



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KETOLA JUTTA JA VUORISALO ESSI
LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMÄN VALINTA

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2016



| | | | |
|--|--|---|------------------------------|
| Master's Programme in Education and Globalisation Varhaiskasvatuksen koulutus | | Tekijä/Author Ketola Jutta ja Vuorisalo Essi | |
| Työn nimi/Title of thesis LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMÄN VALINTA | | | |
| Pääaine/Major subject Kasvatustiede | Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö | Aika/Year 2016 | Sivumäärä/No. of pages 35 |
| Tiivistelmä/Abstract <p>Kandidaatintyön kirjallisuuskatsausosassa muodostimme viitekehyksen luku- ja kirjoitustaidosta, lukemaan opettamisesta ja KÄTS- sekä LPP-menetelmistä. Viitekehyksen ensimmäisessä kappaleessa määrittelimme luku- ja kirjoitustaidon termit, perehdyimme lukutaidon kehitykseen sekä kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Kappaleessa paneuduimme myös motivaation syntymiseen ja toimivaan opetusympäristöön. Seuraavassa kappaleessa käsitelimme lukemaan opettamisen menetelmien jakautumista synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Viitekehyksen viimeisissä kappaleissa tarkastelimme käytetyimpiä lukemaan opettamisen menetelmiä eli KÄTS- ja LPP-menetelmää. Viitekehyksen tarkoituksena on perehtyä tarkemmin lukemaan opettamiseen ja siinä käytettyihin menetelmiin. Työn kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkastelemme ensimmäisen luokan opettajien kokemuksia lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta ja valintaan johtaneista syistä. Tutkimus toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella, johon valitsimme mahdollisimman selkeät ja helposti vastattavat kysymykset. Kyselyyn vastasi viisi ensimmäisen luokan opettajaa, jotka kertoivat omien kokemusten perusteella miten päätyvät valitsemaan käyttämänsä opetusmenetelmän. Tuloksista selviää, että haastatteluun osallistuneet opettajat käyttävät pääsääntöisesti KÄTS-menetelmää lukemaan opettamisessa. Menetelmä sopii hyvin käytettäväksi suomen kielessä ja siihen löytyy paljon valmista opetusmateriaalia. Menetelmän avulla eriyttäminen molempiin suuntiin onnistuu vaivatta.</p> | | | |
| Asiasanat/Keywords Lukemaan opettaminen, KÄTS-menetelmä, LPP-menetelmä | | | |

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 2 |
| 2 | LUKU- JA KIRJOITUSTAITO | 4 |
| 2.1 | Luku- ja kirjoitustaidon määritelmä..... | 4 |
| 2.2 | Lukutaidon kehitys ja lukeminen..... | 5 |
| 2.3 | Kielellinen ja kognitiivinen kehitys..... | 7 |
| 2.4 | Motivaatio..... | 8 |
| 2.5 | Aktiivisen oppimisen ympäristö..... | 10 |
| 3 | LUKEMAAN OPETTAMINEN | 12 |
| 3.1 | Lukemaan opettamisen menetelmät..... | 12 |
| 3.2 | Synteettiset menetelmät..... | 12 |
| 3.3 | Analyttiset menetelmät..... | 13 |
| 4 | KÄTS-MENETELMÄ | 15 |
| 4.1 | KÄTS-menetelmän tausta ja menetelmän perusajatus..... | 15 |
| 4.2 | Pikkumetsän aapinen apuna lukemaan opettamisessa..... | 16 |
| 5 | LPP – LUKEMAAN PUHUMISEN PERUSTEELLA | 19 |
| 5.1 | LPP- menetelmän taustaa..... | 19 |
| 5.2 | LPP-menetelmän vaiheet..... | 19 |
| 5.3 | LPP-menetelmän hyödyt ja haitat..... | 22 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA SISÄLTÖANALYYSIN ALUSTAVA TULKINTA | 23 |
| 6.1 | Tutkimuskysymykset..... | 23 |
| 6.2 | Tutkimusaineiston hankinta..... | 24 |
| 6.3 | Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia..... | 24 |
| 6.4 | Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä..... | 25 |
| 6.5 | Tutkimusaineiston sisältöanalyysi..... | 26 |
| 7 | TULOKSET | 28 |
| 7.1 | Sisältöanalyysin tulokset ja johtopäätökset..... | 28 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus..... | 28 |
| 8 | POHDINTA | 30 |
| 9 | LÄHTEET | 33 |

1 JOHDANTO

Kandidaatintyömme tarkoituksena on tutustua lukemaan oppimisen menetelmiin ja niiden opettamiseen. Uskomme, että tulemme tarvitsemaan näitä taitoja tulevassa ammatissamme lastentarhan- tai luokanopettajana ja siksi valitsimme kyseisen aiheen. Kandidaatintyö ja erityisesti kirjallisuuskatsaus toimivat hyvin lukemaan oppimisen menetelmien tarkastelussa ja syventävät omaa oppimistamme. Menetelmien syvempi tarkastelu auttaa ymmärtämään menetelmien väliset erot, jotta osaamme valita lapsiryhmälle sopivan lähestymistavan lukemaan oppimiseen.

Teemme kandidaatintyön parityönä. Kirjallisuuskatsauksen lisäksi teimme laadullisen tutkimuksen viidelle ensimmäisen luokan opettajalle. Tutkimus toteutettiin haastatteluna. Tämän haastattelun avulla on tarkoitus kartoittaa tarkemmin lukemaan opettamisen menetelmien valintaa ja valintaan johtaneita syitä. Samalla tarkoituksena on, selvittää käyttävätkö Suomalaisten koulujen ensimmäisen luokan opettajat usein samaa lukemaan opettamisen menetelmää, vai löytyykö vuositason vaihtelua oppilasryhmästä riippuen. Kyseisestä aiheesta emme löytäneet aiempaa tutkimusta, joten haastattelu oli hyvä tapa saada käsitystä opettajien toimintatavoista.

Aiempiä tutkimuksia etsiessämme käännyimme kirjaston tiedonhakupalvelun puoleen. Kävimme tiedonhakukurssin ja yritimme hakea tutkimuksia sekä itse että yhdessä opettajan kanssa lukemattomilla eri hakusanoilla. Tämän jälkeen pyysimme vielä apua kirjaston toisen kerroksen tiedonhakupalvelusta, mutta valitettavasti senkään avulla etsinnät eivät tuottaneet tulosta. Tästä syystä päädyimme tekemään kvalitatiivisen tutkimuksen, jotta saisimme mahdollisimman todenmukaista ja uutta tietoa lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta. Haastattelijoukkomme on melko suppea, mutta sen avulla olemme saaneet hieman käsitystä miten opettajat valitsevat käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmän ja mitkä ovat valintaan johtaneet syyt.

Mielestämme aiheemme on ajankohtainen ja tulee auttamaan meitä tulevassa ammatissamme lastentarhan- tai luokanopettajana, sillä lukemaan oppimisella on suuri merkitys lapsen elämässä. Lapset, jotka eivät osaa lukea ennen koulun alkamista, sanovat usein menevänsä kouluun, jotta he oppivat lukemaan. Ensimmäisen luokan opettaja on avainasemassa lukemaan oppimisessa. Opetustehtävä on opettajalle vastuullinen ja palkitseva, mutta voi tuntua haasteelliselta tehtävältä. Opettajan tehtävänä on luoda lukemaan oppimisesta

mielekäästä, jotta lapsille syntyy motivaatio harjoittelua varten. Lukemaan oppimisen on oltava kiinnostavaa jo oppimishetkellä, eikä vasta taidon saavutettua. Tässä opettajan rooli muodostuu merkittäväksi. Opettajan on valittava kiinnostavia tekstejä, vaikka opetuksessa keskitytään kirjaimiin, äänteisiin ja sanoihin. (Saloranta, 2002, s. 75-76.)

Lukemaan oppiminen on yksi lapsen suurimpia saavutuksia koulun alkaessa. Lukemaan oppiminen toimii pohjana lapsen tulevalle akateemiselle menestymiselle. Lapset, jotka lukevat hyvin, lukevat todennäköisesti enemmän ja näin ollen kartuttavat omaa tietotaitoa myös muissa oppiaineissa. Hyvin lukevat lapset myös saavat enemmän harjoitusta lukemisesta, sillä he pitävät sitä mielekkäänä ja näin ollen saavat enemmän harjoitusta lukemiseen kuin lapset, joiden lukutaito on jo entuudestaan heikompi. Heikomman lukutaidon omaavat lapset eivät siis jää jälkeen ainoastaan lukutaidossa vaan samalla myös muissa oppiaineissa. (Dickinson, Gee, Goatley, Lonigan, Neuman, Whitehurst, 2003, s. 11.)

2 LUKU- JA KIRJOITUSTAITO

2.1 Luku- ja kirjoitustaidon määritelmä

Englannin kieliselle käsitteelle literacy on ollut ongelmallista löytää suomenkielistä vastinetta, sillä kyseinen termi sisältää jo itsessään sekä luku- että kirjoitustaidon. Suomenkielessä käytetään termiä lukutaito, jonka oletetaan sisältävän sekä luku- että kirjoitustaidon. Luku- ja kirjoitustaito termit voidaan myös erottaa toisistaan, jos toista näistä halutaan korostaa tai kuvata taitojen välistä yhteyttä. (Lerikkanen, 2013, s. 10.)

Lukutaidon katsotaan koostuvan lukutaidon faktoreista, joiden avulla voidaan avata lukutaidon käsitettä. Faktoreiden avulla lukutaidosta voidaan nostaa esille sen eri osa-alueita. Lukutaidon faktoreita ovat ääneen lukeminen eli mekaanisen lukutaidon tekijät, lukunopeus, sanavaraston hallinta, oikeinkirjoitus, äänetön lukeminen, tekstin ymmärtäminen ja taulukoiden sekä numeroiden lukeminen. (Sarmavuori & Rauramo, 1984, s. 161-162.)

Lukutaito jaetaan kolmeen eri osa-alueeseen: peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon ja kriittiseen lukutaitoon. Lukemaan oppimisessa lähdetään liikkeelle peruslukutaidosta, jonka jälkeen siirrytään käyttämään enemmän toimivaa lukutaitoa ja kriittistä lukutaitoa. Kirjoittaminen eli tekstin muodostaminen liittyy olennaisesti myös lukutaidon käsitteeseen. Kirjoittamiseen kuuluu kirjoittamisen suunnittelu, kirjoittaminen ja kirjoitetun tekstin tarkastelu. Kirjoitustaidon kehittämisessä vaaditaan lukuisten eri taitojen osaamista ja yhdistelemistä. (Lerikkanen, 2013, s. 10-11.)

