen hyötyjen korostaminen.** Lukemismotivaation vahvistamisen kannalta on olennaista painottaa lukemisen tärkeyttä ja sen avulla saavutettavia hyötyjä. Kun nuoret tiedostavat, mihin he lukemisen avulla saavutettavia taitoja tarvitsevat, se lisää heidän arvostustaan lukemista koh-

taan. (Guthrie & Klauda 2014.) Nuoret eivät tiedä lukemisen myönteisistä vaikutuksista, joten heidän kanssaan on tärkeä keskustella asiasta. Itseohjautuvuusteorian oppien mukaan nuori voi sisäistää lukemisen tärkeyden ja siihen liittyvät arvot osaksi omia arvojaan samaistetun tai integroidun säätelyn kautta (ks. Deci & Ryan 2000) ja motivoitua näin lukemiseen.

**Oppimiskeskeiset tavoitteet.** Lukemismotivaation on todettu lisääntyvän tilanteissa, joissa korostetaan oppimiskeskeisiä tavoitteita verrattuna tilanteeseen, joissa korostetaan suoriutumiskeskeisiä tavoitteita. Oppimiskeskeisillä tavoitteilla tarkoitetaan esimerkiksi tekstin ymmärtämistä tai uuden tiedon linkittämistä jo olemassa olevaan tietoon. Esimerkki suoriutumiskeskeisyydestä on puolestaan kilpailu toisia vastaan. (Guthrie & Davis 2003.) On siis tärkeää keskustella oppimiskeskeisten tavoitteiden tärkeydestä nuorten kanssa ja varmistaa, että lukemistilanteissa vallitsee oppimis-, ei suoriutumiskeskeisyys.

**Lukemisen mallit.** Lukemismotivaation kehittymisen kannalta on tärkeää, että nuoren lähipiirissä on ihmisiä, jotka ovat innostuneet lukemisesta ja jotka toimivat hyvinä lukemisen malleina nuorelle. Hyvänä esikuvana lukemisessa voi toimia vanhempi, opettaja, ystävä tai kuka tahansa muukin oppilaan arvostama henkilö. Itsemääräytymisteorian mukaan yksilö saattaa omaksua arvostamansa henkilön tärkeinä pitämiä arvoja tai tavoitteita osaksi omia arvojaan (Ryan & Deci 2000). Vaikka nuori ei kokisikaan lukemista sisäisesti nautinnollisena tai palkitsevana, hän käyttää aikaa lukemiseen, koska hän on arvostamansa henkilön kautta ymmärtänyt lukemisen olevan tärkeää tulevaisuutensa kannalta (Guthrie & Davis 2003).

**Lukemispalkkiot.** Vaikka yleensä lukemismotivaation tukemisessa korostetaan sisäisen motivaation lisäämiseen tähtääviä keinoja, joissakin tilanteissa myös ulkoisilla palkkioilla voidaan vaikuttaa suotuisasti lukemismotivaatioon. Lukemiseen liittyvät keuhut tai muut palkkiot voivat oikein käytettynä lisätä lukemisen määrää ja lukemiseen liittyvää minäpystyvyyden tunnetta. Toimiakseen keuhujen on oltava vilpittömiä ja spesifisiä. Ulkoisten palkkioiden käytössä täytyy kuitenkin varovainen. Ulkoisiin palkkioihin keskittyvä ympäristö saattaa saada oppilaan arvostamaan vain ulkoiseen motivaatioon liittyviä tekijöitä, ja sisäinen motivaatio lukemiseen voi siten vähentyä. (Guthrie & Wigfield 2000.)

**Kodin lukemista tukeva ilmapiiri.** Kodin tai muun kasvuympäristön lukemista arvostava ilmapiiri vaikuttaa myönteisesti lukemismotivaatioon (Baker 2003; Torppa, Laakso & Poikkeus 2011). Sen lisäksi, että kotona on saatavilla kiinnostavia, ikään sopivia kirjoja ja että vanhemmat toimivat hyvinä lukemisen malleina, on tärkeää, että kotona varataan tietoisesti aikaa lukemisharrastusta varten ja luetuista kirjoista keskustellaan perheen kesken. Pienelle lapselle on tärkeä lukea kirjoja ääneen, sillä se lisää lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan. (Strommen & Mates 2004.) Tutkimuksen mukaan kuitenkin vain noin neljäsosa vanhemmista lukee säännöllisesti kirjoja alle kouluikäisille lapsilleen (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012). Jos nuorille on luettu, kun he olivat lapsia, on heidän suhtautumisensa lukemiseen todennäköisesti myönteisempää, sillä kotoa saatu malli kantaa pitkälle. Lukemista tukeva kasvuympäristö voi parhaimmillaan vaimentaa geneettisestä riskistä johtuvia lukemaan oppimisen vaikeuksia jopa merkittävästi (Lyytinen, Ahonen, Leiwo & Lyytinen 2011).

Lukemismotivaation vahvistamiseen on siis olemassa runsaasti erilaisia keinoja. Koska motivaation heikkeneminen alkaa jo varhain, olisi tärkeää, että lukemismotivaation vahvistamiseen

suunnatut tukitoimet aloitettaisiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Riittävän ajoissa aloitettu motivaatiotuki voi parhaimmillaan ehkäistä motivaation laskua, joka on yleistä yläkouluun siirryttäessä (Schiefele & Löweke 2017). Lukemismotivaation vahvistamisen lisäksi on tärkeää, että tukea suunnataan myös lukutaidon parantamiseen (Lee & Zentall 2012; Morgan & Fuchs 2007). Interventiot, joissa lukemisen kehittämiseen on yhdistetty motivaatiotukea, ovat tuottaneet parempia tuloksia kuin pelkkä taitojen harjoittelu myös heikkojen lukijoiden kohdalla (Berkeley, Mastropieri & Scruggs ym. 2011; Wolters, Barnes & Kulesz 2017; Zentall & Lee 2012).

## LUKEMISMOTIVAATIOKYSELYN TULOKSIA

*Lukihanke Pohjoisen* neljällä pilottikoululla tehtiin lukemismotivaatiokysely yhdeksäsluokkalaisille oppilaille joulukuussa 2018. Kyselyyn vastasi 196 nuorta. Kyselyn tavoitteena oli kerätä tietoja nuorten lukemistottumuksesta, lukemismotivaatiosta ja lukemiseen liittyvistä minäpystyvyyssuomuksista. Tulosten mukaan nuoret lukivat päivittäin suhteellisen paljon, mutta lukeminen kohdistui painettujen tekstien sijaan erilaisiin digi- ja verkkoteksteihin. Lähes kaikki nuoret, myös ne, joiden lukutaito oli heikko, lukivat niitä päivittäin. Nuorista 92 % kertoi lukevansa joka päivä tai lähes joka päivä erilaisia viestejä (esim. sähköpostia ja WhatsApp-viestejä) ja 88 % luki päivittäin tai lähes päivittäin tekstejä erilaisista somekanavista. Myös ohjelmien ja elokuvien tekstityksiä, lehtien verkkotekstejä ja internetistä löytyviä tietotekstejä luettiin säännöllisesti. Sen sijaan kaunokirjallisuutta luki päivittäin tai lähes päivittäin vain 8 % nuorista. Huolestuttavaa on, että 61 % nuorista ilmoitti, etteivät he lue kaunokirjallisuutta koskaan tai tuskin koskaan. Nuorilla, joiden lukutaito oli heikko, tilanne on vieläkin huonompi. Heistä kaunokirjallisuutta luki päivittäin tai lähes päivittäin vain 2 % ja jopa 83 % kertoi, ettei lue kaunokirjallisuutta koskaan tai tuskin koskaan.

Nuorten lukemismotivaation keskiarvo oli 2,59 ja lukemiseen liittyvän minäpystyvyyden keskiarvo 2,95 (asteikko 1–4). Poikien lukemismotivaatio oli tyttöjen lukemismotivaatiota heikompi, mutta minäpystyvyydessä ei ollut eroa sukupuolten välillä. Niillä nuorilla, joiden lukutaito oli heikko, sekä lukemismotivaatio että minäpystyvyys olivat heikompia kuin muilla nuorilla. Lukemismotivaatiota selittivät voimakkaimmin lukemiseen liittyvät minäpystyvyyssuomukset. Toisin sanoen mitä vahvempi minäpystyvyys oli, sitä parempi lukemismotivaatio nuorella keskimäärin oli. Muita lukemismotivaatiota selittäviä tekijöitä olivat sukupuoli, kodin lukemisilmapiiri ja luetun ymmärtämisen taidot. Minäpystyvyyden voimakkain selittäjä oli puolestaan lukemisen sujuvuus. Myös kodin lukemisilmapiiri ja luetun ymmärtämisen taidot selittivät lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä.

Kun selvitettiin, mitkä tekijät motivoisivat nuorten itsensä mukaan lukemaan enemmän, eniten mainintoja saivat kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus, äänikirjojen kuunteleminen, lukemisesta saadut palkkiot, kannustava palaute opettajilta tai vanhemmilta ja luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa. Nuorten mukaan tällä hetkellä heidän lukemistaan vähentää eniten se, että kavereiden kanssa oleminen kiinnostaa enemmän kuin lukeminen. Muita lukemista vähentäviä tekijöitä ovat ajan puute, kännykän ja somen viemä huomio, kiinnostavien kirjojen puute ja se, ettei lukeminen vaan kiinnosta.

Kyselyn perusteella nuorten lukemismotivaation vahvistamisessa on syytä kiinnittää erityistä huomiota lukemiseen liittyviin minäpystyvyyssuomuksiin. Jos minäpystyvyys lukemisessa



on heikko, voi olla, että muilla tukitoimilla ei ole toivottua vaikutusta. Koska suoriutumiskoke-  
muksiin vaikuttaminen on tehokkain keino vahvistaa minäpystyvyyttä, on tärkeä pyrkiä kehit-  
tämään myös lukutaitoa, jos nuorella on lukemiseen liittyviä haasteita. Monet lukemismotivaa-  
tiota vahvistavat tekijät ovat onneksi sellaisia, joita on suhteellisen helppo toteuttaa kouluissa tai  
muissa arjen ympäristöissä. Jo sillä, että nuori innostuu lukemaan edes vähän aiempaa enem-  
män, voi olla myönteisiä seuraamuksia nuoren tulevaisuuden kannalta. Lukemismotivaation  
vahvistamiseen kannattaa siis panostaa.

# LÄHTEET

- Baker, L. 2003. The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly* 19 (1), 87–106.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. 2010. Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 102 (4), 773–785.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. 2011. Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 44 (1), 18–32.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- De Naeghel, J., Van Keer H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. 2012. The relation between elementary students’ recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology* 104 (4), 1006–1021.
- Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J. & Parkhill, F. 2012. Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools. *Literacy* 46 (1), 3–16.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through and engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly* 19 (1), 59–85.
- Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. 2014. Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly* 49 (4), 389–416.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. Teoksessa: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research: Volume 3*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 403–422.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. 2012. Instructional contexts for engagement and achievement in reading. Teoksessa: S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 601–634.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lee, J. & Zentall, S. S. 2012. Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD+ADHD and typical comparison. *Learning and Individual Differences* 22, 778–785.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen J., Lintuvuori M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pullkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Linnakylä, P. 2004. Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa: P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja*. PISA 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 167–184.
- Logan, S., Medford E. & Hughes, N. 2011. The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers’ comprehension performance. *Learning and Individual Differences* 21, 124–128.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Leiwo, M. & Lyytinen, P. 2011. Suomalaislasten lukivaikeuden pitkittäistutkimus syntymästä kouluikään. *Psykologia* 46 (02-03), 86–91.
- McGeown, S. P., Norgate R. & Warhurst A. 2012. Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research* 54 (3), 309–322.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. & Meyer, J. P. 2012. Reading attitudes of

- middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly* 47 (3), 283–306.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. 2011. To read or not to read. A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137 (2), 267–296.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Park, Y. 2011. How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences* 21, 347–358.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarin Singh K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R. & Dunston, P. J. 2007. Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50 (5), 378–396.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. 2016. The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation. *Reading Psychology* 37, 917–941.
- Schiefele, U. & Löweke, S. 2017. The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly* 53 (4), 405–431.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. 2012. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly* 47 (4), 427–463.
- Schüller, E. M., Birnbaum, L. & Kröner, S. 2016. What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly* 52 (2), 161–175.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 2007. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly* 23 (1), 7–25.
- Strommen, L. T. & Mates, B. F. 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48 (3), 188–200.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2012. Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 46–61.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 45 (1), 34–48.
- Swalander, L. & Taube, K. 2017. Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology* 32, 206–230.
- Taylor, L. T. 2004. "Not just boring stories": Reconsidering the gender gap for boys. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48 (4), 290–298.
- Torppa, M., Laakso, M.-L. & Poikkeus, A.-M. 2011. Kasvu ympäristön tekijöiden yhteys kielen ja lukutaidon kehitykseen. *Psykologia* 46 (02-03), 134–136.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon K., A. & Armstrong C. 2019. Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading & Writing* 32, 1197–1218.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. 2018. Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research* 88 (2), 167–204.
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* 78 (4), 751–796.
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S. & Gambrell, L. 2018. Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading* 41 (3), 343–454.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. 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.
- Wolters, C. A., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., York, M. & Francis, D. J. 2017. Examining a motivational treatment and its impact on adolescents' reading comprehension and fluency. *The Journal of Educational Research* 110 (1), 98–109.
- Zentall, S. S. & Lee, J. 2012. A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: "Clever is and clever does". *Learning Disability Quarterly* 35 (4), 248–259.

# Lukuintoa lukupiiristä

Seija Tuovila

Olemme huolissamme nuorten lukemisen ja lukuinnon vähentymisestä. Kirjaan ei enää juuri tartuta vapaaehtoisesti. Huoli tilanteesta on kasvattajille, päättäjille ja tutkijoilla yhteinen, joten lukuintoa on pyritty nostamaan monissa valtakunnallisissa ja paikallisissa hankkeissa ja kampanjoissa, koulutyössä sekä lukutaidon parissa työskentelevien tutkijoiden toimissa: Pohditaan, mistä syntyisi opiskelun ja lukemisen motivaatio, millaisin opetuksellisin ja kasvatuksellisin keinoin lukeminen alkaisi kiinnostaa. (Esim. Hiidenmaa 2018; Sääsilahti, Saviniemi & Palola 2020.)

Tässä artikkelissa pyritään vastaamaan yhden esimerkkitoiminnan kautta siihen, miten erityisesti yläkoulussa voitaisiin parantaa lukemismotivaatiota ja millainen lukuprosessi voisi edistää lukuintoa koulussa. Artikkelissa kuvataan lukemisen ja kirjallisuuden opettamisen lukupiirikokeilua, joka suunniteltiin ja toteutettiin *Lukihanke Pohjoisen* toimesta lukuvuonna 2018–2019 Rovaniemellä kahdella eri koululla eli Muurolan ja Ounasjoen yläkouluissa yhdeksänsillä luokilla. Kokeilussa olivat mukana näiden koulujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ja hankkeessa suunnittelijana toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Ajatuksena oli, että myöhemmin, kun mallia oli suunniteltu ja kokeiltu, toisena opettajana voisi jatkossa olla esimerkiksi erityisopettaja, resurssiopettaja tai toinen aineenopettaja. Kokeilun suunnittelussa ja toteutuksessa pyrittiin ottamaan huomioon tutkimukseen pohjaten oppimis- ja lukemismotivaatiota edistäviä tekijöitä lukupiiritoimintaan liitettynä (esim. Guthrie & Davis 2003; Nurmi 2013; Määttä & Salmi 2014; Salmela-Aro 2018; Leskisenoja 2017; Pekrun 2009).