Lukemaan oppimisen ja lukutaidon kehittymisen alkuvaiheessa keskitytään lukutaidon perustekniikkaan, joten lukemaan oppiminen perustuu peruslukutaitoon. Peruslukutaito sisältää tiettyjä universaaleja kognitiivisia taitoja, joiden oppimisen kautta lukemaan oppiminen on mahdollista. Peruslukutaitoon sisältyy kaksi osa-aluetta: lukutaidon perustekniikan oppiminen ja tekstin ymmärtäminen. Lukutaidon perustekniikan oppimisella tarkoitetaan kirjaimien yhdistämistä äänneiksi ja sitä kautta kokonaisiksi sanoiksi. Tekstin ymmärtämisellä puolestaan tarkoitetaan luetun ymmärtämistä ja päättelyä. Luetun ymmärtämisessä on tärkeää kehittää oppilaan sanavarastoa ja sitä kautta saada oppilaat ymmärtämään sekä tulkitsemaan yhä laajempia kokonaisuuksia luettaessa. Taitava lukija hallitsee nämä molemmat taidot. Puutteellisessa lukutaidossa voi olla ongelmia vain toisessa osa-alueessa tai molemmissa. (Lerikkanen, 2013, s. 10; Sarmavuori & Rauramo, 1984, s. 160-161.)

2.2 Lukutaidon kehitys ja lukeminen

Perusta lukutaidon kehittymiselle luodaan jo lapsen kielenkehityksen varhaisessa vaiheessa. Ollessaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa lapsi oppii ymmärtämään kirjain-äännevastaavuuksia ja kirjoitusjärjestelmän perusperiaatteita. Vanhempien kiinnostuksella kirjoitettua kieltä kohtaan on suuri merkitys tässä varhaisen kielenkehityksen vaiheessa. Lapselle tulee tarjota erilaisia virikkeitä, jotta kielenkehitys tapahtuisi parhaalla mahdollisella tavalla. (Wäre, 2007, s. 215.)

Lukutaidon kehitykseen vaikuttavat useat eri tekijät. Opettajan on tärkeää tuntea nämä tekijät, jotta hän voi tukea ja edistää oppilaiden lukemaan oppimista sekä seurata kehitystä. Lukutaidon kehityksen kuvaavia teorioita on useita, mutta Lerkkasen (2013) mukaan useimmin käytetyt teoriat Suomalaisissa kouluissa ovat Frithin ja Ehrin vaihekuvaukset. Näissä teorioissa lukutaito koostuu eri vaiheista sekä tasoista. Seuraavalle tasolle päästään johdonmukaisen harjoittelun avulla. Teorioissa on eroteltu luku- ja kirjoitustaito toisistaan, sillä näiden oppiminen ei välttämättä etene samaa tahtia ja toinen taidoista saattaa kehittyä aiemmin. Kuitenkin lukutaidon alkuvaiheessa luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen tukevat vahvasti toisiaan. (Lerkkanen, 2013, s. 12.)

Frithin ja Ehrin lukutaidon kehityksen teorioissa lukutaito on jaettu neljään eri vaiheeseen: logografinen eli esi-alfabeettinen vaihe, osittais-alfabeettinen vaihe, alfabeettinen vaihe ja ortografinen vaihe, joka jaetaan vahvistumisen vaiheeseen ja automatisoitumisen vaiheeseen. Esi-alfabeettisessä vaiheessa lapsi muistelee ja arvailee sanoja ympäristöstään sekä opettelee kirjainten muotoja ja nimiä. Lapsi on oivaltanut kirjoittamisen tarkoituksen ja pyrkii jäljittelemään kirjoitusta. Tässä vaiheessa lapsi leikkii lukevansa kirjoja ja tunnistaa sanoja asiayhteyksistä, esimerkiksi logoista. (Lerkkanen, 2013, s. 12-13.)

Osittais-alfabeettisessä vaiheessa lapsi oppii tunnistamaan kirjain- ja äännevastaavuuksia, varsinkin alku- ja loppuäänteitä. Tämän avulla opitaan tunnistamaan kokonaisia sanoja. Sanoja kirjoittaessaan lapsi osaa yhdistää sanaan joitain siinä esiintyviä kirjaimia. Alfa-beettisessä vaiheessa lapsi osaa käyttää kirjain- ja äännevastaavuuksia lukiessaan ja kirjoittaessaan. Lukemisen kehitys voidaan havaita selvästi harjoiteltaessa, lapsi pystyy lukemaan ensin yksittäisiä sanoja ja sen jälkeen lauseita sekä helppoja tekstejä. Sanojen kirjoittaminen alkaa olla sujuvaa, mutta virheitä esiintyy vielä usein. (Lerkkanen, 2013, s. 13.)

Ortografisen vaiheen ensimmäisessä osassa, vahvistumisen vaiheessa, lapsi alkaa hahmottaa kokonaisuuksia. Lapsen sanavarasto kasvaa ja hän tunnistaa paljon lyhyitä ja tuttuja sanoja. Myös sanojen tunnistaminen kokonaisuuksina kehittyy ja lapsi oppii tunnistamaan outoja sanoja äänneiden avulla. Kirjoittaessa opitaan yhdistämään yhteenkuuluvia sanoja. Automatosoitumisvaiheessa lukutaito alkaa muuttua sujuvaksi. Lapsi lukee sanat oikein visuaalisten vihjeiden ja tarvittaessa kirjain- ja äännevastaavuuksien avulla. Kirjoittaminen alkaa sujua oikeinkirjoitussääntöjen mukaisesti. Kaiken kaikkiaan lapsi alkaa lukea ja kirjoittaa lauseita sekä tekstejä sujuvasti harjoituksen myötä. (Lerikkanen, 2013, s. 14.)

Opetuksen kannalta on merkittävää ymmärtää miten aivot toimivat ja oppiminen tapahtuu, sillä aivot sanelevat ehdot oppimiselle. On otettava huomioon mekanismit oppimisen ja ymmärtämisen kannalta sekä ymmärrettävä geeniperimän, ympäristön, tunteiden ja iän vaikutus aivojen toimintaan sekä niiden yhteys lukemaan oppimiseen. Geeniperimä ja luonto luovat rajoja oppimiselle, mutta oikean ympäristön ja harjoittelun avulla voidaan edistää oppimista. (Sarmavuori, 2011, s. 72-73.)

Lukemaan opettamisessa tärkeää on luoda lukemisesta mielekästä ja merkityksellistä. Tällä tavoin saadaan luotua motivaatio lukemaan oppimiseen ja sen harjoitteluun. Lukemista tulee pitää mielekkäänä jo prosessin aikana, eikä vasta lopputulos saavutettaessa. Vaikka opetuksessa keskitytään kirjaimiin, äänteisiin ja sanoihin, on tekstin silti oltava merkityksellistä. Tällöin oppiminen on mielekkäämpää. Motivaatio ja lukijan identiteetti muodostavat suuren osan oppimisesta. Lukijan identiteetti muodostuu jo varhaisessa vaiheessa ja saattaa pysyä samanlaisena pitkään. Onkin tärkeää, että lukemaan opettamiseen liittyvä pedagogiikka on kannustavaa, rohkaisevaa ja lapsen vahvuuksia korostavaa. (Saloranta et al., 2002, s. 75-76.)

Opettajalla on suuri vaikutus oppilaan lukumotivaation syntymiseen. Hänellä on useita eri vaihtoehtoja tukea oppilaan motivaation syntymistä ja sen ylläpitämistä. Oppilaalle täytyy kehittyä myönteinen minäkuva itsestään lukijana. Tätä opettaja voi tukea esimerkiksi kertomalla oppilaalle mitä hän jo osaa ja mitkä ovat hänen vahvuutensa lukijana. On tärkeää huomioida jokaista oppilasta yksilönä ja kehua heitä yrittämisestä, onnistumisista sekä ahkeruudesta. Opettajan on tärkeää tuoda tämä näkökulma esille myös vanhemmille, sillä vanhempien ajattelutapa heijastuu suoraan lasten tapaan ajatella. Opettajan tulee myös löytää jokaisella oppilaalla yksilöllisiä haasteita. Eriyttäminen on suuressa roolissa lukemaan opettamisessa. Työskentelytapojen on hyvä olla tehtäväsuuntautuneita, tällöin oppilaat

voivat keskittyä valitsemaan itselleen ja omalla tasolleen sopivia haasteita vertaamatta itseään toisiin oppilaisiin ja heidän taitoihinsa. Samalla opettaja voi korostaa, että hyväksi lukijaksi tullaan vain kovan harjoittelun kautta. Oppilaiden omat mielenkiinnonkohteet on hyvä ottaa huomioon oppitunteja suunniteltaessa ja opetusmateriaaleja valitessa. Lasten toiveiden kuunteleminen auttaa sisäisen motivaation muodostumista. (Wäre, 2007, s. 215.)

Lukutaidon katsotaan koostuvan kolmesta eri tekijästä, jotka yhdessä muodostavat hyvän peruslukutaidon. Nämä tekijät ovat automatisoitunut sanantunnistamistaito eli sujuva lukutaito, hyvä luetun ymmärtämistaito sekä motivaatio lukemaan opettelua ja lukemista kohtaan. (Wäre, 2007, s. 216.) Näihin lukutaitoa muodostaviin tekijöihin tutustutaan kappaleessa 3.1 Pikkumetsän aapinen apuna lukemaan opettamisessa.

2.3 Kielellinen ja kognitiivinen kehitys

Jo lapsen syntyessä hänellä on kyky oppia kieltä. Lapsi herkistyy varhain omalle äidinkielelleen, sen intonaatiolle ja puheen rytmille. Lapsen passiivinen sanavarasto kasvaa ennen aktiivista sanavarastoa. Lapsi oppii yhdistämään kuulemiaan sanoja lähiympäristöönsä, vaikka hän ei vielä itse kykenisikään tuottamaan sanoja. Varhaisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys lapsen kielelliselle kehitykselle. Pienelle lapselle puhuminen, leikittely, ääneen lukeminen sekä itsenäisen toiminnan tukeminen auttavat lapsen kielellistä kehittymistä. Lapsen kielellinen kehitys on suorassa yhteydessä luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. (Lerkkanen, 2013, s. 24; Sarmavuori, 2011, s. 85-86.)

Lapset oppivat puhutun kielen kuitenkin varsin luonnollisesti ja helposti. Ensin lapset huomaavat, että puheen avulla he voivat kommunikoida muiden ihmisten kanssa erilaisissa ympäristöissä. Kommunikoidessaan lasten sanavarasto karttuu ja heidän kielellinen kehitys vahvistuu. Puheen avulla lapset voivat ilmaista itseään ainutlaatuisina yksilöinä. Tätä kutsutaan kielen sosiaaliseksi ulottuvuudeksi. (Vacca, Vacca & Gove, 1987, s. 8-9.)

Lapsen kielellinen kehitys voidaan jakaa kolmeen jaksoon: esikielelliseen kauteen, konkreettisen kielen kauteen ja abstraktiseen kielen kauteen. Esikielellinen kausi alkaa lapsen syntymästä ja kestää noin puolentoista vuoden ikään. Pienen lapsen kielellinen ilmaisu on itkua, huutoa ja ääntelyä. Tämän jälkeen siirrytään jokelteluun, jonka jälkeen kehittyy kielen ymmärtämisen alkutaito. Konkreettisen kielen kausi alkaa puolentoista vuoden iästä ja kestää aina 10–11 -vuotiaaksi asti. Konkreettisen kielen kausi voidaan jakaa viiteen eri

osaan. Ensimmäisenä on symbolifunktioiden kehittyminen joka tapahtuu 1-2 vuoden iässä. Tällöin lapsi ymmärtää, että sana on esineen symboli ja osaa osoittaa sanottua sanaa, vaikka ei vielä itse osaa muodostaa sanaa. Seuraavaksi opitaan muodostamaan yhden sanan lauseita. Tällöin on kyseessä holofrastinen kausi, joka alkaa 8 kk iässä ja kestää aina 22 kk ikään asti. 1,5-3 vuoden iässä lapsi on teleografisella kaudella, jonka jälkeen kehittyy eriytynyt puheviestintä ja viimeisenä ketjuvirkkeiden kausi. 10–11 vuoden iässä siirrytään abstraktisen kielen kaudelle. (Sarmavuori, 2011, s. 87-88.)