Kehitellyn lukupiiritoiminnan tavoitteena oli järjestää lukeminen koulussa lähes 30 oppilaan luokassa siten, että syystä tai toisesta lukemista vieroksuva oppilaskin saataisiin aktiivisesti lukemaan ja tulemaan lukutilanteisiin hyvällä mielellä. Kokeilua ohjaavaksi kysymykseksi kiteytyi seuraava: *Voiko lukupiirin kaltaisella pedagogisella toiminnalla edistää yläkoulun 9.-luokkalaisten lukemismotivaatiota?*

Lukupiirin tehtävät ja toiminta pyrittiin suunnittelemaan sellaiseksi, että heikommatkin lukijat motivoituisivat osallistumaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma (ks. Opetushallitus 2014) on monilta osin kuormittanut; heikot lukijat saattavat jäädä sivuun arjen koulutyössä vaativien tavoitteiden ja suurissa ryhmissä opiskelemisen vuoksi (Salmela-Aro 2018). Kokeilussa pyrittiin käyttämään lukemisen opetuksessa hyväksi havaittuja menetelmiä, kuten opettajan äänen lukemista, mallintamista ja itsenäistä, vapaata lukemista luokassa. Luetun ymmärtämisen opetuksen strategioita ujutettiin tietoisesti tekemisiin: käytettiin ennakoitua, työstettiin miellekarttoja, pohdittiin sanojen merkityksiä, tehtiin kysymyksiä ja laadittiin yhteenvetoja. Taustalla oli lisäksi tavoite, että mahdollisimman moni oppilas lukee kokonaisen - tai lähes kokonaisen - kirjan jakson aikana.

Toteutuksen konkreettisessa suunnittelussa hyödynnettiin lukupiirin mahdollisuuksista ja toimintatavoista löytyviä oppaita, kuten *Lukupiirin lumo* -käsikirjaa (Mattila, Ollila & Volotinen 2008) ja opettajien opastukseksi toimitettua Lukuklaanin kirjapaketin käsikirjaa (Haaro, Katajamäki, Peltonen & Ylihärtilä 2018).

Lukupiirin ja lukemisen suunnittelussa otettiin huomioon ja nostettiin keskiöön seikkoja, jotka tutkimusten mukaan edistävät nuoren oppimis- ja lukemismotivaatiota. Seuraavassa taulukossa on kuvattu työskentelyssä motivaatioon myönteisesti vaikuttavia periaatteita ja esimerkkejä niiden konkrētisoinneista opetuksessa.

**Taulukko 1.** Motivaatio lukupiirissä

OPPIMISEN MOTIVAATION PERUSTEET	TOTEUTUSESIMERKKI LUKUPIIRISSÄ
Tehtävä on nuorelle merkityksellinen.	Keskustelu lukemisen tärkeydestä ja oppilaan mielenkiinnon kohteista.
Tehtävässä mahdollisuus tehdä omia valintoja.	Kirjan omaehtoinen valinta. Tehtävissä omien valintojen tekemistä.
Tehtävän suorittamisessa oman vastuun ottaminen.	Omien luku-urakoiden laatiminen.
Kuuluminen ryhmään.	Pienryhmässä ryhmäytyminen turvallisessa ilmapiirissä.
Myönteinen ja kannustava ilmapiiri ja palaute.	Ryhmässä hyväksyvä ilmapiiri. Hyväksymistä. Tukemista. Häpeän ja nolouden tunteiden poissaoloa.
Tehtävässä onnistuminen on turvattu.	Kenenkään suoritusta ei hylätä, jos hän on ollut prosessissa mukana.

Kokeilussa luokat kokoontuivat varsinaisina lukupiiriryhminä neljä kertaa, viides kerta pidettiin koko luokan tuntina. Muurolan koululla oppilaat täyttivät samalla lukupäiväkirjaa, johon kirjattiin muun muassa kotitehtävät, mikä osoittautui osaltaan hyväksi ratkaisuksi, koska se koosti lukemista, antoi keskusteluihin tukea ja tarjosi kirjoittamisen mahdollisuuksia. Koulun opettaja jakoi luokan neljään noin viiden oppilaan lukupiiriryhmään. Ryhmien muodostamisessa ja eriyttämisessä oli mahdollista tarpeen mukaan käyttää lukiseulontojen ja lukemismotivaatiokyselyn tuloksia. Ryhmien muodostamisen kriteerit eivät ole yksiselitteisiä: miten esimerkiksi motivoitumattomat, lukivaikeuksiset tai hyvin ujut sijoitetaan ryhmiin, jotta heidän lukemistaan voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin. Ryhmien muodostamisessa lähdettiin oletuksesta, että heterogeenisessä ryhmässä on mahdollista hyödyntää monipuolisesti erilaisten lukijoiden vertaistukea ja -oppimista. Muurolan koulussa etukäteen valittujen kirjojen aihepiirit olivat myös yhtenä kriteerinä ryhmien muodostamisessa, mitä pidetään lukupiiriryhmän muodostamisessa toimivana perusteena (Mattila, Ollila & Volotinen 2008, 14).

Lukupiirityöskentelyssä on usein tapana, että ryhmällä tai koko luokalla on yhteinen kirja luettavana. Tällä kertaa oppilaat saivat molemmilla kouluilla valita itselle sopivan kirjan, mikä vaikutti omalta osaltaan varsinaisessa pienryhmässä tapahtuvaan luetun käsittelyyn. Kaupungin kirjasto oli tässä valintaprosessissa apuna siten, että toisella koululla luokka meni kirjastoon ja toisella koululla kaupungin pääkirjasto toi runsaasti kirjoja valittavaksi luokkaan. Mainittakoon tässä yhteydessä, että kirjan valintaan kannattaakin syventyä ja hyödyntää kaikenlaisia vinkkareita, jotta jokainen oppilas saa valituksi kirjan ja lukemiseen päästään sujuvasti käsiksi.<sup>14</sup>

14 Tätä kokeilua toteutettaessa Lukuklaani-hankkeen yläkoulun käsikirjaa ja kirjaketteja ei ollut vielä julkaistu. Sekä ala- että yläkoulun käsikirjoista löytyy runsaasti yhteisölliseen lukemiseen, kuten lukupiireihin, ja kirjakettien käyttöön liittyviä tehtäviä ja ideoita.

Lukupiiritunnit alkoivat lyhyellä opettajien yhteisellä opetustuokiolla tai tilannekatsauksella, jonka jälkeen molemmat opettajat siirtyivät pienryhmineen työskentelemään omiin tiloihinsa. Puolet oppilaista jäi lukemaan luokkaan omaa kirjaansa. Tutkimuksen mukaan koulussa tapahtuva itsenäinen lukeminen lisääkin omalta osaltaan lukemismotivaatiota (Krashen 2005).

Oppilaiden tehtävänä oli jakaa itse lukemisensa luku-urakoiksi esimerkiksi seuraavalla tavalla (ks. Laaksonen & Luukila 2019), jolloin oppilas jakaa vastuullisesti laajan tehtävän pienempiin tavoitteisiin.

**Taulukko 2.** Lomake luku-urakan suunnitteluun

	PÄIVÄMÄÄRÄ	SIVUT	TEHTÄVÄMONISTE
luku-urakka			tehtävät
luku-urakka			tehtävät
luku-urakka			tehtävät
luku-urakka			tehtävät

Pienryhmän ensimmäisen tapaamisen alussa oli lyhyt ryhmäytymiskeskustelu, minkä jälkeen tutustuttiin toisiimme valittujen kirjojen avulla ennakoimalla yhdessä jokaisen osallistujan valitseman kirjan sisältöä kansien ja nimen perusteella. Opettajalla on hyvä olla myös oma kirja valittuna, jolloin hän voi osallistua mallintamalla keskusteluun:

- Mistä ajattelit kirjan kertovan ennen kuin aloit lukea sitä?
- Katsellaan kantta ja nimeä: Mitä päättelit etu- ja takakannen sekä kansilehden perusteella kirjan sisällöstä?
- Opettaja mallintaa oman valintaprosessinsa: Miksi juuri tämä kirja on mukana?
- Muutkin osallistuvat. Kuka on lukenut tai kuullut kyseisestä kirjailijasta tai kirjasta?
- Opettaja lukee ääneen omaa kirjaansa ja mallintaa: Mitä ajattelin, kun luin alkua. Jokainen halukas lukee vuorollaan oman kirjansa alun, josta voidaan keskustella.

Lukupiiritapaamisten alussa on syytä keskustella, miten urakka on sujunut ja valaa uskoa sen onnistumiseen.<sup>15</sup> Suunnitelmia voi myös yhdessä tarkentaa ja näin tukea onnistumista. Lukupiiritapaamisissa voidaan jollakin tapaamiskerralla keskittyä kirjallisuuden tarkastelussa käytettäviin peruskäsitteisiin, kuten esimerkiksi henkilöihin ja henkilökuvaukseen. Päähenkilöstä voidaan tehdä piirros<sup>16</sup>, johon voi listata hänen ominaisuuksiaan ja jonka ideaa voi myöhemmin hyödyntää esimerkiksi omissa henkilökuvauskirjoitelmissa. Piirroksen avulla kertominen myös helpottaa monesti esiintymistä jännittäviä.

15 Vinkki: Peukku itsereflektion välineenä on osoittautunut hyväksi antaen riittävää väljyyttä oman tekemisen arviointiin ja tavoitteen saavuttamiseen. Pienikin liike ylöspäin ja myönteiseen raivaa tietä onnistumiselle.

16 Draamaopetuksessa tällaista henkilökuvauksen miellekarttaa kutsutaan pullapojaksi tai -tytöksi.

- Ketä tai keitä kirjassa seurataan? Kuka on kirjan päähenkilö(t)?
  - Millainen hän on? Kerää lukemastasi päähenkilöön liittyviä seikkoja, kuten, ikä, perhetausta, missä asuu, ammatti, ulkonäkö, mistä pitää, mistä ei pidä, mitä tavoittelee elämässään, luonne.
  - Päähenkilöstä voidaan tehdä piirros, johon luonnehdinnat liitetään.
  - Piirrosten avulla henkilö esitellään ryhmälle.

Sovituilla tapaamiskerroilla voidaan keskittyä ääneen lukemiseen ja kuuntelemiseen, jolloin on voitu antaa etukäteen tehtäväksi valita kirjasta kohta, joka on jollain tapaa kiinnostava tai merkittävä. Lukemista voi valmiiksi harjoitella kotona, jolloin ääneen lukeminen esimerkiksi parille tai pienryhmälle on helpompaa. Opettajakin voi lukea oman näytteensä ja jossakin tilanteessa oppilaan puolesta hänen valitsemansa kohdan, koska oppilaille on hyvä antaa sujuvan lukemisen mallia. Kun oppilas kertoo valintansa perustelut, päästään jo kirjasta keskustelun alkuun. Tehtävänä voi olla myös kiinnostavan, oudon, kauniin, hauskan sanan valitseminen ja valintojen myötä sanojen merkityksistä keskusteleminen. Tiivistämistä ja juonen käsitettä voidaan harjoitella, kun kerrotaan toisille, mitä kirjassa on tapahtunut.

Kun kirja oli lukusuunnitelman mukaan luettu loppuun, oppilaat saivat koontitehtäviä, joista heillä oli mahdollisuus valita itseään kiinnostavat tehtävät. Oman tehtävävalinnan ja tehtävien selkeän struktuurin avulla pyrittiin takamaan onnistumisen kokemus mahdollisimman monelle kirjansa kokonaan tai osittainkin lukeneelle.

Valitse seuraavista tehtävistä (1.–8.) kolme, joihin vastaat lukupäiväkirjaasi.

1. Kenestä kirjan henkilöstä pidit eniten? Miksi?
  2. Jos kirjasta tehtäisiin elokuva, missä se kuvattaisiin? Minkälainen elokuva siitä tulisi?
  3. Mikä oli mielestäsi kirjan tärkein tapahtuma? Miksi?
  4. Jatka virke loppuun. Luulen, että kirjailija on kirjoittanut tämän kirjan, koska...
  5. Sinulla on mahdollisuus kertoa kirjailijalle mielipiteesi kirjasta. Mitä sanot tai kysyt?
  6. Etsi kirjalle uusi nimi.
  7. Miten kirja voisi jatkuu?
  8. Lukusuositus: Kenelle suosittelet (ikä, sukupuoli, harrastukset jne.)?
- Lisäksi: Montako tähteä viidestä (1–5) annat kirjalle?

Oppilaat saivat antaa lukupiirityöskentelystä oman opettajan pitämällä koko luokan yhteisillä tunteilla edellä kuvattujen koontitehtävien yhteydessä kirjallista palautetta, jonka sai antaa nimettömänä, vaikka suurin osa tosin ilmoitti nimensä. Muurolan koululla molemmille luokille esitetyn palautteeseen vastasi lähes 60 prosenttia (n = 23) oppilaista. Ounas-

joen koululla palautetta pyydettiin toiselta 9. luokan oppilailta, joista sitä antoi 65 prosenttia (n = 18).

Ensimmäisenä toimineen lukupiirikoulun eli Muurolan oppilaille esitettiin seuraavat kysymykset, joilla pyrittiin suuntaamaan oppilaan arviota ja palautetta itse lukupiirityöskentelyyn, kuten itsearviointiin ja ryhmän työskentelyn arviointiin: *Mitä mieltä olet lukupiiristä? Miten itse onnistuit siinä? Miten oma lukupiiriryhmäsi onnistui?* Myöhemmin toteutetussa lukupiirityöskentelyssä Ounasjoen koululla kysyttiin lisäksi: *Mitä mieltä olet siitä, että sait valita itse luettavan kirjan? Jos sinulla on ideoita, mitä lukupiirissä kannattaisi tehdä, ole hyvä ja kirjoita niistä tähän.* Kysymyksissä ja saadussa palautteesta ei roolitettu eikä arvioitu opettajia, vaan fokus oli omassa ja ryhmän työskentelyssä. Koska mitään erityistä opettajiin kohdistuvaa palautetta tai kritiikkiä ei annettu edes nimettömästi, oletukseksi jää, että opettaja-oppilassuhde oli kaikkien opettajien osalta hyvä (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016).

Molemmilta kouluilta saatu palaute oli myönteinen. Kultakin kouluilta löytyi oppilas, joka antoi kielteistäkin palautetta. Toinen ”ei oikein pitänyt lukupiiristä”, vaikka hän itse ja ryhmä kuitenkin ”onnistui työskentelyssä” ja toinen piti sitä ”vähän turhana, koska sen ajan olisi voinut käyttää esimerkiksi kirjojen lukemiseen”.

Seuraavaan taulukkoon on kirjattu esimerkkivastauksia, joiden perusteella lukupiirin motivaation ja lukuinnon lisäämiseen suunnitellut toiminnot onnistuivat:

**Taulukko 3.** Esimerkkejä oppilaiden palautteesta

MOTIVAATIOTEKIJÄ	ESIMERKKEJÄ PALAUTTEESTA
Tehtävä on merkityksellinen: tehtävässä mahdollisuus tehdä omia valintoja.	”se oli hienoa, koska voi valita juuri sellaisen kirja kuin haluaa”, ”tosi kiva juttu ja se innostaa paljon lukemaan”, ”paljon parempi kuin että olisi luettu sama kirja”
Tehtävän suorittamisessa oman vastuun ottaminen.	”onnistuin mielestäni hyvin, koska luin aina sen verran kuin piti ja sain kerrottua kirjasta”, ”onnistuin itse hyvin, luin joka viikko ¼ kirjastani”, ”olin tehnyt tehtävät huolellisesti ja kuuntelin muita kiinnostuneesti, eli suoriuduin hyvin”
Kuuluminen ryhmään.	”oma lukupiiriryhmäni onnistui hyvin, kaikki kertoivat kirjasta”, ”meidän ryhmäkin oli hyvä ja hienosti meni”, ”ryhmämme oli pieni, mutta kaikki ainakin yrittivät osallistua”
Myönteinen ja kannustava ilmapiiri ja palaute.	”suullisesti on rennompaa kertoa kirjasta”, ”oli kivan rentoa”, ”rennompaa ja mielekkäämpää”,
Tehtävässä onnistuminen on turvattu.	”hyvin onnistui, kaikki osallistui”, ”lukupiirissä oli kivaa”, ”oli kiva ja useammin saisi olla semmoista”
Muuta palautetta ja arviointia	”sai ideoita uusiin kirjoihin, joita voisi lukea”, ”ihan hyvä kun kuuli muittenkin kirjoista”, ”idea oli hyvä kirjan kertomistapa”, ”hyvin toteutettu”, ”ihan ok, vaikka välillä oltaisiin voitu keskustella kirjoista enemmän”, ”oli hyvä työrauha”



Tässä kokeilussa esitetyt lukupiiritehtävät ja keskustelut (ks. Taulukko 3) pyrittiin pitämään sellaisina, että kaikilla oppilailla oli mahdollisuus osallistua ja että mahdollisimman moni koki ryhmään tulemisen ja ryhmän ilmapiirin turvalliseksi. Lukupiirityöskentelyyn voi liittää sellaisia pienryhmätehtäviä, jotka lisäävät yhteistoiminnallisuutta, kuten kirjavinkkausta, draamatehtäviä, kirjatarilereita, videoita, yhdessä kirjoitettuja kirja-arvosteluja. Erityisesti draaman avulla on muutoinkin mahdollista liittää tekstien käsittelyyn myönteistä työskentelyasennetta (Toivanen 2015, 35).