2.4 Motivaatio

Motivaatio sana tulee latinan kielisestä sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Merkitystä on kuitenkin laajennettu käytettäväksi tekemisestä, jolla on tavoite. Motivaatio on tilannesidonnaista ja se voi vaihdella tilanteen muuttuessa. Motivaation syntymisessä tärkeintä on saada motivaatio muuttumaan ulkoisesta motivaatiosta sisäiseksi motivaatioksi. Tässä muutoksessa avainasemassa on kolme tekijää: koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu pätevyys. Näistä tekijöistä muodostuu itsemääräämisteoria. (Ruohotie, 1998, s. 51-52.)

Motivaatio ilmenee toiminnassamme kahdella tavalla. Motivaation avulla saadaan energiaa selvittää annetusta tehtävästä siihen tarvittavalla innokkuudella. Samalla motivaatio ohjaa käyttäytymistä oikeaan suuntaan. Motivaation avulla saavutetaan halutut tulokset ja tehdään valintoja, jotka tukevat oppimista. Motivaatio ilmenee kolmella eri tavalla toiminnassa: toiminnan voimakkuutena, toiminnan pysyvyytenä ja tehtävien valintana. Toiminnan voimakkuudella tarkoitetaan sitä, että oppilas yrittää kovasta oppia ja haluaa oikeasti oppia. Toiminnan pysyvyydellä tarkoitetaan sitoutumista oppimiseen, tällöin oppilas ei lanista ensimmäisen vastoinkäymisen kohdalla. Tehtävien valinnalla puolestaan tarkoitetaan sitä, että oppilas valitsee itselleen sopivan tasoisia ja haastavia tehtäviä. Haastavien tehtävien avulla oppilaan taidot kehittyvät ja tekeminen on mielekästä. (Jaakkola, Liukkonen, Sääkslahti, 2013, s. 145.)

Motivaation kehitystä voidaan kuvata motivaatiojatkumon avulla. Jatkumo on kuvattu taulukossa 1, jossa alhaalla on amotivaatio ja ylhäällä sisäinen motivaatio. Amotivaatio tarkoittaa täydellistä motivaation puuttumista. Tällöin oppilas ei ole motivoitunut oppimaan ja hän kokee, että toiminta on jonkun muun ohjaamaa eikä hänellä ole mahdollisuutta vaikuttaa tekemiseen. Myös ulkoisessa motivaatiossa oppilas kokee, ettei hänellä ole mah-

dollisuutta vaikuttaa tai tehdä päätöksiä oppimisensa suhteen. Oppilas osallistuu toimintaan joko rangaistusten pelossa tai palkkiota odottaessa. Palkkiona voi oppilaan mielessä olla esimerkiksi hyvä arvosana. Pakotettu säätely on jo lähempänä sisäisen motivaation syntymistä, mutta silti oppilas kokee, ettei hänellä ole vaihtoehtoja toiminnan suorittamisessa tai hän ei pysty itse vaikuttamaan oppimisen sisältöön. Tunnistetussa säätelyssä oppilas on jo mielellään mukana tekemisessä ja hänelle on tärkeää oppia opetettava asia. Integroidussa säätelyssä ollaan jo lähellä sisäistä motivaatiota, mutta oppilas kokee silti, ettei hänellä ole vaihtoehtoja olla osallistumatta toimintaan. Sisäisessä motivaatiossa toimintaan osallistutaan mielellään ja ilman ulkoista pakotetta. Oppimistulokset ovat tällöin parhaita ja oppilas kokee, että hän voi itse vaikuttaa oppimiseensa. (Jaakkola et al., 2013, s. 151-152.)

Taulukko 1. Motivaatiojatkumo (Jaakkola *et al.*, 2013).

| | |
|-----------------------|---------------------|
| Sisäinen motivaatio | Motivaation kasvu ↑ |
| Integroitunut säätely | |
| Tunnistettu säätely | |
| Pakotettu säätely | |
| Ulkoinen motivaatio | |
| Amotivaatio | |

Motivaation kasvussa amotivaatiosta sisäiseksi motivaatioksi vaikuttaa itsemääräämisteoria. Itsemääräämisteoriassa koettu autonomia, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja koetun pätevyyden on kaikkien toteuduttava, jotta motivaatio voi olla puhtaasti sisäistä motivaatiota. Koetulla autonomialla tarkoitetaan oppilaan mahdollisuutta vaikuttaa itse tekemiseen ja samalla säädellä sitä. (Jaakkola et al., 2013, s. 147.) Lukemaan opettamisessa koettua autonomiaa voi toteuttaa esimerkiksi yhteisten projektien kautta. Oppilaat saavat itse ehdottaa, mistä aiheesta projektia lähdetään tekemään ja olla tekemisessä mahdollisimman paljon mukana. Opettajan on tärkeää kuunnella oppilaiden ideoita ja toteuttaa ne yhdessä oppilaiden kanssa.

Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan tunnetta ryhmään kuulumisesta. Oppilaalla on henkisesti turvallinen olo toimia ryhmässä ja hän kokee olevansa hyväksytty omana itsenään. (Jaakkola et al., 2013, s. 148.) Lukuvuoden alkaessa opettajan on hyvä käyttää aikaa ryhmäytymiseen ja yhteishengen luomiseen. Hyvän ryhmähengen syntyessä on oppilaiden helpompi kokea sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja näin ollen motivaatio oppimista kohtaan muodostuu helpommin sisäiseksi motivaatioksi.

Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan oppilaan kokemusta omista kyvyistä ja niiden riittäväyydestä. Opettajan tulee valita tehtäviä, joiden avulla kaikki oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia. Eriyttäminen on hyvin tärkeässä roolissa tässä vaiheessa. Opettaja voi myös antaa oppilaiden itse valita tehtävät, jotta he voivat kokea olevansa itse vastuussa omasta oppimisestaan (koettu autonomia). Sisäisesti motivoitunut oppilas valitsee omalla taitotasolleen sopivia haasteita ja näin oppii parhaiten. (Jaakkola et al., 2013, s. 149.)

2.5 Aktiivisen oppimisen ympäristö

Fyysinen ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu, voi vaikuttaa lapsen oppimiseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Oppilaan ja opettajan ohella ympäristöä voidaan kutsua kolmanneksi pedagogiksi, koska sen tiedetään olevan tärkeässä roolissa lapsen lukemaan oppimisessa. Lukemaan houkutteleva ympäristö tarjoaa lapselle paljon vaihtoehtoja kirjallisuutta sekä lukunurkkauksen, jossa lapsi voi rauhassa keskittyä lukemaansa. Lisäksi on tärkeää, että lapselle luetaan ja lukemiselle on varattu riittävästi aikaa. Oppilaiden omien kirjoitusten kuten nimien, viikompäivien, läksyjen ja muiden ajankohtaisten aiheiden tulisi olla esillä luokassa mahdollisimman näkyvästi. Luokahuoneessa olevat tekstit voidaan ottaa mukaan opetukseen, saaden oppilaat ymmärtämään luku- ja kirjoitustaidon todellisen merkityksen. Lukemaan oppimisen taitojen kehittyessä, oppilaat voivat rakentaa ympäristöstään yhdessä opettajan kanssa entistä motivoivamman ja erilaisia lukuärsykeitä tarjoavan. (Grünthal & Pentikäinen, 2006, s. 68-69; Trageton & Silvennoinen, 2007, s. 72.)

Alkuopetuksessa käytettävien työskentelytapojen tulisi pitää sisällään luovaa työskentelyä, leikkimistä ja käytännön oppimista. Tästä johtuen luokasta tulisi löytyä työskentelypisteitä, joissa opettajan rooli on ohjata ja organisoida oppimista. Lisäksi opettajan tulisi kyetä luomaan sellainen vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa, joka kannustaa oppilaita itsenäisesti kohti omia tavoitteitaan. Tällainen oppimisympäristö toimii vastakohtana perinteisel-

le luokkahuoneelle, jossa opettaja puhuu ja oppilas kuuntelee oman pöydän ääressä. (Lehtonen, 1998, s. 41; Trageton & Silvennoinen, 2007, s. 75.)

Oppimisympäristöä rakentaessa tulee huomioida myös tasavertaisesti eri kehitysvaiheissa olevat oppilaat. Tavallisesti luokasta löytyy vähintään yksi oppilas, joka on taitotasoltaan lahjakkaampi kuin muut. Tällainen oppilas voi poiketa toimintatavoiltaan ja ajatusmaailmaltaan hyvinkin paljon ikätovereistaan, ja sen vuoksi yhteistyö muiden oppilaiden kanssa voi olla hankalaa. Tämä seikka tulee huomioida ryhmiä tehdessä, koska asioita itseksien pohdiskeleva ja tutkiva oppilas saattaa kokea ryhmätyöskentelyn turhauttavaksi sellaisten oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat enemmän opetusta ja ohjausta. (Lehtonen, 1998, s. 48.)

3 LUKEMAAN OPETTAMINEN

3.1 Lukemaan opettamisen menetelmät

Lukemaan opettamisessa käytettävät menetelmät ovat kiinnostaneet kasvattajia jo pitkään. Vanhat menetelmät ovat väistyneet uusien tieltä ja samaan aikaan on käyty keskustelua siitä, tapahtuuko lukemaan oppiminen bottom-up- periaatteella (taso tasolta ylöspäin ja osista kokonaisuuksiin edeten) vai top-down- periaatteella (kokonaisuuksista osiin edeten, merkitystä etsien). Bottom-up- menetelmiä voidaan kutsua myös synteettisiksi menetelmiksi ja top-down- menetelmiä analyyttisiksi. Nämä kaksi lähestymistapaa ovat käytössä myös kansainvälisesti. (Lehtonen, 2000, s. 657-658.)

Myös Suomessa lukemaan opettamisessa käytetään alkeismenetelmiä, jotka on jaettu synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Synteettisten menetelmien perustana ovat suomen kielen rakenne ja lapsen kielen kehityksen teoria. Analyyttiset menetelmät koostuvat epä säännöllisten kielten rakenteesta ja sukeutuvan lukutaidon teoriasta. Lisäksi lukemaan opettamisessa voidaan käyttää sekamenetelmiä, joissa on yhdistetty piirteitä sekä synteettisistä että analyyttisistä menetelmistä. (Lerikkanen, 2013, s. 59.)

3.2 Synteettiset menetelmät

Yksi lukemaan opettamisen menetelmistä on ollut ollut käytössä jo vuosia niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Tätä lähestymistapaa voidaan kutsua kansainvälisesti nimellä bottom-up approach tai suomalaisittain synteettiseksi menetelmäksi. Synteettisissä menetelmissä lukemaan opettamisen lähtökohtana on kirjain, äänne, tavu tai näiden yhdistelmä eli de-koodaus. Dekoodaus on tärkeä ensimmäinen askel, sillä lasten täytyy oppia yksittäisiä ään-teitä ja sanoja ennen kuin voivat onnistuneesti lukea tekstiä. Kun lapset oppivat miten yk-sittäisiä sanoja lausutaan, voivat he vasta tämän jälkeen oppia kyseisen sanan tarkoituksen. Lopulta lapset osaavat yhdistää sanoja lauseiksi, jonka jälkeen kokonaisen tekstin lukemi-nen on mahdollista. (Cohen & Cowan, 2011, s. 20; Julkunen, 1991, s. 100-101.)

Tarkoituksena on siis edetä kielen pienistä osista kohti isompia kokonaisuuksia. Suurin osa suomalaisista on opetettu lukemaan synteettisten menetelmien avulla, koska menetelmät sopivat oikeinkirjoitetusti suomen kieleen. (Julkunen, 1986, s. 110; Lerikkanen, 2013, s.

60.) Kirjoituksen on siis havaittu olevan lähellä puhuttua kieltä. Synteettisten menetelmien avulla voidaan myös saavuttaa peruslukutaito melko nopeasti, sillä menetelmät opastavat tarkkaan lukemiseen. Lisäksi synteettiset menetelmät toimivat apuna oikeinkirjoituksen oppimisessa ja ovat toimineet erityisen hyvin myös hitaasti etenevien lasten kohdalla. Synteettisissä menetelmissä on havaittu myös muutamia ongelmakohtia. Motivaation ylläpitäminen on koettu vaikeaksi, koska menetelmissä painottuvat pitkään yhdenmukaisena toistuva mekaaninen harjoittelu sekä oikeinlukemisen ehdottomuus. Lisäksi synteettisiä menetelmiä käyttävät luokat keskittyvät lähinnä lukemisen virheettömyyteen, vaikka myös luetun ymmärtämisen opettelu olisi tärkeää. (Lerkkanen, 2013, s. 60.)

3.3 Analyttiset menetelmät

Lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisempia menetelmiä kutsutaan analyttisiksi menetelmiksi tai kansainvälisesti nimellä top-down approach. Mallit ovat rantautuneet Suomeen Ruotista ja Englannista. Sekä ruotsin, että englannin kieli ovat lyhytsanaisia eikä sanan figuuri muutu taivuttaessa. Kirjoitettu ja puhuttu kieli eivät näiden maiden kohdalla kohtaa, joten lisäksi tarvitaan taitoa tunnistaa sanahahmoja. (Julkunen, 1991, s. 100-101; Lerkkanen, 2013, s. 66.)

Analyttisissä menetelmissä lukemaan opettamisen lähtökohtana on jokin merkityksellinen kielen osa kuten sana, lause tai teksti, jota on tarkoitus ryhtyä analysoimaan. Opetuksen voidaan nähdä etenevän merkityksellisistä komplekseista kohti kielen pienempiä yksiköitä. (Lerkkanen, 2013, s. 66-67.) Myös analyttisissä menetelmissä on havaittu joitakin epäkohtia. Ongelmana on pidetty niiden epäsäännöllisiin kieliin perustuvaa suhdetta kirjoitetun kielen tarkasteluun. Tämän vuoksi kirjain-äännevastaavuus on saattanut jäädä lapsille mieltämättä. Lisäksi suomen kielessä oleelliset äänneiden kestojen erottelut, morfeemit eli kielen pienintä merkitystä kantavat yksiköt ja tavurajojen hahmottaminen ovat saattaneet jäädä pimentoon. Nämä aiheuttavat edelleen ongelmia sekä kirjoitus- että lukutaidon oppimisessa. Toisaalta analyttisten menetelmien hyötyinä on havaittu lukumotivaation säilyminen, luetun ymmärtämisen kehittyminen ja lasten tuottava kirjoittaminen. (Lerkkanen, 2013, s. 66-67.)

Käytettävästä menetelmästä riippumatta tulisi oppilaan ensin hallita ennen lukemaan oppimista seuraavat taidot. Ensin lukijan täytyy osata purkaa tekstikoodi (dekoodaustaito). Tämä tarkoittaa Kirjain-äännevastaavuuden hallitsemista, jonka avulla lukija oppii yhtey-

den kuulemansa äänten ja kirjoitetun symbolin välillä. Seuraavaksi hän siirtyy tekstin ymmärtämiseen (ymmärtämisen taito), tällöin lukija osaa käyttää, ilmentää ja arvioida käsitteitä ja kokemuksia sekä ympäristöstä, että muista teksteistä tarkastellessa uuden tekstin merkityksiä. Sitten lukijan tulee hallita tekstien funktionaalinen käyttö (toiminnallinen käyttötaito), jossa hän on tietoinen siitä, miksi teksti on kirjoitettu ja mikä on tekstin käyttötarkoitus. Lopuksi tulee osata tekstin kriittinen analyysi ja muuntaminen (analysointitaito), jolloin lukija osaa jo tarkastella tekstiä arvostelevasti keskustelua ja kysymyksiä apuna käyttäen. (Lerkkanen, 2013, s. 75.)

4 KÄTS-MENETELMÄ

4.1 KÄTS-menetelmän tausta ja menetelmän perusajatus

Sakari Karpin kehittämä KÄTS-menetelmä (kirjain-äänne-tavu-sana-menetelmä) on synteettinen lukemaan opettamisen menetelmä. Karppi on kehitelty menetelmän tukemaan lukivaikeuksista kärsiville erityisopetukseen. Hyvien tulosten ansiosta menetelmän käyttö kuitenkin levisi käyttöön koko Suomessa. Nykyisin KÄTS-menetelmä on vahva perusmenetelmä lukemaan opettamisessa ja siinä näkyviä elementtejä löytyy lähes kaikista nykyisin käytössä olevista lukemaan opettamisen menetelmistä. KÄTS-menetelmä voidaan jakaa neljään osaan, joissa siirrytään pienemmistä yksiköistä isompaan (kirjain-äänne-tavu-sana). Tasoja KÄTS-menetelmässä on yhteensä kolme: kirjain-äännetaso, tavutaso ja sanataso. Jokainen taso voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, jotka ovat tunnistaminen, kirjoittaminen ja lukeminen. (Lerkkanen, 2013, s. 63; Sarmavuori 2011, s. 9-11.)

Tunnistamisvaiheessa kirjain-äännetasolla oppilaalle opetetaan äänten ja kirjaimen vastaavuus ja ero. Ensiksi opetellaan tunnistamaan äänne oppilaille tutun asian avulla. Esimerkiksi sisilisko sihisee. Seuraavaksi harjoitellaan tuottamaan äännettä vastaava ääni erilaisten harjoitusten kautta. Tämän jälkeen kirjoittamistasolla opetellaan äännettä vastaava kirjain. Kirjaintasolla kirjaimen tutustutaan ensin pohjakertomuksen avulla. Pohjakertomuksessa esiintyy opeteltava kirjain ja siinä tutustutaan kirjaimen muotoon. Kirjainta harjoitellaan kirjoittamaan ilmaan, pulpettiin kanteen, taululle ja vihkoon isossa koossa. Lopuksi siirrytään kirjoittamaan kirjainta kirjoitusvihkoon oikeassa koossa. Sanelujen avulla voidaan tarkistaa, että äänten muuntaminen kirjaimeksi on varmasti opittu. Kirjain-äännetason viimeisessä vaiheessa harjoitellaan kirjaimen muuttamista äänneeksi. Kirjain-äänne vastaavuuden harjoittelu on perusteellista ja siihen käytetään paljon aikaa. (Lerkkanen, 2013, s. 64; Sarmavuori 2011, s. 109-110.)

Tavutasolla aloitetaan taas tunnistamisesta. Opetteleminen aloitetaan lyhyistä ja yksinkertaisista tavuista, joista voidaan siirtyä vaikeampiin tavarakenteisiin. Kirjoittamisvaiheessa harjoitellaan äänneiden erottamista tavuista ja niiden kirjoittamista. Lukemisvaiheessa on kolme eri vaihtoehtoa. Tavu voidaan koota lihottamalla eli lisäämällä tavuun kirjain tai äänne yksi kerrallaan M MO MOO MOOT. Tavua voidaan muodostaa myös venyttämällä eli tavun ääntäminen hidastetaan, jotta oppilaat huomaavat äänten ja kirjainvastaavuuden

M..O O..T. Kolmas vaihtoehto tavun muodostamiseen on äänneasennossa liukuminen eli äänneasennossa keskitytään seuraavan vokaalin ääntämisen MOOT. Tavutasolla käytetään myös drilliharjoituksia, joissa uusi opittu äänne yhdistetään jo aiemmin opeteltuihin äänneisiin esimerkiksi MA, ME, MI, MU. (Lerikkanen, 2013, s. 65; Sarmavuori, 2011, s. 110.)

Sanatasolla muodostetaan opituista tavuista sanoja. Sanatason harjoittelussa aloitetaan sanojen muodostaminen lihottamalla sanaa kirjain kerrallaan M MO MOO MOOT MOOT-TO MOOTTOR MOOTTORI. Lukemaan oppimisen edistyessä lihottaminen jätetään pois ja sanojen kokoaminen aloitetaan liukumalla tavu kerrallaan MOOT-TO-RI. Kun tavuttaminen automatisoituu, ei sanojen kokoamista tarvita enää. (Sarmavuori, 2011, s. 110.)

KÄTS-menetelmän toimivuuden taustalla on tarkan lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan nopea oppiminen. Menetelmän avulla opitaan lukemista edellyttävät perustekniikat, joten oppilas voi lukea ja kirjoittaa millaisia tekstejä tahansa. Johdonmukaisen ja rauhallisen etenemistahdin ansiosta opettajan on helppo seurata oppilaiden edistymistä ja puuttua mahdollisiin oppimisvaikeuksiin. KÄTS-menetelmän huonoja puolia ovat opettajajohtoisuus, joka on vastoin nykyistä oppimiskäsitystä. KÄTS-menetelmä on virheisiin ja niiden korjaamiseen painottava tekniikka, joka saattaa haitata luovaa kirjoittamista ja luoda motivaatio-ongelmia. KÄTS-menetelmään käytettäessä on myös havaittu luetun ymmärtämisen taitojen kehittyvän myöhemmin kuin analyyttisiä menetelmiä käytettäessä. (Lerikkanen, 2013, s. 66.)