On toki todettava, ettei edellä kuvatuunlainen lukupiirityöskentely voi olla ainoa lukemisen ja kirjallisuuden tarkastelun malli. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on muun muassa oletus kirjallisuutemme klassikoiden tarkastelusta, jolloin kirjavalinta ei voi olla täysin omaehtoista. Palautteessa mainittuja tekstilajien, kuten kirja-arvostelun ja esitelmän oppiminen ja harjoittelu on osa opetussuunnitelman toteutusta (Opetushallitus 2014).

Kun kaikilla ryhmässä tai koko luokalla on sama kirja luettavana, pienryhmien keskusteluissa voidaan luonnollisesti puretua syvemmälle kirjan tapahtumiin, henkilöihin ja teemoihin. Yhteisen kirjan lukemisessa opettajalla on myös mahdollisuuksia auttaa kaikkia oppilaita motivoitumaan ja pysymään kirjan maailmassa ja juonessa mukana kertomalla ja kertaamalla kirjan tapahtumia ja lukemalla ääneen merkityksellisiä pääkohtia. Myös oppilaat voivat tällöin auttaa toisiaan ja tehdä yhteistyötä. Esimerkiksi hitaan lukutaidon vuoksi jotkut oppilaat voivat vaihtoehtoisesti kuunnella äänikirjoja kirjan tarinan ymmärtämiseksi sekä kielen ja tyylin havainnoimiseksi. Selkokirja puolestaan antaa jollekin oppilaalle, jolla on kielellisiä vaikeuksia, mahdollisuuden osallistua kirjaan liittyviin keskusteluihin ja tuntea kokonaisen kirjan lukemisen riemun. Oppilas, joka lukee hitaasti ja jolla on lukivaikeus, voi puolestaan valita tekstimäärältään itselle sopivan kirjan.

Jokaisessa yläkoulun luokassa on muita heikompia ja parempia lukijoita, joiden jokaisen lukemista ja lukutaitoa on kehitettävä. Erityisesti heikompien lukutaidon oppimisen tukemisessa yhteisopettajuus voisi tarjota mahdollisuuden eriyttämiseen ja yksilöllisempään ohjaukseen (ks. esim. Malinen & Palmu 2017). Pienemmästäkin yläkoulusta löytyy todennäköisesti kahden opettajan pari, joka voi työskennellä yhdessä. Esimerkiksi erityisopettaja ja aineenopettaja muodostavat tällaisen työparin. Musiikin ja äidinkielen opettaja voisivat muodostaa lyriikkaan liittyvän työparin.<sup>17</sup> Lukupiirityöskentely toki onnistuu, vaikka opettaja työskentelisi yksinkin luokassaan. Erilaisia eriyttäviä malleja ja lukupiirityöskentelyn ohjeistuksia on kehiteltävissä ja löydettävissä.

Lukupiirityöskentelyn ideaa voi kokeilla eri oppiaineissa ja varsin hyvin monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä, jolloin eri opettajien yhteistyö lukemisen opetuksessa mahdollistuu (ks. Aaltonen 2019; Laaksonen & Luukila 2019, 50, 60). Lukuklaanissa tehdyn kyselyn mukaan jopa yli 70 prosenttia muista kuin äidinkielen aineenopettajista ilmoitti käyttävänsä kaunokirjallisuutta yläkoulun oppitunnillaan harvemmin kuin lukuvuosittain tai ei koskaan. Saman kyselyn mukaan tietokirjallisuutta hyödyntää hieman yli puolet opettajista edes kerran lukuvuodessa. (Aaltonen 2020.)

Opettajat pitävät yhteistoiminnallisia menetelmiä hyvinä, mutta esimerkiksi lukupiiriä opetuksessaan hyödyntää lukuvuosittain alle puolet eikä kolmannes ole koskaan sitä kokeillut (Aaltonen 2020). Lukupiirit tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden tukea monipuolisesti myös hei-

17 Lukukeskuksen nettisivuilta löytyvät Sanat haltuun -työpajoissa kehitetyn työpajametodin tuntisuunnitelmat. Työpajojen avulla pyritään vahvistamaan heikosti lukevien nuorten tekstitaitoja käyttäen välineenä rap-lyriikkaa (<https://sanathaltuun.fi/rap-paja/>).

kompia lukijoita myönteisessä ja kannustavassa hengessä. Tutkimus on myös osoittanut, että aivojen plastisuus jatkuu nuoruuteen, joten oppimismotivaatio on pitkään opittavissa (Salme-la-Aro 2018, 15). Miksi ei myös lukemismotivaatio voi kehittyä vielä nuoruudessa, kun oppilasta tuetaan riittävästi ja monipuolisesti. Jos koulunsa päättäneet ja aikuisuuteen astuvat oppilaamme ovat innokkaita lukijoita - tai ainakin lukijoita - he saavat monipuolisemmat mahdollisuudet yhteiskunnan jäseninä, työntekijöinä ja vanhempina (Mattila, Ollila & Volotinen 2008, 12).

Sitä kuinka moni luki kirjan alusta loppuun, ei palautteessa varsinaisesti kysytty, mutta ainakin yksi oppilas vastasi: ”Oli ensimmäinen kirja, jonka luin kannesta kanteen.”

# LÄHTEET

- Aaltonen, L.-S. 2020. Lukuklaani-tutkimus. Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Tutkimusraportti 2017–2019. Saatavilla: <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/2020/01/31/lukuklaani-tutkimus-julkaisee-tuloksia-2017-2019/>. (Luettu 4.2.2020.)
- Aaltonen, L.-S. 2019. Yläkoulut – kohti lukevaa yhteisöä. Saatavilla: <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/2019/11/13/ylakoulut-kohti-lukevaa-yhteisoa/>. (Luettu 4.2.2020.)
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly* 19 (1), 59–85.
- Haaro, H., Katajamäki, M., Peltonen, M. & Ylihärsilä, H. 2018. Käsikirja lukupiireihin. Helsinki: Suomen Kulttuurirahasto.
- Hiidenmaa, P. 2018. Yhä moniulotteisempi luku-taito. *Virittäjä* 2, 157–316.
- Krashen, S. 2005. Is in-school free learning good for children? Why the National Reading Panel is still wrong. *Phi Delta Kappan*, 86, 444–447.
- Laaksonen, L. & Luukila, L. 2019 (toim.). Lukuklaanin käsikirja yläkouluille. Helsinki: Suomen Kulttuurirahasto.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. 2017. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mattila, S., Ollila, M. & Volotinen, T. (toim.) 2008. Lukupiirin lumo. Kirjallisuudenopetuksen oppitukioita. Helsinki: WSOY.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Ras-ku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Määttä, S. & Salmi, E. 2014. Ammattiopistolais-ten motivaatio tutkimuksen valossa. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 118–149.
- Nurmi, J.-K. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 44 (5), 548–554.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pekrun, R. 2009. Emotions at school. Teoksessa K. R. Wenzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York, NY, US: Routledge, 575–604.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Helsinki: Otava, 9–22.
- Sääskilähti, M., Saviniemi, M. & Palola, E. 2020. Yhdeksäsluokkalaisten keinot lukutaidon kehittämiseksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/yhdeksäsluokkalaisten-keinot-lukutaidon-kehittämiseksi>. (Luettu 25.3.2020.)
- Toivanen, T. 2015. Lentoon. Draama ja teatteri perusopetuksessa. 2., uudistettu painos. Helsinki: Sanoma Pro.

# “Ei siinä mielestäni mitään erikoista show´ta tarvita.” Esimerkkejä yläkoulun ja kirjaston yhteistyöstä

**Mervi Heikkilä**

## TAUSTAA

Seinäjoen kaupunki sai 1.1.2020 alkaen Opetus- ja kulttuuriministeriöltä valtakunnallisen erityistehtävän liittyen lasten ja nuorten lukemista ja lukutaitoa edistäviin kirjastopalveluihin. Tehtävänämmä on tukea eri tavoilla Suomen yleisiä kirjastoja lukemisen edistämistyössä. Lukemisen ja kirjallisuuden edistäminen onkin kirjaston keskeinen, lakisääteinen tehtävä, ja se koskee kaikenikäisiä ihmisiä, myös yläkouluikäisiä.<sup>18</sup> Oman kokemukseni mukaan ikäluokat saavutetaan parhaiten yhteistyöllä peruskoulun kanssa, mutta toki kirjasto pyrkii olemaan mukana myös nuorten vapaa-ajassa. Tähän artikkeliin olen koonnut muutamia, hyväksi havaittuja tapoja ja käytänteitä tehdä yhteistyötä liittyen nimenomaan lukemisen edistämiseen. Erilaisia yhteistyömenetelmiä kehitetään koko ajan eri puolilla Suomea, ja artikkeliini niistä on mahtunut vain osa. Pääpaino on perinteisellä tekstien lukutaidolla, mutta myös monilukutaitoa sivutaan.

## KIRJAVINKKAUS INNOSTAA LUKEMAAN

Kirjavinkkaus on menetelmä, jossa kuulijoita innostetaan lukemaan esiteltävä kirja kertomalla siitä mahdollisimman houkuttelevasti. Tyypillistä on lukea kirjasta kohtia ja lopettaa lukeminen hyvin jännittävään kohtaan. Myös muuta kuin proosaa voidaan vinkata, kuten esimerkiksi tietokirjoja, runoja, sarjakuvia, musiikkia ja elokuvia tai yhdistellen näitä kaikkia. Vinkkauksessa voi käyttää avuksi myös draaman keinoja sekä erilaisia sovelluksia ja pelejä.

Useimmiten kirjoja vinkkaavat kirjastoammattilaiset, mutta kuka tahansa, myös opettajat ja nuoret voivat vinkata. Kun nuoret ja lapset vinkkaavat toisilleen kirjoja, puhutaan vertaisvinkkauksesta. Vertaisvinkkaus toimii usein siten, että muutamaa vuotta vanhemmat oppilaat vinkkaavat nuorille kirjoja, joista ovat itse nuorempina pitäneet.

Kirjastoammattilaisen kirjavinkkaus vaatii paljon valmisteluaikaa ja vinkattavan aineiston sekä kohderyhmän hyvää tuntemusta. Mikäli kirjavinkkaria ei ole saatavilla fyysisesti, internetistä ja Youtubesta löytyy nykyisin kohtuullisen hyviä vinkkausvideoita. Hyvässä vinkkauksessa syntyy kuitenkin vinkkarin ja kuulijoiden välille keskustelua kirjoista ja niiden aiheista, eikä sa-

<sup>18</sup> Finlex. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/> [Viittauspäivä 24.2.2020]).

maa lopputulosta voi videoiden avulla saavuttaa. Kirjavinkkareilla on oma yhdistys nimeltään *Kirjavinkkarit ry*. Yhdistyksen nettisivuilta löytyy muun muassa vinkkareiden yhteystietoja ja tietoa tulevista vinkkauskoulutuksista<sup>19</sup>.

Käytännössä on huomattu, että kaikenlaiset lukijat hyötyvät kirjavinkkauksesta, kunhan se suunnitellaan hyvin ottaen ryhmän tarpeet ja lukutaidon taso huomioon. Esimerkiksi Espoon kaupunginkirjastossa saavutettiin hyviä tuloksia vuosina 2016–2018 vinkkaamalla selkokirjoja erityisesti maahanmuuttajanuorille sekä pienluokille.

Espoossa nuorten kirjavinkkaukset<sup>20</sup> tapahtuvat kirjaston tiloissa, sillä luokasta poistuminen kytkee nuorten tekstisuhteen ympäröivään maailmaan ja toisaalta kirjasto tilana tulee tutuksi, samoin ajatus siitä potentiaalisena paikkana viettää vapaa-aikaa. Selkovinkkauksessa tärkeintä oli keskustelu nuorten kanssa. Vinkkaustilanteissa puhuttiin tekstin saavutettavuudesta ja kannustettiin valitsemaan luettavaksi vähän liian vaikea kirja, silloin oppii eniten. Keskusteluissa tekstisuhteesta ja tarinoista purettiin lukemisen ja kirjan esineen välistä suhdetta ja rohkaistiin kokemaan erilaisia sisältöjä sekä jättämään kesken sellaiset tekstit, jotka eivät ala kiinnostaa. Vinkkaustilanteissa esiteltiin fyysiset selkokirjat ja – jos mahdollista – kirja, josta selkomukautus oli tehty. Lisäksi mainittiin e-kirja, jos se oli saatavilla, ja aina myös äänikirjat. Kirjat valittiin aiheiden ajankohtaisuuden ja mielenkiintoisuuden perusteella. Esiteltäviä sisältöjä valitessa kirjavinkkarin on siis oltava selvillä, paitsi siitä, millaisia aineistoja on ilmestynyt, myös siitä, mikä aihe kulloinkin kiinnostaa nuoria.

Vinkkaustilanteissa nuoret myös lainasivat kirjoja, yleensä jotain koulutehtävää varten. Heikoin lukevia kannustettiin lainaamaan useampi vaihtoehto. Kun ensimmäiset luettavat kirjat ovat ohuita ja tuottavat onnistumisen kokemuksia, se rohkaisee jatkamaan lukemista ja tarttumaan ennen pitkää vaativampiin teksteihin. Heikkoja lukijoita auttaa usein myös se, jos osan kirjasta voi lukea ruudulta ja osan kuunnella - tai molempia yhtä aikaa. Nuoren voi olla helpompi sitoutua viiteen tuntiin swaippailua (engl. *swipe* [ˈswa p] ‘*huitaista*’) kuin kahteen tuntiin kirjan lukemista. Sitten kun sisällöt alkavat vetää puoleensa, painettu kirjakin on helpompi avata. Hänen kokemuksensa mukaan Opettajat antavat tällaisesta toiminnasta kiittävästä palautetta. He myös kaipaavat tukea saavutettavan tekstin käsittelyyn, etenkin kieltä opettelevien kanssa, ja kokivat hyödylliseksi, kun saivat keskustella sisällöistä nuorten lukemisen ammattilaisen kanssa.

Selkovinkkauksen jälkeen nuoret monesti palaavat kirjastoon myös viettämään aikaa ja kertomaan kun kirja oli luettu, koska he ovat ylpeitä saavutuksestaan ja kokevat, että kirjastolainen on kiinnostunut heidän lukutaidoistaan.

## MONILUKUTAITOA TYÖPAJOISSA

Työpajatyypinen työskentely sopii myös lukemisen edistämiseen kirjaston ja koulun yhteistyönä, mikäli siihen on käytettävissä resursseja. Tiedossani on, että ainakin digitarina-, sarjakuva-, kirjatraileri-, sanataide- ja mediatyöpajoja on järjestetty kirjastoissa tai kirjastojen ja koulun yhteistyönä.