4.2 Pikkumetsän aapinen apuna lukemaan opettamisessa

Tutustuimme tarkemmin lukemaan opettamiseen WSOY:n Pikkumetsän aapisen opettajan oppaan avulla. Pikkumetsän aapisessa tarkoituksena on luoda lapselle hyvä peruslukutaito, joka koostuu automatisoituneesta sanantunnistamistaidosta eli sujuvasta lukutaidosta, hyvästä luetun ymmärtämisestä ja motivaatiosta lukemista kohtaan. Pikkumetsän aapisen avulla lukutaitoa lähestytään kahdelta eri kantilta: kielen osista kokonaisuuteen sekä kokonaisuuksista osiin. Tarkoituksena on kiinnittää huomiota luetun ymmärtämisen strategioihin ja metakognitiivisten taitojen harjoitteluun. Kyseisiä taitoja harjoitellaan esimerkiksi kuullun ymmärtämiseen liittyvien tehtävien avulla. Kiinnostavat tarinat ja mukaansatempaavat hahmot auttavat lasta motivaation syntymisessä. (Wäre, 2007, s. 216.)

Pikkumetsän aapisessa sujuvaa lukutaitoa lähdetään lähestymään kirjain-äännevastaavuuden avulla. Pikkumetsän aapisessa käytetty menetelmä pohjautuu KÄTS-menetelmää, sillä äänneisiin, kirjaimiin ja tavutyyppeihin tutustutaan asteittain vaikeutuvassa järjestyksessä. Tämän menetelmän avulla myös hitaasti oppivat oppilaat kokevat oppivansa ja saavat onnistumisen tunteita. Pikkumetsän aapisen tarkoituksena on edetä johdonmukaisesti helposti vaikeaan. Aloitetaan äänneistä, joita seuraa tavut, sanat, lauseet ja lopuksi teksti. (Wäre, 2007, s. 216.)

Äänneeseen tutustuttaessa opetellaan miltä äänne kuulostaa ja millainen merkki äänneelle kirjoitetaan. Äännettä opeteltaessa kuunnellaan tarina, lauletaan ja leikitään kirjainlaulu, mietitään sanoja, joista äänne löytyy, mietitään onko äänne sanan alussa vai lopussa ja onko äänne pitkä vai lyhyt sekä harjoitellaan äännettä vastaava kirjain. Seuraavaksi harjoitellaan äänneiden yhdistämistä tavuiksi. Pikkumetsän aapisessa tämä tapahtuu tavupalkkien avulla. Näissä tavupalkeissa uusi äänne yhdistetään ja liitetään aikaisemmin opeteltuun äänneeseen. Tavupalkeissa keskitytään harjoittelemaan suun ja kielen asentoa äänneestä toiseen siirryttäessä. Pikkumetsän aapisessa käytetään sanalistoja, joiden lukuharjoitusten avulla oppilaat oppivat lukemaan sanat tarkasti loppuun saakka. (Wäre, 2007, s. 216-217.)

Toiseen hyvän peruslukutaidon tekijään, luetun ymmärtämiseen, paneudutaan luetun ymmärtämisen strategioiden avulla. Aluksi keskitytään kuullun ymmärtämiseen, jonka avulla voidaan opetella ennakointia ja tiivistämistä. Aluksi yritetään miettiä mitä tulevassa tarinassa voisi tapahtua. Tätä ennakointia tehdään esimerkiksi kuvien, otsikon ja omien kokemusten perusteella. Lukemisen yhteydessä voidaan pysähtyä miettimään mitä on tapahtunut ja mitä seuraavaksi voisi tapahtua. Tarinan jälkeen keskustellaan yhdessä mitä tarinassa oikein tapahtui ja keskustellaan tarinassa esiintyneistä tutuista hahmoista. Tarinoita luettaessa oppilaiden sanavarastoa on myös helppo kasvattaa. Voidaan miettiä yhdessä tarinassa esiintyneille sanoille samaa tarkoittavia sanoja, vastakohtia tai muodoltaan samanlaisia sanoja. (Wäre, 2007, s. 217.)

Kolmas hyvän peruslukutaidon tekijä on motivaatio. Pikkumetsän aapisessa motivaatiota ylläpidetään kaiken tasoille lukijoille. Tekstejä löytyy aloitteleville lukijoille, lukutaitoaan harjoitteleville lukijoille ja taitaville lukijoille. Teksteihin sisältyy niin sanottua lukupalkkaa, sillä lukemisen edetessä oppilas saa aina selville jotain uutta. Myös tämä ylläpitää motivaatiota harjoitella lukemista ja innostaa lukemaan lisää. Pikkumetsän aapisen hahmot ovat kaikki erilaisia ja tarjoavat kaikille oppilaille mahdollisuuden samaistua hahmoihin.

Samalla tarinat antavat mahdollisuuden käyttää omaa mielikuvitusta ja luovuutta. (Wäre, 2007, s. 217.)

Pikkumetsän aapinen koostuu kuudesta eri jaksosta. Ensimmäisenä on aloitusjakso jota seuraa viisi eri kirjainjaksoa. Aloitusjakson tarkoituksena on tutustua kouluun, opettajaan, toisiin lapsiin ja aapisen keskeisiin hahmoihin sekä itse pikkumetsään. Jakson aikana opetellaan työskentelemään eli toimimaan yhdessä ja vuorotellen, keskittymään omaan tekemiseen ja huolehtimaan koulunkäynnin kannalta tärkeisiin asioihin. Opetellaan kuuntelemaan, ymmärtämään, kertomaan ja keskustelemaan. Samalla tutkitaan puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Missä kirjoitettua kieltä tarvitaan ja miten puhuttu kieli muutetaan kirjoitetuksi ja kirjoitettu kieli puhuttavaksi kieleksi. (Wäre, 2007, s. 8-33.)

Harjoitusjaksoa seuraa kirjainjaksot. Kirjainjaksoja on yhteensä viisi: ensimmäisessä jaksossa opetellaan kirjaimet: A, I, U, O, toisessa jaksossa kirjaimet: N, S, E, T, kolmannessa jaksossa kirjaimet: M, L, K, R, neljännessä jaksossa kirjaimet: Ä, P, J, Y, viidennessä jaksossa kirjaimet: V, H, Ö, D ja vierasperäiset kirjaimet. Jokaisen kirjainjakson rakenna on sama. Ensin lauletaan kirjainlaulu, jonka jälkeen on 1-2 kirjainaukeamaa jokaista kirjainta kohden. Kirjainaukeamilla on esimerkiksi tehtäviä kuvasta, äänteen harjoittelua, kirjainmuodon harjoittelua, tavupalkit, sanelu ja sanalista. Kirjainjakson lopussa on kertomus ja kuvasarja. (Wäre, 2007, s. 8-9.)

Lukemaan opettaminen Pikkumetsän aapista apuna käyttäen vaikuttaa käytännölliseltä ja varmalta ratkaisulta varsinkin uraansa aloittavan opettajan kannalta. Opettajan oppaan avulla opettajan on helppo muodostaa lukukauden opetussuunnitelma. Oppaasta löytyy myös hyödyllisiä vinkkejä ja lisämateriaalia jokaiselle tunnille. Tuttu ja turvallinen kaava oppitunneissa auttaa nuoria oppilaita lukemaan oppimisessa. Rutiinien avulla oppilaat tietävät mitä seuraavaksi on luvassa ja miten uusia asioita harjoitellaan. Tämä takaa hyvät oppimistulokset ensimmäisen luokan oppilaille, joille koulumaailma on vielä tuntematon.

5 LPP – LUKEMAAN PUHUMISEN PERUSTEELLA

5.1 LPP- menetelmän taustaa

LPP-menetelmä kuuluu analyyttisiin menetelmiin ja sen äidiksi voidaan kutsua Ruotsalaisesta Ulrika Leimaria, joka on luonut tekstimenetelmän LTG (Läsinlärning på talets grund). Suomessa menetelmä on saanut nimen LPP (Lukemaan puhumisen perusteella). Suomessa menetelmä on ollut aluksi käytössä ruotsinkielisissä kouluissa, jonka jälkeen se on hiljalleen levinnyt myös suomenkieliseen opetukseen. LPP-menetelmässä keskitytään lapsilähtöisyyteen, yksilöllisyyteen ja toiminnallisuuteen. Nämä periaatteet toteutuvat usein luokan muissakin toiminnoissa. (Haataja, 2014, s. 68-69; Järvinen, 1993, s. 7.)

LPP:ssä opetuksen perustana on lapsen puhuttu kieli, joka muutetaan kirjoitetuksi kieleksi, lauseiksi ja tekstiksi. Keskustelujen runkona toimivat lasten yhteiset kokemukset ja tapahtumat. Tämän vuoksi opettajan tulee olla kiinnostunut lapsia innostavista aiheista, jotta saa heidät juttelemaan yhdessä toistensa sekä itsensä kanssa. Yksittäisen lapsen jo olemassa oleva sanavarasto ja kielellinen ilmaisu kehittyvät ryhmässä käytyjen keskustelujen ja kokemusten jakamisen myötä. LPP-menetelmässä on viisi vaihetta, jotka takaavat opetuksen ja oppimisen systemaattisen etenemisen. (Järvinen, 1993, s. 9; Lerkkanen, 2013, s. 69.)

5.2 LPP-menetelmän vaiheet

Keskusteluvaihe

Keskustellaan yhdessä opettajan tai lasten päättämästä aiheesta, joka usein on yhdessä koettu, nähty tai kuultu tapahtuma. Tällaisia tapahtumia voivat olla yhteiset retket, välitunnit tai juhlat. Opettaja toimii puheenvuorojen jakajana ja kysymysten esittäjänä, kuitenkin kommentoimatta jokaista puheenvuoroa. Keskustelun tavoitteena on oppia antamaan myös toisille puheenvuoro ja kuunnella mitä heillä on sanottavaa. Aluksi keskusteluissa on mukana vain puolet ryhmästä. Myöhemmin keskusteluja voidaan jatkaa koko luokan kesken, kun lapset jaksavat kuunnella paremmin toisiaan. Keskusteluvaiheessa on tärkeää, että jokainen kokee osallisuuden tunnetta ryhmässä. Siksi harjoitukset olisi hyvä tehdä puolikkaan muodossa. (Järvinen, 1993, s. 23-24; Lerkkanen, 2013, s. 69-70.)

Saneluvaihe

Saneluvaiheen lähtökohta on saada lapset ymmärtämään puheen ja kirjoitetun kielen välinen suhde. Aluksi keksitään sanelulle otsikko yhteisesti käydyn keskustelun pohjalta. Opettajan tehtävänä on toimia kirjurina ja oppilaat muodostavat sanaa ääneen puheen muuttuessa kirjaimiksi. Otsikon ollessa valmis, koko ryhmä lausuu sen uudelleen tavanomaisella lukunopeudella. Otsikon käsittelyn jälkeen opettajan tehtävä on kirjoittaa selailulehtiöön tai taululle lasten ehdotusten mukaisesti puhutusta aiheesta yksi lause kerrallaan. Kirjoittaminen tapahtuu samalla kaavalla kuin otsikossa. Tällä tavoin teksti muodostuu lasten valitsemista sanoista sekä ilmaisuista ja on yhteydessä lasten omiin kokemuksiin. Lisäksi tekstillä on yhteinen merkitys. Vaikka teksti on kirjoitettu lasten sanelemalla tavalla, niin opettajan tehtävä on ohjata tekstiä oikeisiin kokonaisuuksiin tai muodostaa apuky-symyksiä, jotka tukevat lasten omaa ajattelua. Valmis teksti luetaan yhdessä ääneen. Opettaja ohjaa lukemista osoittamalla luettavaa sanaa. Lopuksi oppilailla on mahdollisuus kommentoida tai oikaista tekstiä. (Järvinen, 1993, s. 25-28; Lerkkanen, 2013, s. 70.) Saneluvaihe voidaan toteuttaa heti keskusteluvaiheen jälkeen tai seuraavalla tunnilla, jolloin ensin tulee palauttaa keskustelun sisältö lasten mieliin. Saneluvaiheessa tulee ottaa huomioon sen kesto, jonka määrää lasten keskittymiskyky. (Järvinen, 1993, s. 25-28; Lerkkanen, 2013, s. 70.)