Kaikki nämä työpajat ansaitisivat oman esittelynsä, mutta tässä artikkelissa kerron tarkemmin Espoon kaupunginkirjaston sarjakuvapajoista, sillä ne havaittiin Espoossa toimiviksi työ-

19 Kirjavinkkarit. Saatavissa <http://kirjavinkkariyhdistys.fi/> [Viitattu 24.2.2020]

20 Kokemukset kirjastopedagogi Anna Pöyhösen sähköpostihaastattelusta 14.2.2020.

kaluiksi erityisesti maahanmuuttajanuorten ja pienluokkien kanssa vuosina 2016 - 2018, jolloin pajoja pidettiin parikymmentä. Ennen sarjakuvapajan toteutusta opettaja ja kirjaston työntekijä päättivät yhdessä sarjakuvatyöpajan aiheen. Suosittuja olivat esimerkiksi rasismi, erilaisuus, kiusaaminen tai pelaamiseen liittyvät ilmiöt. Toteutusvaihe tapahtui yleensä kirjastossa, mutta myös kouluilla pidettiin pajoja. Espoon sarjakuvapajojen pituus oli 60 - 90 minuuttia. Siihen kuului alkukeskustelu, 30 - 60 minuuttia sarjakuvan tekoa ja lopuksi purku.

Työpaja aloitettiin tutustumalla sarjakuvan rakenteeseen, termeihin sekä aiheiden ja toteutustyylien kirjoon esimerkkien kautta. Pöyhösen mukaan erityisen tärkeää oli esitellä myös yksinkertaisia, tikku-ukkomaisia sarjakuvia. Yläkouluikäiset ovat usein kovin itsekriittisiä ja tämä madalsi kynnystä kokeilla ja piirtää itse. Sen jälkeen keskusteltiin yhdessä ennakkoon valitusta aiheesta ja nuoret ryhtyivät pareittain tai pienissä ryhmissä tuottamaan sarjakuvaa aiheesta. Sarjakuvan teknisen toteutuksen ryhmät saivat valita itse, käytössä oli kyniä, paperia ja tabletteja. Aikakausmedian *Sarjiskone*<sup>21</sup> on helppo tabletilla hyödynnettävä ohjelma. Lopuksi nuoret esittelivät sarjakuvansa ryhmälle ja yhdessä keskusteltiin tarinallisista keinoista ja sisällöllisistä näkökulmista, joita nuoret olivat valinneet.

Opettajat olivat lähes poikkeuksetta positiivisesti yllättyneitä siitä, kuinka hyvä työkalu sarjakuva on. Se tuo esiin nuorten analyyttiset taidot. Sarjakuvapaja koettiin erityisesti tehokkaaksi ja helpoksi tavaksi sisällyttää monilukutaidon edellyttämää ja haastavaksi koettua eettisyyden pohdintaa oman mediatuotannon oheen. Myös nuoret kokivat työpajan kiinnostavaksi ja olivat ylpeitä tuotoksistaan. Joissain tapauksissa koulu tai kirjasto julkaisi nuorten töitä heidän luvullaan. Sarjakuvatyöpaja on työkalu, joka kehittää sekä nuorten omaa suhdetta teksteihin että opettajan kontaktia nuoriin. Sarjakuvatyöpajan menetelmää on Espoossa opetettu myös opettajille VESO-koulutuksissa.<sup>22</sup>

## KIRJALLISUUSDIPLOMI INNOSTAA LUKEMAAN

Kirjallisuus- eli lukudiplomi on väline, jota voidaan käyttää sekä lukuharrastuksen herättelyyn että kirjallisuuden opetukseen. Perinteisesti kunnankirjastoissa tai nykyään laajemmin kirjastokimpoissa on tarjolla kirjallisuusdiplomi. Se on yleensä laadittu opetuspalveluiden ja kirjaston yhteistyönä, ja jokainen opettaja voi halutessaan ottaa sen käyttöön. Jotkin koulut ovat myös kehittäneet aivan oman kirjallisuusdiplomin erityisesti koulukirjaston aineistoihin perustuen.

Yksinkertaistettuna kirjallisuusdiplomi toimii siten, että oppilaalle tarjotaan luettavaksi ennalta valittuja kirjoja. Oppilas valitsee kirjan diplomilistalta, lukee sen ja suorittaa siihen liittyvän tehtävän. Opettaja hyväksyy suorituksen. Keskimäärin diplomiin sisältyviä kirjoja on luettava viidestä yhdeksään lukuvuoden aikana. Jokaiselle luokka-asteelle on yleensä omat tehtävät ja kirjalistat. Laajat kirjalistat ja tehtävät voivat myös olla yhteisiä useammalle luokka-asteelle, vaikka koko yläkoulun ajalle.<sup>23</sup>

Yleensä kirjat on jaoteltu listoille esimerkiksi genren mukaan. Usein listoilta löytyy omat kategoriansa myös sarjakuville, tietokirjoille, runoille ja vaikkapa kirjoille, joista on tehty elokuva. Ta-

21 Saatavilla <https://sarjiskone.fi/> [Viitattu 11.3.2020]

22 Kirjastopedagogi Anna Pöyhösen sähköpostihaastattelu 14.2.2020.

23 Esimerkiksi Eepos-kirjastokimpan lukudiplomi Lukuliekki. Saatavilla [https://eepos.finna.fi/Content/lukudiplomi\\_ylaluokat](https://eepos.finna.fi/Content/lukudiplomi_ylaluokat) [Viitattu 24.2.2020].

voitteena on usein, että oppilas ei diplomia suorittaessaan tutustu pelkästään kaunokirjallisuuden eri lajeihin vaan laajasti kirjallisuuteen. Näin ollen useat diplomit tukevat myös monilukutaitoa. Esimerkiksi valtakunnallisessa *Kunnari*-diplomissa on lisäksi mediakasvatusta tukevia tehtäviä ja elokuvaosio.<sup>24</sup> Pikainen tarkastelu viittaa siihen, että painopiste diplomeissa on siirtynyt kirjallisuudenopetuksesta lukemaan innostamiseen. Mutta esimerkiksi klassikkoja on diplomeissa edelleen tarjolla, kuten vaikkapa Oulun kaupunginkirjaston *Yläkoulun kirjallisuusdiplomissa*.<sup>25</sup>

Yleensä diplomit antavat paljon tilaa opettajan harkinnalle. Esimerkiksi tehtävien suorittamisen tapa, diplomien ulkopuolisten kirjojen hyväksyminen luettavaksi tai vaikkapa kirjojen kuuntelu äänikirjoina on usein jätetty opettajan päätettäväksi. Monissa diplomiohjeistuksissa on lisäksi toive, että diplomien suorittaminen vaikuttaisi positiivisesti äidinkielen arviointiin.

Opettaja voi ottaa käyttöön myös valtakunnallisen kirjallisuusdiplomien, edellä mainitun *Kunnarin*. *Kunnari* on Opetushallituksen tuottama diplomi. Sen kirjallistoja päivittävät Espoon kaupungin opettajat ja kirjaston henkilöstö. Kunnarissa kirjallistoja kutsutaan tarjottimiksi. Tässä diplomissa erilaisille lukijoille on tarjolla eritasoisia tehtäviä. Tavoitteena on, että niiden kautta tavoitettaisiin erityisesti lukijan oma lukukokemus. Monipuolisissa tehtävissä on mukana kirjoittamisen, kielen tutkimisen, draaman, mediakasvatuksen ja kuvataiteen sisältöä.

## MUKAUTETUT DIPLOMIT

Joissakin lukudiplomeissa on saatavilla erilaisia kieliversioita. Esimerkiksi *Helmet*-lukudiplomi<sup>26</sup> on suomen ja ruotsin lisäksi tarjolla myös venäjäksi ja englanniksi ja samalta sivustolta löytyy myös saamenkielinen diplomi. Oulun kaupungin kirjallisuusdiplomi puolestaan ottaa erityisen hyvin huomioon nuoret, joilla on lukemisen haasteita. S2-oppilaille on tarjolla kokonaan oma diplomi ylä- ja alakouluihin. Samoin oppilaille, joilla on lukivaikeus, on oma *Selkis*-diplomi. Oulun diplomien etuja on myös mobiililaitteelle ladattava diplomisovellus. Sellainen löytyy niin ikään Pirkanmaan lukudiplomista.

Pikaisella katsauksella luettavien kirjojen määrä luokka-astetta kohden vaihtelee diplomeittain viidestä yhdeksään. Joissakin diplomeissa on eri tasoja jo perusdiplomissa, toisaalla taas on omat, mukautetut diplomit esimerkiksi S2-opetuksen käyttöön. Myös opettajan harkintavalta vaihtelee ja samoin se, saako kirjat kuunnella äänikirjoina. Esimerkiksi Oulun *Selkis*-diplomien voi suorittaa kokonaan *Celia*-äänikirjoja kuunnellen. *Helmetin* perusdiplomia voi suorittaa myös äänikirjoina. Toisaalta joissakin diplomeissa on äänikirjojen määrää suoritusohjeessa rajoitettu. Esimerkiksi Savonlinnan diplomissa äänikirjojen määrä on rajoitettu yhteen kuudesta vaadittavasta kirjasta.<sup>27</sup>

Lukudiplomien valtakunnallinen tarkastelu ja vertailu osoittaa, että sisältö ja vaatimustaso vaihtelevat melkoisesti. Osittain tämä selittyy koululaisten saatavilla olevalla aineistolla sekä sillä, halutaanko tuoda paikallisten kirjailijoiden teoksia nuorten lukulistoille. Pohdittavaksi ehkä jää, olisiko kirjallisuusdiplomeilla syytä olla jokin vähimmäistaso, etenkin, jos niiden suorittaminen vaikuttaa oppilaan arviointiin.

24 Kunnari-lukudiplomi. Saatavilla <https://kunnarilukudiplomi.fi> [Viitattu 29.1.2020]

25 Saatavilla <https://www.ouka.fi/oulu/kirjastoreitti/ylakoulun-kirjallisuusdiplomi> [Viitattu 29.1.2020].

26 Helmet-lukudiplomi. Saatavilla <http://kirjasto.one/lukudiplomi/> [Viitattu 29.1.2020].

27 Kirjallisuusdiplomi-ohjeet opettajalle. Saatavilla [https://www.savonlinna.fi/filebank/12578-Diplomin\\_opettajan\\_ohjeet\\_uusi.pdf](https://www.savonlinna.fi/filebank/12578-Diplomin_opettajan_ohjeet_uusi.pdf) [Viitattu 24.2.2020].

## SÄÄNNÖLLISET KIRJAILIJAVIERAILUT KOULUN JA KIRJASTON YHTEISTYÖNÄ

Seinäjoen kaupungissa yhtenä kirjaston ja koulun yhteistyömuotona ovat jo vuosia olleet kirjaston järjestämät säännölliset kirjailijavierailut tietyille luokka-asteille. Neljä vuotta sitten kirjailijavierailujen piiriin pääsivät kattavasti myös yläkoulut.<sup>28</sup> Kirjailijavierailu seitsemänsille luokille on kirjattu perusopetuksen ja kirjaston yhteistyösuunnitelmaan.<sup>29</sup>

Käytännössä kirjailijavierailut järjestetään Seinäjoen kuudessa yläkoulussa siten, että lähellä kirjastoa sijaitsevista kouluista luokat saattavat tulla kirjastoon, muutoin kirjailija tulee koululle. Rajallisista resursseista johtuen kirjailijavieras ei ole luokkakohtainen, vaan isommissa kouluissa ikäluokka on jaettu kahtia (4 luokkaa/tilaisuus) ja pienimmillä yläkouluilla koko ikäluokka (2 - 3 luokkaa) on ollut samassa tilaisuudessa.

Vierailun käytännön järjestelyistä, kirjailijavieraan valinnasta ja kustannuksista huolehtii kaupunginkirjasto. Opettajien tehtäväksi jää valmistella vierailua, esimerkiksi lukemalla luokassa kirjailijan tuotantoa tai muulla hyväksi katsomallaan tavalla, varata tilat koululta ja huolehtia oppilaat paikalle sovittuna ajankohtana.<sup>30</sup>

Kirjailijavieraiden vaikuttavuudesta nuorten lukemiseen olisi todennäköisesti hyvä tehdä laajempikin seurantatutkimus. Tätä artikkelia varten tehtiin lyhyt sähköpostikysely Seinäjoen yläkoulujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille tammikuussa 2020. Kuusi opettajaa neljältä eri koululta vastasi kyselymme. Erityisesti kysyimme kirjailijavierailun vaikutusta nuorten asenteisiin lukemista kohtaan ja lukemisen määrään. Suppean kyselyn ja otannan tulos ei luonnollisestikaan ole juuri yleistettävissä, mutta vastaukset antavat kuitenkin osviittaa siitä, että kirjailijavierailuilla olisi opettajien tuntuman mukaan vaikuttavuutta nuorten lukemiseen. Opettajien vastaukset ja sitaatit esitetään tässä anonyymeina.

### Vaikutus asenteisiin lukemista kohtaan kyselyn mukaan

Kuudesta vastanneesta opettajasta neljä oli suoraan sitä mieltä, että kirjailijavieraalla on vaikutusta oppilaiden asenteisiin lukemista kohtaan. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, että näin on vain, mikäli kirjailijavieras on hyvä ja toinen taas mainitsi, että sillä on merkitystä, miten paljon vierailuun on ehditty tunneilla valmistautua. Pari vastaajaa mainitsi, että positiivista on vierailevan kirjailijan tutuksi tuleminen, joten vierailu madaltaa kynnystä tартtua nimenomaan kyseisen kirjailijan kirjaan. Toinen vastaaja taas nosti esille sen seikan, että nuoriso aliarvostaa kotimaisista kirjallisuutta ja kirjailijavierailu kannustaa tarttumaan juuri tähän. Myös seuraavanlaisia näkökulmia nostettiin esille:

*On myös mielenkiintoista huomata, että kun oppilas on kuunnellut kirjailijan esityksen, hänen kirjoittamansa kirjan lukeminen on kiinnostavampaa monen mielestä. Kirja saa ikään kuin kasvot tai taustatarinan. Oppilaat saavat kirjailijalta myös hyviä neuvoja ja toivoa siitä, että joku voisi itsekin aloittaa kirjoittamisen tai jatkaa sitkeästi omaa kirjoittamista.*

28 Kirjailijavierailujen järjestämisen resurssit vaihtelevat suuresti paikkakunnasta riippuen. Toim. huom.

29 Saatavilla <https://kirjasto.seinajoki.fi/wp-content/uploads/2018/10/Sein%C3%A4joen-kirjaston-ja-koulun-yhteisty%C3%B6suunnitelma.pdf> [Viitattu 29.1.2020].

30 Kirjailijavieraina ovat vuoden 2020 alkuun olleet 2016 Kalle Veirto, 2017 Jyri Paretskoi, 2018 Magdalena Hai ja 2019 Sini Helminen.



*Seiskojen kirjailijavierailulla on mielestäni selkeämmin vaikutusta lukemisen asenteisiin kuin lukemisen määrään. Kirjailijavieras toimii innostajana ja tuo lukemista ja kirjallisuutta esille, eli saattaa kirjallisuuden näkyväksi toisella tapaa kuin mihin koulussa kirjoja lukemalla ja niistä keskustelemalla koskaan päästään.*

Yksi opettaja mainitsi myös, että seitsemäsluokkalaisia kiinnostaa kirjailijan ammatti enemmän kuin itse kirja.

### **Vaikutus lukemisen määrään kyselyn mukaan**

Kysyttäessä kirjailijavierailun vaikutusta lukemisen määrään opettajien vastaukset hajosivat ja osa koki kysymyksen vaikeaksi.

*Uskoisin, että positiivista vaikutusta on jonkin verran. Yleensä kirjailijavieraan jälkeen oppilaat kyselevät tämän kirjoittamia kirjoja lainaan. Aina niitä ei toki koululla montaa ole (jos on lainkaan), ja kirjastoon lähteminen kouluajan ulkopuolella onkin sitten jo hankalampaa. Mutta varmasti monella ainakin hetkellisesti lukuinto lisääntyy.*

Yksi opettaja pohti, että oppilaiden lukemisen määrään vaikuttavat monet tekijät, eikä yksittäisellä kirjailijavierailulla ole siihen juurikaan vaikutusta. ”Määrään vaikuttavat enemmän jatkuvuus ja ehkä jopa kilpailullisuus.”