Laborointivaihe

Laborointivaihe eli toiselta nimeltään käsittelyvaihe tukee oppilaiden kielellistä tietoisuutta sekä opettaa lapsille puheen ja kirjoitetun kielen analysointia. Laborointivaiheeseen jatketaan saneluvaiheen jälkeisenä päivänä. Opettaja on valinnut sanelusta muodostuneesta tekstistä kohtia, joita on tarkoitus tarkastella yhdessä lasten kanssa. Opettajan tehtävänä on tehdä erillisiä laborointilappuja, joihin hän poimii tekstistä yksittäisiä sanoja, tavuja, kirjaimia ja sanojen päätteitä. (Järvinen, 1993, s. 28-29; Lerkkanen, 2013, s. 71.) Laborointivaiheen alussa teksti luetaan yhdessä ääneen. Seuraavaksi tekstistä keskustellaan. Keskustelun aikana opettajan tehtävä on saada lapset huomioimaan yksityiskohdat, jotka hän on tekstistä valinnut (kirjaimet, pitkä ja lyhyet vokaalit, tavut, lauseet jne.) Paperiliuskat, jotka sisältävät sanoja, tavuja ja kirjaimia, kiinnitetään taululle ja niitä tutkitaan yhdessä. Lopuksi oppilaat saavat omat laborointilaput ja tehtävänä on kertoa, mistä tekstikohdasta heidän lappunsa ovat. Kun oikea vastaus on selvillä, kiinnitetään laborointilappu oikealle paikalle tekstin päälle. (Järvinen, 1993, s. 30-31; Lerkkanen, 2013, s. 71.)

Uudelleen käsittelyvaihe

Uudelleen käsittelyvaiheessa työskennellään opettajan kanssa kahden kesken. Tarkoitus on tutkia yhdessä saneltua tekstiä. Aluksi oppilaat tutkivat tekstiä itsenäisesti ja piirtävät tekstiin sopivan kuvan. Samanaikaisesti opettaja ottaa yhden oppilaan kerrallaan tarkastelemaan tekstiä. Oppilaan tehtävä on lukea opettajalle hänelle tuttuja sanoja, lauseita tai tekstin osia. Opettaja avustaa sanojen selvittämisessä ja voi lukea tekstiä yhdessä oppilaan kanssa. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan kontrolloida oppilaan lukemista. Uudelleen käsittelyvaiheen lopussa oppilas saa merkitä tekstistä sanat, jotka jo osaa lukea tai haluaa opetella. Uudelleen käsittelyvaihe on aikaa vievää, joten on olennaista, että kaikilla oppilailta on motivoivaa itsenäistä tekemistä sillä aikaa, kun yksi oppilas on harjoittelemassa opettajan kanssa kahden kesken. Myös opettajan on merkittävää kohdistaa opetus uudelleen käsittelyvaiheessa olevaan oppilaaseen, koska oppilaan on tärkeää tuntea opettajan olevan läsnä juuri häntä varten. (Järvinen, 1993, s. 36-42; Lerkkanen, 2013, s. 72.)

Jälkikäsittelevaihe

LPP-menetelmässä toistuu jokaisen vaiheen kohdalla sama kaava. Kuten jokaisessa vaiheessa, myös jälkikäsittelevaiheen alussa teksti luetaan. Oppilaan tehtävä on merkitä sanoja, joista hän tekee sanakortteja. Aluksi sanakortti kirjoitetaan lyijykynällä, jotta opettajan on helppo tarkistaa sanan oikeinkirjoitus ja korjata tarvittaessa. Oppilas lukee sanan ääneen ja lopuksi täydentää sanan tussilla. Seuraavaksi oppilaan tulee painaa mieleensä, mistä kirjaimista sana muodostuu. Tämän vaiheen jälkeen oppilaan on aika opetella omatoimisesti sanakortteihin kirjoittamia sanoja. Kun oppilas on harjoitellut tarpeeksi, hän lukee sanat opettajalle. Tavoitteena on, että oppilas osaa lukea sanan ja pilkkoa sen tavuiksi ja äänteiksi. Tämän jälkeen sanakortti kuvitetaan ja laitetaan oppilaan omaan sanalaatikkoon. Sanakortit ovat laatikossa aakkosjärjestyksessä. Sanakortteja voi valmistua ensimmäisellä luokalla jopa 90 kappaletta riippuen lapsen taidoista. (Järvinen, 1993, s. 43-44; Lerkkanen, s. 72.)

5.3 LPP-menetelmän hyödyt ja haitat

LPP-menetelmä on saanut myönteistä palautetta sen lapsilähtöisyyden, yksilöllisyyden huomioimisen ja vuorovaikutusta tukevan toiminnan vuoksi. Oppilaiden mielestä LPP-menetelmän avulla työskenteleminen on samanaikaisesti helppoa ja hauskaa. Tekstin käsitteleminen on pidempi prosessi ja se antaa lapsille tarpeeksi aikaa työstää aihetta sekä ajatuksellisesti, että kielellisesti. Lauseiden rakentamisen taito ymmärretään varhain ja ilmaisuun käytetään monipuolista kieltä. LPP-luokissa myös luetun ymmärtämisen taidot ovat tavallista parempia. (Lerkkanen, 2013, s. 73.)

LPP-menetelmän epäkohtana voidaan pitää sen työläyttä. Opetusmateriaali täytyy laatia uudelleen jokaisen ryhmän kanssa. LPP-menetelmän yhteydessä on kuitenkin mahdollista käyttää myös aapista, joka helpottaa opettajan työtä. Ongelmaksi on myös muodostunut se, että lapset voivat valita liian vaativia sanoja opittavakseen. Tällaiset sanat voivat monimutkaistaa luku- ja kirjoitustaidon opetteluun liittyviä lähtökohtia. Analyyttisin menetelmin opetetuissa luokissa olevilla lapsilla on havaittu olevan lukutaidossa lukemis- ja oikeinkirjoitusvirheitä, tavuttamisen ongelmia ja lukemisen hitautta myöhempään kuin synteettisin menetelmin opetetuissa. Erojen on kuitenkin havaittu tasoittuvan jo 2. luokan aikana. (Lerkkanen, 2013, s. 73.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA SISÄLTÖANALYYSIN ALUSTAVA TULKINTA

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on perehtyä ensimmäisen luokan opettajien lukemaan opettamisen menetelmän valintaan ja valintaan johtaneisiin syihin. Tutkimuskysymykset ja haastattelussa käytetyt kysymykset pohjautuvat kirjallisuuskatsausosuudessa muodostamamme viitekehykseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys kattaa viitekehyksessä esittämämme teoreettisen taustan lukemaan opettamisen menetelmistä. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen avulla haluamme selvittää mitä lukemaan opettamisen menetelmää ensimmäisen luokan opettajat käyttävät ja miksi. Haastattelukysymyksien avulla olemme saaneet vastauksia toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Haastattelukysymyksien avulla saimme jonkinlaisen käsityksen opettajien tavasta valita lukemaan opettamisen menetelmä ja perusteluja sen valitsemiseen. Samalla halusimme kartoittaa käyttävätkö opettajat samaa menetelmää vuodesta ja oppilasryhmästä riippumatta.

Tutkimuskysymykset

1. Mitkä ovat yleisimmät lukemaan opettamisen menetelmät, joita suomen kielessä käytetään ja miten ensimmäisen luokan opettajat valitsevat käyttämänsä menetelmän?
2. Minkä takia opettajat ovat valinneet kyseisen menetelmän?

Haastattelukysymykset

1. Mitä lukemaan opettamisen menetelmää käytät tämän hetkisen luokan kanssa?
2. Millä perusteella valitsit menetelmän?
3. Käytätkö vuosittain samaa menetelmää vai löytyykö vaihtelevuutta paljon? Miksi?
4. Päättävätkö menetelmän etukäteen vai vasta luokan kanssa työskenneltyäsi?
5. Muuta huomioitavaa?

6.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineiston hankinnassa alustava tarkoituksemme oli perehtyä yhden ala-asteen ensimmäisen luokan opettajien lukemaan opettamisen menetelmän valintaan. Halusimme selvittää löytyykö koululta yhtenäinen linja vai päättävätkö opettajat henkilökohtaisesti menetelmän valinnasta. Valitettavasti emme saaneet yhtään koulua mukaan tutkimukseemme useista yhteydenotoista huolimatta. Aineistonkeruun ajankohta sijoittui joululoman läheisyyteen omista aikatauluista johtuen, joten myös tämä saattoi vaikuttaa vastausten saamisen vaikeuteen.

Joululoman jälkeen vaihdoimme suunnitelmaa ja aloimme kerätä tutkimusaineistoa sattumanvaraisesti ympäri Suomea. Lähetimme sähköpostitse kyselylomakkeen noin 60 eri opettajalle. Valitsimme sähköisesti täytettävän lomakkeen vastaamisen helpottamiseksi. Kyselyn vastaamiseen opettajilta kului aikaa 5-15 minuuttia. Halusimme pitää kyselyn lyhyenä ja yksinkertaisena, jotta vastaaminen olisi opettajille mahdollisimman helppoa. Tästä huolimatta kyselyyn tuli vastauksia vain 5 kappaletta. Kuitenkin kandidaatintyön laajuuden huomioiden pidimme vastausten määrää riittävänä. Näiden vastausten avulla saimme käsityksen ensimmäisen luokan opettajien lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta ja siihen johtaneista syistä. Tutkimusaineiston hankinta kesti kaiken kaikkiaan yhteensä noin kaksi kuukautta.

6.3 Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia

Arkielämässä jokainen ihminen tulkitsee asioita haluamallaan tavalla. Samasta asiasta voidaan saada hyvin erilaisia näkökulmia (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2009, s. 160). Valitsimme vertailuun kaksi esimerkkiparia, joiden avulla kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia on helpompi ymmärtää.

Esimerkki 1a. 10-vuotiaista neljäsosa pitää lukemisesta paljon, reilu puolet (54 %) jonkin verran. (Lukukeskus, 2009)

Esimerkki 1b. Lukeminen ja lukutaidon kehitys on opettajien mielestä tärkeää.

Esimerkki 2a. Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutukseen (2014) pyrki 2371 hakijaa, joista kokeeseen osallistui 1649 hakijaa. Heistä 146 (8,9 %) sai haluamansa opiskelupaikan. (Studentum, 2014)

Esimerkki 2b. Osalle hakijoista koulupaikan menettäminen tuotti suuren pettymyksen.

Esimerkeistä voi havaita kahdenlaista tietoa. Se, kumpi tieto on mielestämme tärkeämpää, muodostuu siitä, mistä olemme itse kiinnostuneempia tai minkälaista tietoa asiasta tarvitsemme käytäntöä silmällä pitäen. Esimerkistä 1a näemme, että lasten mielenkiinto lukemiseen on määrällisesti melko heikkoa, kun taas esimerkki 2a kertoo, että opettajan mielestä se olisi laadullisesti tärkeää. Esimerkit 1a ja 2a ilmentävät ensisijaisesti määrää, kun taas 1b ja 2b kuvaavat laatua ja merkityksiä. Edellä mainituista esimerkeistä voimme siis havaita, että tutkimuksessa ja arkielämässä kiinnostus kohdistuu sekä kvantitatiivisiin, että kvalitatiivisiin tiedonlajeihin. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 160.)

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Tähän voidaan sisällyttää idea siitä, että todellisuus on monimuotoinen. Huomionarvoista on kuitenkin se, että todellisuutta ei voi pilkkoa osiin. Todellisuuden tapahtumat muovaavat toisiaan ja niistä voidaan löytää monenlaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan tutkimuksen kohteen tarkastelua mahdollisimman holistisesti eli kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää faktoja, ei niinkään vahvistaa jo havaittuja väittämiä. (Alasuutari, 1994, 39; Hirsjärvi et al., 2009, s. 161.)

Oleellisin asia, johon kvalitatiivisessa tutkimuksessa paneudutaan, on havaintojen teoreettinen näkökulma. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön oma ajatusmaailma ilmiöistä tai tutkitavasta asiasta vaikuttaa tutkimuksesta saatuihin tuloksiin. Tutkimustulokset eivät siis ole käytetystä observointimenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. Voidaankin todeta, että varsinaista objektiivista tietoa ei ole olemassa, vaan kaiken tiedon tiedetään olevan subjektiivista, sillä tutkija tekee päätöksen tutkimusasetelmasta puhtaasti oman ymmärryksensä tiimoilta. Tämän perusteella kaiken kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää sen teoreettista näkökulmaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 19.)

6.4 Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan havaita muutamia tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Luonteeltaan kvalitatiivista tutkimusta voidaan kuvailla holistiseksi tiedon hankinnaksi ja aineiston kokoaminen tapahtuu luonnollisissa ja realistisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen toimii tiedonkeruun välineenä. Tutkimuksessa tutkijan luottamus

on omassa observoinnissa ja keskusteluissa tutkittavien kanssa perinteisten mittausvälineiden sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa hyödynnetään induktiivista analyysia. Tutkijan päämäärä on paljastaa yllättäviä asianhaaroja. Lähtökohtana on aineiston moninainen ja yksityiskohdat huomioon ottava tarkastelu. Asioiden tärkeydestä ei päättä tutkija. Aineistonkeruussa käytetään laadullisia menettelytapoja. Tutkittavien omia näkökulmia ja ideoiden hyödynnetään aineistonkeruussa, eli tutkimuksessa voidaan käyttää esimerkiksi haastatteluja. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan harkitusti ilman satunnaisotosta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavallista, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tästä johtuen tutkimuksen toteutus on joustavaa ja suunnitelmaa on mahdollista muuttaa olosuhteista riippuen. On tärkeää muistaa, että jokainen kvalitatiivinen tutkimus on ainutlaatuinen. Tätä kvalitatiivisen tutkimuksen ominaisuutta tulee hyödyntää aineiston tulkinnassa. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 164.)

6.5 Tutkimusaineiston sisältöanalyysi

Analysoimme haastattelun vastaukset sisältöanalyysin avulla. Sisältöanalyysillä tarkoitetaan tieteellistä metodia, jonka avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä esimerkiksi verbaalisesta, symbolisesta tai kommunikatiivisesta datasta. Sisältöanalyysin avulla voimme analysoida haastattelun aineiston systemaattisesti ja objektiivisesti. Sekä muodostaa selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus haastattelumateriaalista. Tutkimuksessa käyttämämme sisältöanalyysi pohjautuu teorialähtöiseen sisältöanalyysiin, sillä haastattelussa käyttämämme kysymykset on laadittu kirjoittamamme viitekehysten pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009)

Ensimmäisessä kysymyksessä kysyimme mitä lukemaan opettamisen menetelmää opettajat käyttävät tämän hetkisen luokkansa kanssa. Neljä viidestä vastaajasta vastasi käyttävänsä KÄTS-menetelmää tai menetelmästä johdettua sovellusta. Ainoastaan yksi opettajista käytti toiminnallisuuteen perustuvaa menetelmää, joka ei ollut sovellus KÄTS-menetelmästä.

Toisessa kysymyksessä kysyimme syytä menetelmän valintaan. Kaikki neljä KÄTS-menetelmää käyttävää opettajaa perustelivat menetelmän valinnan samankaltaisilla syillä. Heidän mukaansa KÄTS-menetelmä sopii hyvin suomen kielessä lukemaan opettamiseen ja menetelmän avulla saadaan parhaita oppimistuloksia. Kolme vastaajista mainitsi, että KÄTS-menetelmän avulla on helppo eriyttää opetusta sekä ylös- että alaspäin. KÄTS-menetelmää käyttävät opettajat mainitsivat myös, että menetelmää tukevia materiaaleja on helppo löytää, sillä aapiset ja muut materiaalit pohjautuvat KÄTS-menetelmään. Toimin-

nallisuuteen perustuvaa lukemaan opettamisen menetelmää käyttävä opettaja perustelee menetelmän valinnan aktiivisuuden kautta. *”Jotta saisin oppilaat mahdollisimman aktiiviksi toimijoiksi, ja että äidinkielen tunnit eivät olisi pelkästään kirjan tehtävien tekemistä.”*

Kolmannessa ja neljännessä kysymyksessä halusimme tietää käyttävätkö opettajat samaa menetelmää vuosittain vai vaihteleeko menetelmä oppilasryhmän mukaan. Kaikki haastatteluun vastanneet opettajat sanovat käyttävänsä vuosittain samaa menetelmää, sillä ovat kokeneet menetelmän parhaaksi. Kaksi KÄTS-menetelmää käyttävää opettajaa kertoivat tutustuneensa LPP-menetelmään, mutta kokevat silti KÄTS-menetelmän enemmän itselleen sopivaksi. Kaikki opettajat, menetelmän käytöstä riippumatta, kuitenkin korostavat, että jokaisen oppilasryhmän kanssa opetusprosessi on hieman erilainen. Kun opettaja oppii tuntemaan oppilaat, muodostuu prosessille oma suunta ja omat painotukset.

Viides kysymys oli vapaaehtoinen ja siinä opettajat saivat vapaasti kertoa muita huomion arvoisia asioita. Kysymykseen vastasi vain kaksi KÄTS-menetelmää käyttävää opettajaa. He muistuttivat, että myös KÄTS-menetelmän avulla opiskellessa opetus voi olla toiminnallista ja äidinkielen opiskelu voidaan integroida myös muihin oppiaineisiin. *”Lukemaan opettamisessa on tärkeää synnyttää lapselle sisäinen motivaatio ja halu kehittyä lukijana. Tähän voi hyvin ohjata erilaisten kirjatempausten yhteydessä - yhteiset lukuhetket, kirjavinkkaukset ja kirjastokäynnit tuovat lukemisen osaksi lapsen arkipäivää. Olen itse integroinut lukemaan opettamista paljon taitoaineisiin esimerkiksi kuvistöiden aiheiseiin sekä käsitöissä usein valmistamme lukupussukat, johon laitetaan oman tason mukaan sisälle kirjaimia, tavuja, sanoja ja lauseita, joita luetaan itsekseen, luokkakaverille ja opettajalle. Kun koko ykkösluokka oppii lukemaan, on perinteenä ollut järjestää juhlat, joissa tarjotaan lukumato-kääretorttukakkua ja muuta hyvää.”*

7 TULOKSET

7.1 Sisältöanalyysin tulokset ja johtopäätökset

Haastattelujen vähäisestä määrästä huolimatta lukemaan opettamisen menetelmän valinta ja siihen johtaneet syyt ovat varsin yhtenäiset. Neljä viidestä opettajasta käyttää lukemaan opettamisen menetelmänä KÄTS-menetelmää tai jotain sen sovellusta. KÄTS-menetelmä valitaan, sillä se sopii hyvin suomen kieleen. KÄTS-menetelmän avulla saavutetaan tarkka lukemaan oppiminen ja sen avulla voidaan karisia esimerkiksi sanojen loppujen arvailu. Nykyisin luokat ovat taitotasoltaan heterogeenisiä ja KÄTS-menetelmän avulla eriyttäminen molempiin suuntiin onnistuu helposti. Valmiin materiaalin löytäminen KÄTS-menetelmään on helppoa, sillä aapiset ja muut materiaalit pohjautuvat kyseiseen menetelmään. Puolet KÄTS-menetelmää käyttävistä opettajista kertoivat tutustuneensa myös LPP-menetelmään, mutta kokivat silti KÄTS-menetelmän toimivammaksi omassa opetuksessaan. Kaikki haastatteluun vastanneet opettajat kertoivat käyttävänsä vuosittain samaa menetelmää oppilasryhmästä riippumatta. Kuitenkin oppilasryhmän tullessa tutuksi saa opetus omat suuntansa ja painotteensa.

Vastauksien yhteenvedosta voidaan päätellä, että opettajat ovat löytäneet toimivan opetusmetodin niin itselleen kuin oppilaille. Osa vastaajista oli nuoria vasta-aloittaneita opettajia ja osa jo kauan työelämässä olleita kokeneita opettajia. Kokemus ei siis vaikuttanut lukemaan opettamisen menetelmän valintaan. Opettajat huomauttivat, että KÄTS-menetelmän käytön ei tarvitse tarkoittaa ainoastaan aapisesta kirjainten systemaattista opettelua vaan opetukseen voidaan ottaa mukaan toiminnallisuutta ja äidinkieltä voidaan integroida mukaan myös muihin oppiaineisiin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Puhuttaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta, tarkastellaan usein sen totuudenmukaisuutta ja objektiivista tietoa. Objektiivisuudella tarkoitetaan lähteiden huolellista valintaa ja rehellistä tulkintaa. Lisäksi tutkijan tulee noudattaa suunnitelmaansa järjestelmällisesti, poikkeamatta siitä ilman perusteita. (Hirsjärvi et al., 2009, s. 309-310; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 133.) Laadullista tutkimusta tarkasteltaessa luotettavuutta tarkastellaan yleensä *validiteetin* (onko tutkimuksessa havainnoitu sitä, mitä on luvattu) ja *reliabiliteetin*

(tutkimustulosten toistettavuuden) avulla. Nämä termit ovat kuitenkin koettu ongelmalliseksi laadullisen tutkimuksen piirissä, koska käsitteinä ne ovat tulleet tutuksi määrällisen tutkimuksen tarpeita käsiteltäessä. Tämän vuoksi näiden termien hylkäämistä tai korvaamista on ehdotettu. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 133-134.)