Seinäjoella kirjailijavierailut järjestetään yläkoulun ensimmäisenä vuonna, seitsemännellä luokalla, mitä opettajat pitivät hyvänä valintana.<sup>31</sup>

*Kyllä, seiska on hyvä rajakohta siirryttäessä pidempiin ja enemmän ajatusta vaativiin teksteihin. Moni myös tykkää kirjoitella itse, ja seiskalla vielä tehdään kertomuksia, kun sen jälkeen kirjoittaminen painottuu asiateksteihin.*

*Seiskaluokka on varmasti yläkoulun osalta kaikista hedelmällisintä aikaa kirjailijavieraille. Toki ne muillekin yläkoulun luokka-asteille sopisivat, mutta seiskalla into lukemiseen vapaa-ajalla tuntuu olevan suurin.*

*Seiskat ovat varmastikin hyvä kohderyhmä juuri siinä siirtymässä, että lukijoina ovat siirtymässä uuteen (aika usein haastavaankin) vaiheeseen lukijuutta.*

Kun opettajilta kysyttiin, millainen kirjailijavieras on heidän mielestään paras juuri seitsemäsluokkalaisille, useammassa vastauksessa viitattiin huumoriin, mutta myös esiintymistyylisiin liittyviä ominaisuuksia mainittiin. Toiveissa oli ”lupsakka tai jollain muulla tavalla huomiota herättävä” esiintyjä tai persoonallinen esiintyjä, jonka esitystapa tai havainnollistaminen ylläpitää kiinnostusta oppitunnin verran. Kerrontatavan toivottiin myös vetoavan nuoriin ja mainittiin, että kirjan aihe vaikuttaa nuorten kiinnostukseen. Myös teosten määrä ja genre mainittiin.<sup>32</sup>

*Nuortenkirjailija, joka on kirjoittanut ainakin pari teosta. Kauhua, sciifiä, fantasiaa, jännitystä ja huumoria nuoret arvostavat. Ei siinä mielestäni mitään erikoista showta tarvita. Mukavaa jos pystyy omana itsenään kertomaan työstään ja jotain mielenkiintoista kirjoistaan.*

31 Kaksi opettajaa nosti esiin myös kasiluokkalaiset. (Eikä 9.-luokkalaisiakaan ole syytä unohtaa. Toim. huom.)

32 Seinäjoen yläkoulujen äidinkielenopettajien sähköpostihaastattelu 30.1.2020.

Seinäjoen kaupunginkirjastossa kirjailijavierailuja on pidetty toimivana tapana edistää lukemista ja kirjallisuutta nuorten keskuudessa. Myös tässä kyselyssä saadun palautteen valossa kirjailijavierailuita aiotaan Seinäjoen kaupungissa jatkaa, mikäli kirjaston vuosittaiset talousarviot sen sallivat. Suunnitelmissa on kysyä vierailijoiksi myös muita tekstintuottajia, kuten tietokirjailijoita tai laululyyriikan tekijöitä.<sup>33</sup>

Kaikkiaan kirjastojen ja yläkoulujen yhteistyö lukemisen edistämiseksi näyttäytyy moninaisena ja vaikuttavana toimintana, joskin kaipaisin sen vaikuttavuudesta lisää tieteellistä tutkimusta. Valitettavasti käytännössä resurssipula ja fyysiset välimatkat saattavat vaikuttaa yhteistyöhön, mutta sen kehittämiseksi on onneksi haettavissa myös ulkopuolista rahoitusta, esimerkiksi aluehallintovirastoilta.

---

33 Seinäjoen kaupunginkirjaston kirjastonhoitaja Johanna Saarelan suullinen haastattelu 29.1.2020.

# V Päätäntö

Kirjamme artikkeleissa tulee esille luku- ja kirjoitustaitojen opettamisen moninaisuus yläkouluissa. Kotona saadut erilaiset lähtökohdat ja mahdolliset oppimisvaikeudet tuovat oman lisänsä näiden taitojen kehittämisessä. Koulu on ollut paikka, jonka tarjoamat eväät jaetaan lähtökohdiltaan tasa-arvoisesti: jokaista lasta ja nuorta pyritään auttamaan paremmaksi lukijaksi ja kirjoittajaksi. Tässä haastavassa työssä tarvitaan kaikkia koulun opettajia. Kouluilla tarvitaan yhteistä tahtotilaa ja riittäviä resursseja huolehtia siitä, ettei kukaan syrjäytyisi opiskelusta ja elämästä riittämättömien luku- ja kirjoitustaitojen vuoksi.

Luku- ja kirjoitustaitojen opetusta vahvistavana työnä näemme kouluyhteisön yhteistyönä laadittavat koulukohtaiset suunnitelmat tai mallit. Niissä kuvataan, miten jokaisessa koulussa innostetaan lukemiseen ja kehitetään lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, etenkin heikkojen lukijoiden ja kirjoittajien osalta.

*Lukihanke Pohjoisen pilottikoulut* laativat kouluilleen oman koulukohtaisen mallin (Liite 2. *Lukeva koulumme – pilottikoulujen mallit*), jossa kukin koulu kuvaa lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen pedagogista ja ohjauksellista ydintä ja koulun toimintakulttuuria. Tavoitteena oli koota näkymättömiäkin hyviä käytänteitä näkyviksi yhteiseksi ”meidän koulun” malliksi. Suunnitelmien laatimisessa oli mukana koko kouluyhteisö. Koonnista ja kirjaamisesta huolehtivat mallin laatimisen koordinaattoreiksi valitut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat yhdessä erityisopettajien kanssa.

Mallia on hyvä käsitellä koko koulun yhteisenä asiana. Tällainen malli voi sisältää hyvin monia luovia näkökulmia ja lähtökohtia. Kysymys on luku- ja kirjoitustaidon kehittämisprosessista, joka jatkuu ja etenee. Sen työstäminen on osa koulussa tehtävää opetussuunnitelmatyötä, jonka juonteena on koko koulun lukemisen ja kirjoittamisen opetus. Lukevan koulun toteutus muotoutuu alaluokilta lähtien, joten sen työstämisessä on parhaimmillaan mukana niin luokan- kuin aineenopettajat. Suunnittelu selkiyttää myös sitä, mihin kouluissa panostetaan, kuten opettajien täydennyskoulutukseen, opettajien väliseen yhteistyöhön, erityisopetuksen toteuttamiseen ja tuen resurssien jakautumiseen ja kohdentumiseen.

Toiveena on, että tämän kirjan artikkelit auttavat kouluja ja kaikkia opettajia kehittämään luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa laaja-alaisesti jokaisen oppilaan tarpeita ja toiveita kuunnellen. Tämän saavuttamiseksi ja tueksi koulut voivat laatia koululleen lukemisen ja kirjoittamisen opettamisen ja tuen suunnitelman, joka pohjautuu tiedolle, taidolle ja innostavalle yhteistyölle. Nuorten lukemismotivaatiota on ylläpidettävä ja on huolehdittava siitä, että oppilaat innostuvat myös vapaa-ajan lukemisesta. Luku- ja kirjoitustaidolla opiskelun työkaluna ja lukemisen harrastamisella on kauaskantoisia nuorten hyvinvointia ja osallisuutta tukevia elementtejä.

## ESIMERKKI ERIYTTÄMISESTÄ

**Kielten lehtori Minna Norrena-Strang**

Oppilaan oppimispolku on aina yksilöllinen. Oppimiseen vaikuttavat esimerkiksi yläkoulu-vaiheessa hyvin paljon motivaatio sekä aiemmat oppimiskokemukset. Positiivisen palautteen merkitys sekä sopivat haasteet ovat arkisia tekijöitä, joilla ylläpidetään hyvää opiskeluvirettä. Arvokasta aineenopettajan työn kannalta on konsultoida erityisopettajaa ennen uuden opetusryhmän kohtaamista.

Erityisopettajaan ehkä perinteisesti otettaisiin yhteyttä vasta kun suuria oppimisen haasteita on jo ilmaantunut tai näyttää siltä, että oppilas ei saa esimerkiksi hyväksytyä suoritusta tai koearvosanaa. On kuitenkin ensiarvoisen tärkeää suunnitella opetus siten, että jokaisella oppitunnilla tai vaikkapa viikon oppitunneilla on selkeä tavoite, johon keskitytään. Erityisopettaja voi tietämyksellään avata paitsi lukivaikeusoppijoiden haasteita, myös oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia aineenopettajalle. Erityisopettajan oppilaantuntemusta voidaan hyödyntää siinä, millaisista keinoista oppilas voi hyötyä luokassa, onnistuu saavuttamaan oppimistavoitteita ja päätyy hyvin lopputuloksiin. Erityisopettajan kanssa tehtävä konsultoiva yhteistyö on sekä erityisopettajalle että aineenopettajalle varsin palkitsevaa ja hyödyttää aina koko kielten aineryhmää.

Käytännön pulmat vieraissa kielissä varsinkin yläkoulussa näyttäytyvät usein oppitunneilla kielellisinä vaikeuksina, mutta myös hahmottamisen, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteina. Kielitaidon osa-alueet saattavat esimerkiksi näyttäytyä hyvin erilaisina myös eri lukivaikeusoppijoilla. Suunniteltaessa opetuksen eriyttämistä on edelleen hyvä pitää mielessä kunakin oppilaan vahvuudet ja pohtia yhdessä esimerkiksi toimivia apuvälineitä tai oppimateriaaleja oppitunneille. Toimivin tuki aivan jokaiselle oppijalle on se, että aineenopettaja selkeyttää oppitunnin rakenteen taululle käyttäen joko kuvia tai hyvin lyhyttä etenemisjärjestystä. Kuvatuki mahdollistaa myöskin kohdekielen käytön jo aivan ensimmäisistä kielten tunneista saakka.

Eriyttäminen sinänsä on usein tarpeen saman oppitunnin aikana sekä alaspäin että ylöspäin. Vieraissa kielissä tämä yksinkertaistettuna tarkoittaa sitä, että oppitunnin rakenne on suunniteltu niin, että perusaines on riittävän selkeää, mutta tarjolla on sekä sopivaa tukea että lisähaastetta. Käytännössä eriyttäminen voidaan toteuttaa erilaisin ja vaihtelevien harjoitusten avulla. Monet kustantajan helpotetut materiaalit tai äänikirjat toimivat, tässäkin oma motivaatio on tärkeää. Hyvin monet hyötyvät kokemukseni mukaan harjoittelusta, jossa on sopiva määrä toiminnallisuutta ja selkeästi kommunikaatiota tukevaa toimintaa. Oman tai eriyttävän oppimateriaalin valmistus kannattaa sekin miettiä yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen on kielissä nykypäivää, mutta siinäkin suunnittelun merkitys korostuu. Eriyttämiseen voidaan käyttää teknisiä apuvälineitä tai jopa erilaisia oppi-

mispelejä tai valmiita kielten sovelluksia, mutta näissäkin on hyvä pitää mielessä alan jatkuva uusiutuminen. Opettajan onkin hyvä perustella itselleen, mitä oppitunnilla tavoitellaan ja mitkä olisivat parhaat työkalut tähän oppimisprosessiin.

Tyypillinen luokkatilanne on usein sellainen, jossa oppilas tietää, että hänellä on käytössään työskentelyä helpottamaan jokin apuväline, kuten vaikka tukisanalista. Tai vaikkapa kirjoittamista helpottamaan kannettava tietokone. Opettaja on etukäteen valikoinut selkeitä tehtäviä, joita voi tehdä vaihtelevasti myös suullista täydentämistä käyttäen ja yhdessä toisten kanssa. Suullinen täydentäminen koskee myös koetilanteita. Oppilaalla on riittävästi aikaa tehtävien tekoon ja hän tietää, että opettajalta voi kysyä apua, mikäli ei tiedä miten pitäisi edetä. Ilmapiiri on positiivinen ja tehtävistä saatu palaute kannustavaa. Kirjallisissa tuotoksissa ei keskitytä virheisiin vaan viestin välittymiseen. Hyvä eriyttäminen kielissä tuo myös oppilaalle pystyvyyden tunnetta lukivaikeudesta huolimatta.

## Liite 2.

# LUKEVA KOULUMME - PILOTTIKOULUJEN MALLIT

## TALVIKANKAAN KOULU

### Kielitietoinen opettaja<sup>34</sup>

- ymmärtää sisältöjen ja kielen opetuksen toisiinsa liittyvinä
- havainnoi oman opetuksensa kieltä ja opetettavan oppiaineen kieltä tekee oppilaat tietoisiksi oppiaineen kielen erityispiirteistä
- ymmärtää, että tekstitaitojen (tekstien tulkinta, analysointi, arviointi ja tuottaminen) luonnollinen oppimisympäristö on kunkin oppiaineen opetus eli silloin taitoja opetetaan kaikissa oppiaineissa
- rakentaa vuorovaikutusta, joka takaa kaikkien oppilaiden osallisuuden
- ymmärtää, että opiskeltavien asioiden jäsentäminen, selittäminen oppilaille ja oppimista tukevien aktiviteettien luominen on opettajuutta
- pyrkii aina oikeudenmukaiseen opetukseen, jossa hyvin ja huonommin menestyvien oppilaiden välinen kuilu olisi mahdollisimman pieni
- tekee yhteistyötä muiden opettajien kanssa

### Lukivaikeus, lukusujuvuus ja luetun ymmärtäminen erityisopetuksessa

Talvikankaan koulun erityisopetuksessa tuetaan valmiutta oppimiseen ja opiskeluun. Hyvä tukijärjestelmä heijastuu kaikkien oppiaineiden sisältöjen käsittelyyn ja omaksumiseen.

Koulunkäynnin perusvalmiudet, kuten kouluun ajoissa saapuminen, lukujärjestyksen mukainen läsnäolo, myöhästelyjen välttäminen ja opiskelutarvikkeista ja -välineistä huolehtiminen ovat tärkeitä opiskelun sujuvuudessa. Erityisopetuksessa kannustetaan oppilasta suunnittelemaan opiskeluaan määrätietoisesti. Tavoitteena on lisätä tietoa tulevista kokeista (mm. Wilman käyttö), koulupäivään valmistautumisesta, kalenterin käytöstä opintojen tukena ja opiskelun aikataulutuksesta. Aikaa on varattava myös varsinaiselle opiskelulle.

Tärkeää on hyödyntää oppilaan omia mahdollisia vahvuuksia. Onko hän visuaalinen, audiitiivinen, kinesteettinen vai kaikkia aistikanavia käyttävä oppija? Erityisopetuksessa korostuvat oman toiminnanohjauksen taidot; oppilaan ulkoisesta ohjauksesta pyritään kohti sisäistä toiminnanohjausta. Erityisopetuksessa hyödynnetään myös tietotekniikkaa opiskelun tukena. Lukuisissa eri oppiaineissa on tarjolla monipuolisia harjoitussivustoja tehtävineen oppilaan omien

<sup>34</sup> Opetushallitus. Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995\\_kielitietoinen\\_opetus\\_verkko\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf) [Viittauspäivä 10.1.2020]

tarpeiden mukaan. Erityisopetusta tarjotaan pienryhmissä (lukitukiryhmät ja matikkapajat) ja yksilötyöskentelynä.

### **Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seulonta ja lukituki**

YKÄ Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä on käytössä yläkoulun nivelvaiheessa. Oppilaille tehtävät lukiseulat toteuttavat erityisopettajat ja/tai äidinkielenopettajat yhdessä. Tarkistamisesta vastuussa on erityisopettaja, mutta korjaamisen apuna ovat äidinkielenopettajat ja mahdollisesti yliopiston erityisopettajaopiskelijat osana Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeudet -kurssia. Testitulosten yhteenvedosta vastaavat erityisopettajat.

Käytännössä seulonta ja lukituki merkitsevät koulun vuosikellossa seuraavaa:

- Kaikki seitsemäsluokkalaiset testataan lukuvuoden alussa (elokuussa) seulontatestillä
- Erilliset yksilötestit tehdään vielä sellaisille oppilaille, joiden luku- ja kirjoitustaitoa on seulan perusteella syytä tutkia tarkemmin
- Yksilölliset tukitoimet suunnitellaan testitulosten perusteella

Lukiseulan tuloksista tiedotetaan niin oppilaita kuin huoltajiakin. Tiedottamisen vastuuhenkilönä on erityisopettaja. Tarvittaessa tulokset voidaan käydä läpi yleisellä tasolla myös oppilashuoltoryhmässä, jossa rehtori koulun pedagogisena johtajana on mukana. Seulontatestien tulosten ja alakoulun siirtotietojen pohjalta erityisopettaja, aineenopettajat ja luokanvalvojat miettivät tukiryhmän kokoonpanoa ja toteuttamistapoja.

Varsinainen lukituki toteutuu joko pienryhmissä (4-5 oppilasta) tai yksilötyöskentelynä. Koontumis- ja tapaamiskertojen, oppituntien määrä, riippuu lukivaikeudesta. Tapaamiskertoja on useampia ja ne toteutetaan oppilaan oppituntien aikana. Jokaiselle tukiryhmään osallistuvalla oppilaalle tehdään yksilöllinen suunnitelma tuesta, joka kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan.

Tapaamiskerroilla erityisopettajan kanssa harjoitetaan oppilaan taitoja sekä lukemisen että kirjoittamisen osalta. Lukemisen harjoittelu sisältää teknisen lukutaidon harjoituksia ja luetun ymmärtämisen harjoituksia. Oppilaan kannalta tärkeintä on löytää olennainen asia tekstistä, avata oppimateriaalien vieraita käsitteitä, tiivistää ja referoida tekstiä, hahmottaa kokonaisuuksia. Tekstivarantona käytetään lukuaineiden oppikirjatekstejä.

Kirjoittamisen harjoitteluun sisältyvät tekstin suunnittelu ja ideointi, tekstin rakentaminen kappalejaon avulla ja oikeinkirjoitus sana- ja lausetasolla. Myös kirjoittaminen kytketään suomen kielen ja lukuaineiden opiskeluun.

### **Matematiikka**

Matemaattisten taitojen testauksessa käytetään NMI:n KTLT-laskutaidon testiä, joka on tarkoitettu peruslaskutaitojen sekä niiden soveltamistaitojen arviointiin. Testitulosten perusteella oppilaalle laaditaan yksilöllinen matematiikan tukiohjelma, jonka erityisopettaja toteuttaa ja opetus toteutetaan matematiikan oppituntien aikana.

### **Vieraat kielet**

Vieraiden kielten oppimisvaikeuksien taustalla on usein lukivaikeus, joten oppilaalle tarjottu lukituki heijastunee myös vieraiden kielten opiskeluun. Usein syynä on opiskelumotivaation

puute tai heikot oppimistulokset. Motivaatiota saattavat heikentää vaikeus muistaa sanoja ja kielioppisääntöjä. Myös aikaisemmat lannistavat kokemukset opiskelussa heikentävät motivaatiota.

Erityisopettajan tehtävä on auttaa oppilasta löytämään sopivat opiskelustrategiat vieraan kielen opiskeluun, auttaa toiminnanohjauksen ongelmissa, kuten opiskelun aloittamisessa ja suunnitella opintojen eriyttämistä yhteistyössä aineenopettajan kanssa.

### **Ideota lukemisesta ja lukemaan oppimisesta opettajille**

- Vanhemmat oppilaat lukevat pienemmille oppilaille ja päinvastoin, esimerkiksi yläkoululaiset alakoululaisille, alakoululaiset pikkutalvikankaalaisille. Luokanvalvoja ja luokanopettajat voivat sopia lukemisjärjestelyistä ja aikatauluista.
- Pojat lukevat pojille, tytöt tytöille, isot pienille, pienet isoille.
- Kielitietoinen työtapana osaksi kaikkea opetusta ja kaikissa oppiaineissa.
- Oppikirjatekstien lisäksi tunneilla voidaan lukea esimerkiksi mediatekstejä, kaunokirjallisia tekstejä ja tietotekstiä, joten opetustekstien kirjo voi olla laaja.

### **Esimerkkejä oppikirjan tekstin käsittelyyn**

1. Kerätään jakson keskeiset sanat sanastoksi, jossa on tilaa selitykselle. Sanat ryhmitellään aiheen tai yläkäsitteen mukaan omiin ryhmiinsä.
2. Katsotaan määritelmä esimerkiksi oppikirjan sanastosta. Muutetaan määritelmä yhdessä arkikieliseksi ja lisätään sen yhteyteen esimerkkejä. Seuraavaksi tehdään uusi määritelmä tiedonalan omalla kielellä helpottaen rakenteita. Menetelmä sopii yhteiskuntaoppiin, historiaan, terveystietoon ja luonnontieteisiin.
3. Annetaan mallimääritelmä ja katsotaan, miten se on rakentunut (yläkäsite/luokittelu, ominaisuudet ja esimerkki). Määritellään uusi käsite samalla tavalla.
4. Lukemista on myös kuvien ja graafien lukutaito eli monilukutaito.
5. Tehtävien pitää olla ikä- ja taitotasolle sopivia ja motivoivia oppilasta.
6. Tehdään yhteistyötä koulun ja kodin välillä oppilaiden lukumotivaation parantamiseksi (esimerkiksi lukemiseen liittyvät tapahtumat ja lukuharrastuksen motivointi myös kotona).
7. Hyödynnetään draamaa työskentelymenetelmänä kaunokirjallisten tekstien käsittelyssä.
8. Herätetään lukumotivaatiota ja -innostusta kirjallisuusdiplomien avulla.

### **Lukemisen malli Talvikankaan koulun yläluokkalaisille**

Pidä huoli, että olet tietoinen tulevista kokeista ja testeistä. Seuraa säännöllisesti (koulupäivittäin) Wilmaa ja omaa kalenteriasi. Lue kaikkien oppiaineiden käsitellyt opetustekstit säännöllisesti.

#### **Ohje kokeeseen valmistautumiseen:**

- Tee lukusuunnitelma koealueesta.
- Lue aluksi 15 minuuttia kerrallaan tekstiä. Laita ylös luetun tekstin aihe, sivumäärä ja minuuttimäärä.



- Keskity pelkkään lukemiseen. Älä vilkuile puhelinta tai laita viestejä lukemisen aikana.
- Tee lukemisen aikana muistiinpanoja ajatuskarttaan tai listaksi.
- Lue myös graafit (taulukot, tilastot ja kartat) ja kuvatekstit huolella.
- Käytä hyödyksi oppitunnit.

#### **Ohjeet kaunokirjallisuuden lukemiseen:**

- Lukemisesta saat elämyksiä. Kaunokirjallisuus ruokkii mielikuvia, antaa ajatuksia ja rauhoittaa.
- Valitse itseä kiinnostava teos luettavaksi. Käytä aikaa kirjan valintaan ja tutustu kirjan kanteen, takakanteen ja kirjailijaan. Hyödynnä selkokirjojen ja äänikirjojen tarjontaa.
- Muista, että kirjallisuudessa on paljon valinnanvaraa eri aiheissa.
- Kysy lukuvinkkejä kavereilta, kirjastovirkailijalta tai opettajalta.
- Anna kirjalle aikaa ja mahdollisuus valloittaa sinut.
- Lue päivittäin tai ainakin joka toinen päivä.
- Varaa lukemiselle mieluisa paikka ja aikaa riittävästi.
- Keskity lukemiseen.
- Ryhmässä, kuten lukupiirissä, voi lukea samaa kirjaa siten, että toinen lukee ja toinen kuuntelee. Vaihda rooleja sopivassa kohtaa.

#### **Ohjeet kirjallisen työn kirjoittamiseen:**

- Pohdi ennen kirjoittamista, millaista tekstiä sinulta odotetaan.
- Pehdy ohjeisiin huolellisesti.
- Suunnittele teksti ajatuskartan tai luetelmaviivojen avulla.
- Tutustu mahdolliseen annettuun materiaaliin, esimerkiksi pohjatekstiin.
- Suunnittele tekstin rakenne. Rakenne tarkoittaa sitä järjestystä, jossa asiat kerrotaan tekstissäsi.
- Pyydä palautetta suunnitelmastasi ennen kirjoittamista.
- Keskity kirjoittamiseen ja pysy asiassa. Älä vilkuile puhelinta tai laita viestejä kirjoittamisen aikana.
- Tarkista ennen työn palauttamisesta, että
  - teksti pysyy aiheessa
  - tekstissä on tietoa, havainnollisuutta ja esimerkkejä
  - tekstillä on otsikko, joka sopii sisältöön
  - tekstissä on kappalejako.
- Huolehdi lopuksi oikeakielisydestä, esimerkiksi yhdyssanoista, alkukirjaimista ja välimerkeistä.
- Käy tekstistä saamasi palaute huolellisesti läpi ja hyödynnä sitä jatkossa.

#### **Työryhmä:**

Jari Sirviö, FM, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, Sanna Paaso, KM, laaja-alainen erityisopettaja, Outi Maksa FM, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ja Jukka Härkönen, KM, erityisopettaja

## RAJAKYLÄN KOULU

Meillä Rajakylän yhtenäisperuskoulussa on hyvin heterogeeninen oppilasaines. Etenkin musiikkiluokilla ja teknoluokilla on enemmän motivoituneita ja akateemisesti suuntautuneita oppilaita, mutta muuten on paljon myös erityisen ja tehostetun tuen tarvitsijoita. Tällä hetkellä yläkoulumme on nelisarjainen. Koulussamme on lisäksi valmistavat luokat, joista yleisopetuksen ryhmiin siirtyy jonkin verran S2-oppilaita. Muuten S2-oppilaiden määrä vaihtelee vuosittain. Meillä on 75 minuutin oppitunnit ja viisijaksojärjestelmä. Äidinkieltä ja kirjallisuutta on yläkoulussa jaksoissa vaihdellen yhdestä kolmeen tuntia. Pidempiä kirjallisia töitä teemme paljon tietokoneella, mutta kirjoitamme myös käsin.

Koulussamme on pitkään ollut jo perinteenä lukutuokiot 7. luokilla. Tämä tarkoittaa sitä, että jos viikkotunteja on enemmän kuin yksi, toisella tunnilla luetaan kirjaa. Luku aika riippuu paljon luokasta ja sen keskittymiskyvystä. Joskus lukutuokio kestää 15 minuuttia, joskus jopa kokonaiset 75 minuuttia. Usein oppilaat saavat itse valita luettavat teokset. Joukossa on sekä tietokirjoja, kaunokirjallisuutta että vitsikirjoja ja sarjakuvia. Nämä lukutuokiot ovat elämyksellistä lukemista, josta ei yleensä tehdä mitään tehtäviä. Lukupaikka voi olla muuallakin kuin oman pulpetin ääressä, esimerkiksi sohvilla tai jumppamatolla.

Osa 7.-luokkalaisista tekee myös kirjavinkkauksen jostain kotona lukemastaan kirjasta. Oulun kaupungin lukudiplomi esitellään kaikille seiskoille, mutta se on vapaaehtoinen.

8.-luokkalaisten syyslukukaudella korostuvat eri kaunokirjallisuuden genret. Eri genrejen tekstejä kirjoitetaan itsekin ja luetaan toisille. Kevätpuolella keskitymme lukupiiriin ja/tai luku-päiväkirjaan. Tällöin pidetään enemmän myös lukutuokioita. Tietoteksteissä korostuvat kaseilla vaikuttamaan pyrkivät tekstit, joita sekä luetaan että kirjoitetaan itse. Kasiluokkalaisillekin lisäämme lukutuokioita.

Äidinkielen ja kirjallisuuden OPS:ssa painottuu 9. luokalla Suomen kirjallisuushistoria, johon liittyen meillä tehdään kirjallisuustutkielma tai -portfolio. Tähän liittyen oppilaat lukevat vähintään yhden teoksen kotimaiselta kirjailijalta. Työhön käytetään aikaa sekä koulussa että kotona. Tehtävät ja sisällöt muuttuvat tarpeen mukaan. Kaunokirjallisuuskatkelmia luetaan paljon ja niistä tehdään erilaisia tehtäviä, esimerkiksi analyysejä. Ajankohtaisiin asioihin tartutaan muun muassa nettiartikkelien avulla. Koska oppilaat työskentelevät tunnilla eritahtisesti, he voivat lukea haluamaansa kirjaa, kun tehtävät on tehty. Kokeen jälkeenkin on hyvä lukea kirjaa, kun on valmis, eikä tартtua puhelimeen.

Me olemme viime vuosina käyttäneet enemmän tunneilla myös aikaa siihen, että opettaja lukee novelleja tai romaanikatkelmia (oppikirjoista tai muualta) tunnilla ääneen. Myös oppikirjan äänimateriaaleja käytetään paljon, ja oppilaat yleensä kuuntelevat näitä mielellään. Tämä on yksi keino innostaa heikompiakin lukijoita.

Olemme järjestäneet koulussamme yhteisen lukupäivän, jolloin vieraanamme oli kaksi räppäriä, jotka innostivat oppilaita lukemisen ja kirjallisuuden pariin ja kertoivat omasta lukijahistoriastaan. Samalla oppilaat haastattelivat koulun henkilökuntaa heidän lukuharrastuksestaan. Yhteisen tilaisuuden jälkeen päivä jatkui erilaisen lukemisen parissa eri oppitunneilla. Tällainen tilaisuus on hyvä mahdollisuus houkutella nuoria lukemisen pariin. Kirjailijavieraat voisivat toimia samoin, mutta kustannusten takia heitä on vaikea saada koululle.

Koulun lukupäivänä, lukuviikolla ja lukevassa arjessa voi hyödyntää erilaisia kampanjoita ja haasteita, joita paikallisesti ja valtakunnallisesti on ideoitu ja joihin liittyy monipuolista materiaalia. Näitä ovat esim. Oulu lukee (300 minuutin lukuhaaste, Nuorten kirjametro, Pohjoinen lukuhaaste) ja Lukuliike, jonka materiaalipankkiin on koottu valtakunnallisesti mm. kirjastojen lukuhaasteita. Yhteistyö kirjaston kanssa muutoinkin kuin tiedonhaun portaiden suhteen on tärkeä osa lukemisen motivointia.

Myöhemmin meillä kävi vieraana myös ruotsinsuomalainen räppäri Jesse P, joka on oppilaille tuttu ruotsin kirjasta. Hän räppäsi sekä ruotsiksi että suomeksi ja sai oppilaat innostumaan ja tanssimaan. Musiikin ja kirjallisuuden yhdistäminen toimii hyvin yläkoulussa.

Koulussamme jokainen opettaja on ensisijaisesti kasvattaja, joka pyrkii tunneillaan huomioimaan oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen, johon myös lukemiseen kannustaminen kuuluu. Toisaalta monilukutaito on vahvasti nykyisessä opetussuunnitelmassa läsnä, joten se jo velvoittaa kaikkia opettajia.

Lukevan koulun kehittäminen ja ylläpitäminen vaatii rahoitusta. Koulun kirjastossa täytyy olla nuoria kiinnostavaa, monipuolista ja uutta lukemista. Rahaa tarvittaisiin myös vierailijoiden kutsumiseen koululle. Meillä erityisopetuksen tilanne yläkoulussa on melko hyvä, mutta tukea tarvitsevien luku- ja kirjoitustaidon auttamiseen tarvitaan myös erityisopettajaresurssia. Yläkoulun aikana oppilas ehtisi vielä saada tukea vaikeuksiinsa, jos tuen tarve tiedettäisiin ja oppilas saisi asiantuntija-apua.

Lukihanke Pohjoisen ja Ykä-testin käytön myötä on huomattu, että yläkoulussa on useita oppilaita, joiden lukivaikkeuksien voimakkuus tuli yllätyksenä. Nyt Ykä-testauksen myötä löydettyjen oppilaiden ryhmä on heterogeeninen. Mukana on oppilaita, joiden oppiainekohtaiset arvosanat sekä kaikkien numeroiden keskiarvo on hyvä. Lukivaikeus on heillä näkynyt hitaampana lukemisena, eivätkä he itse ole juurikaan kiinnittäneet siihen huomiota. Löytyi myös oppilaita, joiden oppiainekohtaiset arvosanat sekä keskiarvo olivat heikkoja, ja jotka itse kokivat, että oppiminen oli vaikeaa.

Tulokset saivat aikaan keskustelua koululla ja sovimme seuraavat käytännöt jatkoa ajatellen:

Koska meillä on uusi käyttökelpoinen lukitesti yläkouluun, otamme sen säännölliseen käyttöön. Kaikille luokille tehdään 7. luokan keväällä lukiseula. Erityisopettajat toteuttavat testauksen yhdessä äidinkielen aineenlehtorien kanssa. Seulassa kiinni jääneille erityisopettaja tekee yksilötestit.

Lukitestaukseen varataan erityisopettajille viikkotyöaika esim. yhteen jaksoon. Tämä sisältää yksilötestauksen, tiedottamisen ja yhteistyön vanhempien kanssa sekä oppilaan ohjaamisen esim. opiskelustrategioiden ja apuvälineiden käytössä.

Lukitestissä pompanneille hankitaan Celia-tunnukset ja ohjataan äänikirjojen käyttöön. Oppilaita ohjataan käyttämään myös muita sovelluksia, kuten SanomaPron Arttua. Celiasta löytyvää kaunokirjallisuutta voidaan hyödyntää äidinkielen opetuksessa. Lisäksi opiskelijoille annetaan opiskelustrategioiden ohjausta (esim. kalenterin käyttö ja aikatauluttaminen, luetun ymmärtämisen tukeminen, apuvälineet esim. lukiviivaimet, värikalvot jne.)

Lisäksi lukitestien tuloksista tiedotetaan aineenopettajia, jotta he voivat omalta osaltaan tukea lukioppilaita (esim. lisäaika kokeeseen, äänitiedostot, mahdollisuus vastata suullisesti kokeisiin).

Välillä meillä on toteutettu yhteisopettajuutta niin, että osalla äidinkielen tunneista on erityisopettaja mukana. Osaa oppilaista on ohjattu selkokirjojen pariin, mikä on innostanut ja rohkaissut oppilaita lukemaan. Muutama oppilas on tänä vuonna kertonut, ettei koskaan aikaisemmin ole saanut kokonaisteosta luettua loppuun. Selkokirjan lukijoille on kokeiltu seuraavaa pienryhmämuotoista interventiota ”koukkuun jäämiseksi”: Opettaja lukee kirjaa ensin ääneen niin pitkälle, että tulee todella jännittävä kohta. Sitten oppilaat jatkavat lukemista itse. Välillä lukeminen keskeytetään, ja keskustellaan yhdessä kirjan sisällöstä.

Myös kirjan valinnalla on todella keskeinen merkitys. Kun selkokirja liittyy oppilaan kokemusmaailmaan (nuoreksi kasvaminen, seksi, murrosiän haasteet, kaverisuhteet, kiusaaminen), se imaisee mukaansa. Oppilaat ovat jopa halunneet vapaaehtoisesti ottaa kirjan kotiin, sellaisetkin oppilaat, jotka eivät koskaan lue kirjoja. Kirjoja on myös saanut kuunnella äänikirjasovelluksen kautta. Samalla on ohjattu, että kuunnellessa kannattaa välillä pitää kirja nenän alla.

Lukioppilaille sekä S2-oppilaille on lukemisen tueksi kokeiltu myös seuraavaa: Oppiaineissa, joissa on vaikeita käsitteitä, koulunkäynnin ohjaaja käy opeteltavan asian etukäteen oppilaan kanssa läpi esim. edeltävänä päivänä. Ohjaaja avaa käsitteitä sekä käy opiskeltavan asian pääpiirteittäin läpi. Näin oppiminen aineenopettajan tunnilla on helpompaa, koska käsitteet ovat tuttuja, ja opiskeltavasta asiasta on jo tietoa.

	ÄI-OPS	SOVELLUKSIA	VAPAAEHTOISET	MUUT OPPIAINEET
7. lk	Kaunokirjallisuuden käsitteet, esimerkkejä	Lukutuokiot, kirjavinkkaukset	lukudiplomi	Ymmärtävä lukutaito, monilukutaito
8. lk	Kirjapiiri/lukupäiväkirja, arvosteluja, kirjallisuuden genret	Lukutuokiot	lukudiplomi	Isompien tekstikokonaisuuksien jäsentäminen
9. lk	Kirjallisuustutkielma tai -portfolio, novelli-analyysi, Suomen kirjallisuushistoria		lukudiplomi	Rakennetaan siltaa toiselle asteelle ja työelämään
Tehostettu ja erityinen tuki, S2 (yleisopetuksessa)	Monipuolinen tekstien lukeminen (sanavaraston kartuttaminen)	Selkokirjat, äänikirjat, Celia, Arttu (SanomaPro), Otso (Otava)		Käsitteiden avaaminen
Koko koulu	Medialukutaito	Lukuviikko, lukupäivä kaikissa oppiaineissa	Vierailijat (esim. Räppärit olleet suosittuja)	Medialukutaito

### Työryhmä:

Sirpa Kilpelä, FM, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, Kati Konola, FM, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ja Tuuli Mettälä, KM, erityisopettaja

## MUUROLAN PERUSKOULU

Koulumme on noin 250 oppilaan yhtenäinen peruskoulu maalaismaisemissa. Luku- ja kirjoitustaidon edistämiseksi koulussamme tehdään paljon töitä.

Parhaassa tapauksessa lapsi on saanut innostuksen lukemiseen ja kirjoittamiseen jo alaluokilla. Ensimmäisinä kouluvuosina luodaan pohja luku- ja kirjoitustaidolle. Koulussamme alaluokkalaiset opetetaan käyttämään yleistä kirjastoa jo ensimmäisellä luokalla. Alaluokkalaiset vierailevat kirjastossa säännöllisesti, useimmat luokat käyvät kirjastossa viikoittain. Lukemiseen kiinnitetään paljon huomiota koko alaluokkien ajan, ja osa oppilaista saa myös tukea lukutaidon harjoittamiseen.

Kun lukuharrastukseen on saanut kipinän jo alaluokilla, luulisi yläluokkien tehtävän olevan tässä asiassa helppo. Toisin kuitenkin on. Erityisesti poikien motivointi lukemisen pariin on haasteellista, mutta osa työtöistäkään ei koe lukuharrastusta mieleiseksi. Erittäin tärkeää on se, että omantasoista ja kiinnostavaa luettavaa on saatavilla helposti. Koulun kirjaston resurssit uusien kirjojen hankkimiseen ovat todella rajalliset, joten helpommin luettavaa löytyy yleisestä kirjastosta. Lukuvinkejä voi saada esimerkiksi internetistä löytyvistä kirjalistaista. Oppilaat voivat myös pitää toisilleen kirjavinkkauksia, ja siten voi löytää kiinnostavaa luettavaa. Kirjastosta voi tilata henkilökuntaa pitämään kirjavinkkauksia ja teokset voi lainata samalla kirjastokäynnillä. Koulumme henkilökunta on kertonut omia lukuvinkejään, joita on jaettu oppilaille koulun info-tv:n kautta. Mielestäni opettajan rooli lukuvinkeinä on arvokas. Esimerkiksi aineenopettaja voi vinkata omaan aineeseensa liittyvää kirjallisuutta.

Usein koulussa luetetaan perinteisiä romaaneja, mutta muutakin on hyvä lukea. Monet innostuvat esimerkiksi tietokirjojen lukemisesta enemmän. Kaupunginkirjastosta pystyy lainaamaan oheislukemistoja, joten koko luokka pystyy lukemaan samaa teosta ja teoksen käsittely koko luokan kesken on hedelmällisempää. Olemme käsitelleet yhteisesti luettuja romaaneja esimerkiksi draaman avulla.

Lukuinnostuksen herättämiseksi on oppilaille hyvä järjestää luku-aikaa koulu-aikana. Säännölliset lukutunnit tai lukuhetket toimivat eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Yläluokkalaisten pidetään lukutunti aina, kun aloitetaan uuden romaanin lukeminen. Joskus on aikaa pitää lukutunti jopa kerran viikossa. Nämä tunnit ovat pääsääntöisesti mieluisia tunteja oppilaille. Lukutunneilla voidaan lukea yksin tai pienemmissä ryhmissä. Oppilaat ovat pitäneet myös siitä, että näytelmää luetaan rooleissa koko luokan kanssa. Toisinaan pidämme pienempiä lukuhetkiä useamman kerran viikossa. Oma lukukirjaa saa lukea, kun muut tehtävät on tehty. Tällaisilla tunteilla pitää huolehtia siitä, että myös heikommat oppilaat ehtivät lukea.

Oma pulpetti ei aina ole se mieluisin paikka lukea. Jos työskentely onnistuu, voi luokasta valita itselleen mieluisan lukupaikan vaikka kaverin vierestä tai lattialta. Tyynyjä ja vilttejä voi hyödyntää mukavan lukuasennon löytämisessä. Toisinaan pidämme yläluokkalaisten kanssa lukutunteja koulumme välituntitilassa, jossa voi halutessaan makoilla sohvalla tai patjalla tai istua rennosti nojatuolissa lukemassa. Koko koulun lukutuntejakin on pidetty. Tällaisella lukutempauksella voidaan osoittaa, että lukeminen on kaikkien asia. Lukutunnilla opettajakin lukee. Myös koulumme oppilaskunta on herännyt lukuharrastukseen innostamisessa. Tällä hetkellä oppilaskunta suunnittelee lukuhaastekampanjaa, jossa ahkerimmat lukijat palkitaan.

Luettua voidaan käsitellä koulussa monin eri tavoin. Yleisin tapa lienee keskustelu luetusta joko koko luokan kesken, pareittain tai pienissä ryhmissä. Kirjoista voidaan dramatisoida omia esityksiä, näytelmiä tai nukketheateriesityksiä. Joskus luetuista romaaneista tehdään lukupäiväkirjoja, esseitä tai muita kirjallisia tehtäviä. On kuitenkin tärkeää lukea myös lukemisen ilosta, joten aina emme tee

yläluokkalaistenkaan kanssa arvioitavaa tehtävää teoksista. Lukihankkeessa kokeilimme lukupiiri-työskentelyä yhdeksäsluokkalaisten kanssa. Tämä työskentelytapa oli nuorille mieluisa, kun luetusta saa keskustella muiden kanssa. Parasta keskustelua saa aikaiseksi silloin, kun lukupiirin jäsenet lukevat samaa teosta. Kun kirjallisuudesta keskustellaan yhdessä, samalla luettua saadaan syvennettyä. Keskustelua voidaan käydä kokonaisteosten lisäksi vaikkapa laulun sanoista musiikin tunnilla.

Koulussamme tehdään töitä myös kirjoitustaidon kehittämiseksi. Yläluokilla aineenopettajat opastavat oman aineensa tekstien laatimiseen, kuten esseen tai työselostuksen kirjoittamiseen. Suomen kielen tunneilla kirjoitetaan monenlaisia tekstilajeja. Ennen kirjoittamista tutkimme ko. tekstilajin rakentamista mallitekstien avulla. Oppilaat saavat ”rautalankamallin” oman tekstin tuottamiseen, ja tekstejä suunnitellaan ennen kirjoittamista. Oppitunneilla opettaja voi antaa henkilökohtaista tukea niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Nykykouluissa on käytössä sähköisiä oppimisolustoja, joiden avulla reaaliaikaisen palautteen antaminen on helppoa. Henkilökohtaiset palautekeskustelut auttavat oppilaita kehittymään kirjoittajana. Toisinaan tekstejä työstetään prosessina: oppilaat saavat palautetta joko toisiltaan tai opettajalta ja saavat muokata omaa tekstiään palautteen perusteella.

Koulumme on ollut mukana Lukihanke Pohjoisessa lähes kahden vuoden ajan. Hankkeen aikana oppilaiden lukivaikeuksia seulottiin Niilo Mäki instituutin YKÄ-testillä. Oppilaille tehtiin seulonnat yhdeksännän luokan syksyllä ja keväällä. Tarvittaessa oppilaille on tehty myös yksilötesti. Testaamalla pystyimme selvittämään ne oppilaat, jotka tarvitsevat eniten tukea lukemisessa.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lukutaitoa voidaan perusopetuksessa tukea monin tavoin. Alaluokilla kiinnitetään paljon huomiota lukemisen sujuvuuteen. Toisto on tärkeää lukutaidon opettelussa. Kun lukeminen alkaa sujua, voidaan kiinnittää enemmän huomiota luetun ymmärtämiseen. Monilla oppikirjasarjoilla on käytössä äänikirjoja, jotka hyödyttävät niitä oppilaita, joilla on lukivaikeus. Myös Celian äänikirjat ovat monilla käytössä. Äidinkielenopettajana kannustan oppilaita lainaamaan äänikirjan rinnalle myös painetun kirjan. Näitä voi käyttää rinnakkain ja siten harjaannuttaa lukutaitoa. Heikoimmille oppilaille ja sz-oppilaille on nykyisin saatavilla runsaasti selkokirjoja. Ainakaan materiaalin puutteesta lukutaidon kehittyminen ei jää kiinni.

On tärkeää, että koulussa opetetaan lukemaan myös oppikirjoja. Monet oppilaat tarvitsevat apua oppikirjan tekstien lukemiseen. Heille onkin syytä opastaa lukutekniikoita ja -strategioita ja neuvoa, mistä tärkeä tieto löytyy oppikirjan teksteissä. Useimmat oppikirjat on nykyisin rakennettu siten, että esimerkiksi tärkeät käsitteet on lihavoitu. Oppilaille on tärkeä opettaa keinoja, joilla voi lukea kokeeseen tehokkaasti.

LUKEMISEEN MOTIVOINTI	HEIKKOJEN LUKIJOIDEN TUKEMINEN	KIRJOITUST AidON KEHITTÄMINEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>kirjavinkkaukset</li> <li>kirjoja helposti saatavilla</li> <li>lukutempaukset</li> <li>erilaiset mukavat lukupaikat</li> <li>lukutunnit ja -hetket koulupäivän aikana</li> <li>kirjastovierailut</li> <li>monenlaisten teosten lukeminen: romaanit, sarjakuvat, tietokirjat jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>äänikirjat (rinnalla painettu kirja)</li> <li>selkokirjat</li> <li>YKÄ-arviointesti lukivaikeuksien seulonnassa</li> <li>hyvän lukutekniikan opettelu</li> <li>hyvän lukurytmin opettelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tekstilajiin tutustuminen esimerkkitekstien avulla</li> <li>rautalankamallit kirjoittamisen apuna</li> <li>aineenopettaja oman aineensa tekstitaidon opettaja</li> </ul>

**Työryhmä:**

Taru Saraniemi, KM, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ja Tiina Perkkiö, KM, erityisopettaja

---

## OUNASJOEN PERUSKOULU

Ounasjoen peruskoulu sijaitsee Sinetän kylässä, noin 20 kilometriä Rovaniemen kaupungista pohjoiseen. Koulumme on yhtenäinen peruskoulu, jossa on noin 200 oppilasta. Työskentelemme monitoimitalossa, jossa toimii koulun lisäksi Ounasjoen päiväkoti. Koulu ja päiväkoti tekevät päivittäistä yhteistyötä, esim. esiopetuksen ja 1. ja 2. luokkien yhteisissä toiminnoissa. Lisäksi monitoimitalossa on koko henkilökunnan yhteinen taukotila. Koulussamme on avoin, toimiva ja auttavainen ilmapiiri.

Ounasjoen peruskoulussa toimii yksi äidinkielen opettaja ja kaksi laaja-alaista erityisopettajaa, toinen alakoulun ja toinen yläkoulun opetuksessa. Erityisopettajat antavat pienryhmissä muun muassa tukea luetun ymmärtämisessä ja tekstin tuottamisessa. Äidinkielen luokassa toimii kaupunginkirjaston sivupiste. Kirjastossa on niukka mutta hyvä kirjavalikoima, joka vaihtuu lähes viikoittain. Välimatkasta huolimatta teemme yhteistyötä kaupunginkirjaston kanssa.

Koemme lukemisen tärkeänä ja olemme pyrkineet innostamaan lukemiseen sisällyttämällä erilaisia siihen liittyviä teemoja pitkin kouluvuotta, esimerkiksi MOK-viikoilla (monialaiset opintokokonaisuudet) sekä alkuopetuksen ja 9.-luokkalaisten yhteisillä projekteilla.

Kaikki koulumme opettajat toimivat myös lukemisen ja kirjoittamisen opettajina. Esimerkiksi fysiikan ja historian opettajat opastavat oppilaita kirjoittamaan oikeakielisiä esseevastauksia. Fysiikan tunneilla annetaan lukuläksyjä, jotka yläkoulussa ovat jo melko tieteellistä tekstiä. Teksteissä on sivistyssanoja ja vierasperäisiä käsitteitä, joiden tarkoitus selvennetään tunneilla. Oppilaat joutuvat myös itse tuottamaan tekstiä tekemistään havainnoista ja päätelmistä. Opettaja ei anna valmiita vastauksia tai esimerkkejä. Opetusta on eheytetty muun muassa historian ja äidinkielen osalta niin, että olemme lukeneet toisesta maailmansodasta kertovan romaanin (John Boyne, *Poika raidallisessa pyjamassa*) samaan aikaan, kun historian tunneilla on käsitelty holokaustia. Kirjoitimme myös tiivistelmän historian kappaleen pohjalta.

Lukuvuonna 2019 - 2020 koulumme 9.-luokkalaisten, joita oli yhteensä 28 oppilasta, yhdistettiin yhdeksi opetusryhmäksi useissa oppiaineissa, kuten äidinkielessä. 9. luokkaa opettaa samanaikaisopetuksena erityisopettaja, lisäksi tukena on ollut koulunkäynninohjaaja. Lukupiiri-toiminta on osoittautunut toimivaksi tavaksi innostaa isoa ryhmään lukemaan.

Opettajien yhteisenä tavoitteenamme on innostaa oppilaita lukemaan ja löytämään itselleen sopivaa luettavaa sekä kehittää oppilaiden kirjoittamisen taitoja ja madaltaa kirjoittamisen kynnyksiä.

Seuraavassa esitellään vuosikellomaisesti yläkoulun lukemisen ja kirjoittamisen suunnitelmaa:

### **Elokuu**

7. luokalla tutustutaan omaan koulukirjastoon, päivitetään kirjastokortteja ja luetaan vapaavalintainen nuortenkirja. 8. luokalla kirjoitetaan mielipidekirjoitus vapaavalintaisesta aiheesta ja lähetetään paikallislehteen. 9. luokalla kirjoitetaan omasta murteesta pohtiva essee.

### **Syyskuu**

*Ounasjoen koko koulu lukee* -tempaus. Koulun infotv:ssä pyörii kuvia ja tekstiä opettajista ja muusta henkilökunnasta lukemassa ja esittelemässä lempikirjaansa.

7. luokalla tehdään Ykä-testaus lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja suunnitteluun. Yksilötestit tehdään tarvittaessa. Erityisopettaja antaa pienryhmissä lukiopetusta sitä tarvitseville, esimerkiksi lukutekniikassa ja luetun ymmärtämisessä. Käydään tutustumassa kaupunginkirjastoon *Kirjastoseikkailun* merkeissä. 9. luokalla kirjoitetaan kirjallisuusanalyysi luetusta kirjasta.

### **Lokakuu**

7. luokalla kirjoitetaan kuvaus eri aistien avulla (mitä kuulet, haistat, maistat, tunnet). 8. luokalla kirjoitetaan luovan kirjoittamisen harjoituksia.

### **Marraskuu**

8. luokalla tutustutaan vieraaseen kulttuuriin kirjan avulla ja tehdään esittelylehtinen luetusta maasta ja kulttuurista. 9. luokalla käsitellään yhteisen kirjaa lukupiirissä. Luokka jaetaan pieniin ryhmiin, joissa keskustellaan aikaisemmin luetuksi sovitusta jaksosta äidinkielen opettajan ja erityisopettajan johdolla. Kysymykset voivat olla valmiiksi annettuja.

### **Joulukuu**

7. 8. ja 9. luokalla oppilaat tekevät kirjavinkkauksia toisilleen.

Alkuopetuksen oppilaat kertovat yseille, millaisia tarinoita haluaisivat kuulla. Ysit kirjoittavat ideoiden pohjalta tarinoita ja käyvät lukemassa niitä pienille oppilaille.

### **Tammikuu**

7. luokalla luetaan tietokirja ja kirjoitetaan siitä tiivistelmä. 8. luokalla luetaan sarjakuvien ja keskustellaan niiden pohjalta pienissä ryhmissä. 9. luokalla tehdään *Kirjailija tulee kylään* -projekti. Oppilaat tuovat kotimaisen kirjailijan luokkaan jollakin mielenkiintoisella tavalla. Esim. haastattelu, sanomalehti, animaatio tai näytelmä.

### **Helmikuu**

MOK-viikko: *Lukeva ja liikkuva koulu*. Oppilaat kehittelevät projekteja, joissa yhdistyvät lukeminen ja liikkuminen. Esim. 8.-luokkalaisten lukevat satuja 3–5-vuotiaille päiväkotilaisille ja menevät sitten leikkimään ulos liikuntaleikkejä.

Alkuopetuksen ja 9.-luokkalaisten yhteinen MOK, jossa tehdään, kuvitetaan ja kirjoitetaan kirja alkuopetuksen oppilaasta. Esim. harrastuksista ja kiinnostuksen kohteista.

7. luokalla luetaan yhteinen kirja ja katsotaan sen pohjalta tehty elokuva. Vertaillaan kirjaa ja elokuvaa.

### **Maaliskuu**

9. luokalla tehdään Ykä-testaus, jonka perusteella annetaan yksilöllistä erityisopetusta esimerkiksi lukutekniikoissa ja oikeinkirjoituksessa. Äidinkielen ja yhteiskuntaopin yhteinen tutkielma, joka liittyy Suomeen ja jonkin asian muutokseen, esimerkiksi nuorten vapaa-ajan käytön muutokset tai moottorikelkan kehittyminen.



## **Huhtikuu**

8. luokalla tutustutaan kirjallisuuden eri genreihin. *Kirjallisuuden genret* -ryhmätyö, luetaan pienissä ryhmissä saman genren tai kirjailijan kirja, josta tehdään lehti ryhmätyönä. Katsotaan jonkin käsitellyn genren elokuva.

## **Toukokuu**

7. ja 8. luokalla tehdään kirjavinkkauksia oppilaalta oppilaille. 9. luokalla luetaan yhteinen kirja ja käydään katsomassa sen pohjalta tehty teatteriesitys, esim. Tommi Kinnusen *Neljäntienristeys*, ja vertaillaan teoksia. Tehdään kirjavinkkauksia oppilaalta oppilaille. 9.-luokkalaiset käyvät lukemassa satuja päiväkotilaisille ja tutustuvat samalla lastenkirjallisuuteen ja ymmärtävät lukemisen tärkeyden lapsuudesta alkaen.

## **Työryhmä:**

Hanna-Mari Polojärvi, KM, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ja Tarja Riipi, KM, laaja-alainen erityisopettaja.

# ARTIKKELIEN KIRJOITTAJAT

**Jenni Alisaari**, KT, suomen kielen ja kirjallisuuden sekä luokanopettaja. Hän on työskennellyt Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella syksystä 2013 lähtien. Hän opettaa sekä opettajaksi opiskelevia että jo valmistuneita opettajia aiheenaan kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen opetus. Keskeisimmät tutkimusaiheet liittyvät kielitietoisuuteen, monikielisyteen ja kielen oppimiseen.

**Tuija Aro**, dosentti, neuropsykologian erikoispsykologi, psykoterapian erikoispsykologi. Hän toimii yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston Psykologian laitoksella. Tämän ohella hän työskentelee psykoterapeuttina ja neuropsykologina erityisesti lasten ja nuorten parissa. Hänen tutkimustyönsä on kohdistunut kehityspsykologisiin ongelmiin ja niiden interventioihin.

**Raisa Harju-Autti**, FM, englannin ja ruotsin opettaja. Hän on työskennellyt opettajankouluttajana Tampereen yliopistossa syksystä 2016 lähtien. Väitöstutkimuksessaan Harju-Autti perehtyy koulun opetuskielen osaamisen merkitykseen ja suomen kieltä opettelevien nuorten kielellisten ja akateemisten taitojen tuen tarpeisiin sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta.

**Mervi Heikkilä**, FM, lasten ja nuortenkirjailija. Vuoden 2020 alusta hän jäi virkavapaalle Seinäjoen kirjastotoimenjohtajan virasta siirtyäkseen kehityspäälliköksi vetämään Seinäjoen kaupungin kirjaston lasten ja nuorten lukemista edistävien kirjastopalvelujen valtakunnallista erityistehtävää. Erityisen mielenkiinnon ja kehittämistyön kohteena hänellä ovat olleet erilaiset keinot, joilla edistää niiden lasten ja nuorten lukemista, joilla on haasteita lukemisessa.

**Suvi Kaipainen**, FM, äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori. Hän työskentelee Lahdessa Lähteen koulussa. Hän opettaa mielellään yläkoulussa, jossa nuorten kanssa riittää rosaa, riemua ja riittävästi vauhtia. Lukee vapaa-ajalla kirjallisuutta, katsoo elokuvia, käy teatterissa sekä pyrkii kokemaan muutenkin monipuolisesti kulttuuria.

**Leila Kairaluoma**, KT, erityisopettaja. Hän työskentelee erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Oulun yliopistossa. Kiinnostuksen kohteena ovat oppimisvaikeudet, erityisesti nuorten lukivaikeudet ja interventiot. Hän toimi *Lukihanke Pohjoisen* projektipäällikkönä.

**Laura Kanninen**, KM, erityisopettaja. Hän toimii väitöskirjatutkijana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian laitoksella. Hän tutkii väitöstyössään, miten lapset, joilla on lukemisen ja tarkkaavuuden vaikeuksia, suoriutuvat etsiessään ja lukiessaan tietoa Internetin tekstimaailmassa.

**Eija Laasonen-Tervaoja**, KM. Hän työskentelee VALO-opettajana (perusopetukseen valmistava opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajataustaisten nuorten parissa. On myös mukana erilaisissa kieli- ja kulttuuritietoisuuden koulun, opetuksen, opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishankkeissa.

**Jari Laru**, KT. Hän toimii yliopistonlehtorina Oulun yliopistossa vastuualueenaan teknologiatuetun oppiminen ja opetus ja tutkijana Oppimisen ja koulutusteknologian tutkimusyksikössä.

**Virva Majonen**, KM, erityisopettaja. Hän tutkii pro gradu -työssään nuorten lukemistottumuksia ja lukemismotivaatiota erityisesti heikkojen lukijoiden kannalta. Hän on toiminut projektityöntekijänä *Lukihanke Pohjoisessa*.

**Sami Määttä**, PsT. Hän työskentelee tutkijatohtorina Psykologian laitoksella Jyväskylän yliopistossa. Tutkimuskohteina hänellä on motivaatio ja siirtyminen nuoruudesta aikuisuuteen.

**Veli-Pekka Nitovuori**, KM, erityisopettaja, luokanopettaja. Hän toimii luokanopettajana Oulun kaupungissa Hiukkavaaran koulussa. Aiemmin hän on työskennellyt erityisluokanopettajana ja erilaisissa kehittämishankkeissa. Hän on erityisen kiinnostunut inklusiivisten käytänteiden kehittämistä ja oppimisen tukemisesta tieto- ja viestintäteknologian avulla.

**Johanna Saario**, FT, Hän työskentelee yliopistonopettajana (suomi toisena kielenä) Jyväskylän yliopiston monikielisen akateemisen viestinnän keskuksessa. Hän on tutkinut toisella kielellä opiskelun ja tiedonalan kielenkäytön kysymyksiä, viimeksi Suomen akatemian rahoittamassa hankkeessa *Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa*: historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi.

**Aleksis Salusjärvi**, FM (pääaineena kirjoittaminen). Hän toimi vuoden 2017 kaunokirjallisuuden Finlandia-palkintolautakunnan puheenjohtajana. Hän sai tammikuussa 2020 Kari Sajavaara-tunnustuspalkinnon työstään poikien ja miesten lukutaidon parantamiseksi muun muassa *Sanat haltuun* -hankkeessa.

**Sari Sulkunen**, FT. Hän työskentelee suomen kielen yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksella. Hän on tutkinut pitkään suomalaisnuorten ja -aikuisten lukutaitoa ja työskentelee parhaillaan Suomen akatemian rahoittamassa hankkeessa *Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa*: historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi.

**Minna Sääskilahti**, FT (pääaineena suomen kieli). Hän toimii yliopistonlehtorina Oulun yliopistossa opettaen suomen kielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikkaa luokan- ja aineenopettajaksi opiskeleville.

**Minna Torppa**, PsT. Hän toimii apulaisprofessorina Opettajankoulutuslaitoksella Jyväskylän yliopistossa. Hän tutkii oppimisvaikeuksia, lukemisen ja matematiikan taitojen kehitystä ja lasten ja nuorten hyvinvointia. Erityisen mielenkiinnon kohteina hänellä ovat taidon kehityksen tutkiminen pitkäikäistutkimuksen avulla, oppimisen ja hyvinvoinnin väliset yhteydet ja suvuittain esiintyvät oppimisen vaikeudet.

**Seija Tuovila**, FT (pääaineena suomen kieli), äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Hän toimii Lapin yliopistossa yliopistonlehtorina opettaen suomen kieltä ja kirjallisuutta (äidinkielen didaktiikka) Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleville. Hän toimi projektisuunnittelijana *Lukihanke Pohjoisessa*.

**Virpi Vainio**, FM. Hän on toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana vuodesta 2005 lähtien ja on tällä hetkellä Lapin yliopiston harjoittelukoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja.

**Tiina Vitka**, KM, laaja-alainen erityisopettaja. Hän työskentelee Kiviniityn koululla Kokkolan kaupungissa. Kirjoittanut kirjan *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*.



*Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* -kirjan tavoitteena ja tarkoituksena on antaa tietoa, virikkeitä ja opastusta kaikille, joilla on pyrkimys edistää nuorten luku- ja kirjoitustaitoja. Kirjan artikkeleissa tulee esille luku- ja kirjoitustaitojen opettamisen moninaisuus yläkoulussa. Koulu on toistaiseksi ollut paikka, jonka tarjoamat eväät jaetaan lähtökohdiltaan tasa-arvoisesti: jokaista lasta ja nuorta pyritään tukemaan paremmaksi lukijaksi ja kirjoittajaksi. Kouluilla tarvitaan yhteistä tahtotilaa ja riittäviä resursseja huolehtia siitä, ettei kukaan syrjäytyisi elämässään riittämättömien luku- ja kirjoitustaitojen vuoksi. Tässä työssä tarvitaan kaikkia koulujen opettajia.

*Lukutaito avaa lukijalle kokonaisen universumin; mahdollisuuden tutustua asioihin, joita ei voi omin silmin nähdä, taidon oppia ja ymmärtää uutta sekä kielen kuvittelun ja uuden luomisen välineeksi.*

Annika Hanhivaara, kirjan kuvittaja



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Vipuvoimaa  
EU:lta  
2014–2020



Euroopan unioni  
Euroopan sosiaalirahasto