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on hyvä muistaa, että arviointi tapahtuu tutkimuksen kokonaiskuvan perusteella, jolloin sen painopiste on sen johdonmukaisuudessa eli kohe-reenssissa. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon joitakin yksityiskohtia. Ensiksi on tärkeää tarkastella tutkimuksen kohdetta ja sen tarkoi-tusta, eli mitä tutkitaan ja miksi. Myös tutkijan omaa sitoutumista on syytä tarkastella ja miettiä miksi juuri tämä tutkimus on tärkeää ja mitkä ovat tutkijan omat oletukset tutkimuksen alussa sekä niiden muuttuminen tutkimuksen edetessä. Aineistonkeruussa on hyvä huomioida millä tavoin aineisto on kerätty ja mitkä ovat siihen liittyvät erityispiir-teet. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysissä tulee pohtia miten tulokset ja johto-päätökset on saatu aikaan. Tutkimuksen raportoinnissa on selvittävä miten aineisto on koottu ja miten aineiston analysointi on tapahtunut. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 138; Syr-jälä, Syrjäläinen, Ahonen, Saari, 1994, s. 100-101.)

Mielestämme omassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja tutkimuksen sisäl-töanalyysi täyttää yllä mainitut kohdat tutkimuksen luotettavuuden toteamisesta. Tekemäs-sämme tutkimuksessa tutkimuksen kohde ja sen tarkoitus on selvillä, sillä aiempaa tutki-musta asiasta ei löytynyt. Aineistoa tutkimuksessa olisi voinut olla hieman enemmän, mut-ta aineistonkeruun hankaluuden ja kandidaatintutkielman laajuudeen huomioon ottaen olemme tyytyväisiä aineistoomme. Tutkimuksen aineiston analyysi ja johtopäätöksen tule-vat hyvin ilmi sisältöanalyysin alustavassa tulkinnassa, tuloksissa sekä pohdinnassa. Tut-kimuksessamme esittämät haastattelukysymykset ja niihin saadut vastaukset tukivat hyvin muodostamiamme tutkimuskysymyksiä.

8 POHDINTA

Kandidaatintyön tutkimuksen päätavoitteena oli saada uutta tietoa lukemaan opettamisen menetelmästä ja erityisesti lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta. Lukemaan opettamisen menetelmiin perehdyimme työn viitekehystä luodessa. Pääpaino oli kahdessa tunnetuimmassa menetelmässä: KÄTS-menetelmä ja LPP-menetelmä. Prosessin aikana saimme kattavan kuvan menetelmien käytöstä ja niiden haitoista sekä hyödyistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla perehdyimme ensimmäisen luokan opettajien ajatuksiin lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta, menetelmän valintaan johtaneisiin syihin ja menetelmien vaihteluun vuositason tasolla.

Lähdekirjallisuuden käyttö viitekehystä luodessa osoittautui hieman haastavaksi, sillä suurin osa aiheen kirjallisuudesta oli suhteellisen vanhaa. Luultavasti tämä johtuu siitä, että samat menetelmät ovat olleet käytössä pitkän ajan lähes muuttumattomina ja menetelmien perusajatus on pysynyt samana. Tästä syystä vanhojen lähteiden käyttö on kuitenkin relevanttia, sillä tieto ei ole vanhentunutta vaan vastaa yhä käytössä oleviin opetusmenetelmiin. Kansainvälisiä lähteitä työssämme on käytetty vain muutamia, sillä suomen kieli eroaa rakenteeltaan ja opetustavaltaan suuresti muista kielistä. Tästä syystä suomen kielisten lähteiden käyttö oli sopivampaa aihetta käsiteltäessä. Kansainvälisiä lähteitä käytimme erityisesti LPP-menetelmään perehdyttäessä. Mielestämme lähteitä työssä on riittävästi, sillä mukana on myös kvalitatiivinen tutkimus, jonka toteuttaminen on vienyt paljon aikaa ja vaatinut paljon perehtymistä asiaan. Tutkimustietoa lukemaan opettamisen menetelmä valinnasta ja siihen johtaneista syistä ei oikeastaan löytynyt, joten haastattelu oli ainoa vaihtoehto saada tämän hetkistä tietoa asiasta.

Kvalitatiivisen tutkimuksemme perusteella havaitsimme, että ensimmäisen luokan opettajat käyttävät mielellään KÄTS-menetelmää lukemaan opettamisessa. KÄTS-menetelmä tukee hyvin lukemaan opettamista suomen kielellä. Menetelmän avulla pystytään perehtymään kunnolla yhteen kirjaimen ja takaamaan sen oppiminen kaikille. KÄTS-menetelmän avulla eriyttäminen on helppoa molempiin suuntiin ja opettajat mainitsivat, että materiaalia menetelmän tueksi löytyy paljon. Kuitenkaan KÄTS-menetelmän käytön ei tarvitse tarkoittaa vain aapisen avulla lukemaan opetteluun, vaan opetukseen voidaan yhdistää toiminnallisuutta sekä integroida äidinkieltä mukaan muihin oppiaineisiin. KÄTS-menetelmän käyttöön liittyy valitettavasti myös ongelmia. Lukemaan ymmärtämisen oppiminen saattaa hi-

dastua menetelmää käytettäessä, sillä menetelmässä keskitytään lähinnä lukemisessa tapahtuviin virheisiin luetun ymmärtämisen sijaan. Osalla haastatteluun vastanneista opettajista oli virheellinen kuva KÄTS-menetelmän vaikutuksesta luetun ymmärtämiseen, sillä he mainitsivat menetelmän tukevan luetun ymmärtämisen kehittymistä.

Artikkelissa Kohti merkityspainotteista lukemaan oppimista Lehtonen (2000) vertailee LPP- ja KÄTS-menetelmien oppimistuloksia keskenään. Tuloksista paljastuu, että oppilaat, joita on opetettu lukemaan LPP-menetelmän avulla ymmärtävät lukemaansa paremmin, oppivat nopeampaa puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden sekä käyttävät rikkaampaa kieltä kuin KÄTS-menetelmän avulla lukemaan oppineet oppilaat. Kuitenkin LPP-menetelmää käytettäessä oppilaat tekivät ensimmäisellä luokalla enemmän virheitä kuin KÄTS-menetelmän avulla lukemaan oppineet oppilaat. Toisella luokalla LPP-menetelmän avulla oppineet kirjoittavat kiitettävällä tasolla. (Buchberger, Tammelin, Lavonen, Meisalo, Mikkola, Salo, 2000, s. 665-666.) Lehtosen tutkimuksen perusteella voitaisiin olettaa, että hyödyllisempää on käyttää LPP-menetelmää lukemaan opettamisessa. Kuitenkin tekemämme haastattelun perusteella voidaan huomata, että opettajat valitsevat mieluummin KÄTS-menetelmän. Opettajat perustelivat valintaansa sillä, että KÄTS-menetelmä on tutumpi ja siihen on perehdytty enemmän. Tämän ansiosta menetelmän käyttö on luontevaa ja sen avulla saavutetaan hyviä oppimistuloksia.

Aineiston keruu kvalitatiivisessa tutkimuksessa osoittautui yllättävän haastavaksi. Ajattelimme sähköisen kyselylomakkeen helpottavan vastausten saantia. Teimme lomakkeesta mahdollisimman toimivan, helposti vastattavissa olevan ja lyhyen, jotta ensimmäisen luokan opettajien olisi vaivatonta ja nopeaa vastata kyselyyn. Kuitenkin vastausten saaminen oli luultua hankalampaa ja vei odotettua kauemmin aikaa. Vain noin joka kymmenes sähköisen kyselylomakkeen saaneista opettajista vastasi kyselyyn. Tämän vuoksi vastausten määrä jäi vähäiseksi. Kuitenkin kandidaatintyön laajuuden huomioon ottaen vastauksista saimme jonkinlaisen käsityksen lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta ja valintaan johtaneista syistä. Mielestämme olisi ollut mielenkiintoista saada laajempi tutkimusaineisto, jotta olisimme voineet nähdä perusteellisemmin löytyykö menetelmien käytössä paljon vaihtelevuutta. Pro gradu-tutkielmassa olisi kiinnostava perehtyä tarkemmin molempien menetelmien käyttöön opetuksessa ja tutustua oppituntien rakenteisiin KÄTS- ja LPP-menetelmiä käytettäessä. Tutkimukseen voisi valita esimerkiksi kaksi luokkaa, joissa toisessa opetetaan lukemaan käyttämällä KÄTS-menetelmää ja toisessa LPP-menetelmää ja

vertailla tuntien tavoitteita, sisältöjä, rakenteita, opetusmenetelmiä ja oppilaiden motivaatiota.

Päädyimme tekemään kandidaatintyön parityönä, sillä tuleva ammattimme vaatii paljon yhteistyötä. Ajattelimme, että työn tekeminen yhdessä olisi hyvää harjoitusta tähän. Yhdessä tehdessä pystyimme jakamaan ajatuksia ja kokemuksia aiheeseen liittyen sekä saamaan aiheesta laajemman näkökulman. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston hankinta ja analysointi helpottui kun tutkimuksen tekijöitä oli kaksi. Viitekehyksen muodostamisessa molemmilla oli omat osa-alueet joita työstettiin itsenäisesti. Tällainen työskentelytapa sopi meille mainiosti ja joudutti työn valmistumista kiireisestä aikataulusta huolimatta. Työn kvalitatiivisen osan teimme yhteistyönä, sillä haastattelun aineiston sisältöanalyysissä kaksi näkökulmaa tulivat tarpeeseen aloitteleville tutkijoille. Lopuksi teimme yhdessä tiivistelmän, johdannon ja pohdinnan, jotta molempien mielipiteet tulisivat ilmi lopputuloksessa. Mielestämme kandidaatintyö onnistui parityönä erittäin hyvin ja vertaistuki työn edessä oli korvaamattoman tärkeää.

9 LÄHTEET

Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus* (2., uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Buchberger, I., Tammelin, M., Lavonen, J., Meisalo, V., Mikkola, K., Salo, U. (2000).

Opettaja ja aine 2000 : Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. osa 2. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Cohen, V. L. & Cowan, J. E. (2011). *Literacy for children in an information age : Teaching reading, writing, and thinking* (2. ed.). Belmont (Calif.): Wadsworth, Cengage Learning.

Dickinson, D. K., Gee, J. P., Goatley, V., Lonigan, C. J., Neuman, S. B., Whitehurst, G. J. (2003). *Handbook of early literacy research. volume 1.* New York: Guilford Press.

Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (2006). *Kulmakivi : Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus.* Helsinki: Otava.

Haataja, A. K., (2014). *"Siinä pitäs pomottaa itteään.." : Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hiltunen, M. & Toukonen, M. L. (1991). *Toimiva lukutaito : Seminaari tampereella 12.-13.11.1990.* Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Jaakkola, T., Liukkonen, J., Sääkslahti A. (2013). *Liikuntapedagogiikka.* Jyväskylä: PS-kustannus.

- Julkunen, M., (1986). *Toisluokkalaisten lukutaito ja sen yhteydet koulumenestykseen kolmannella luokalla*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Julkunen, M., (1993). *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, H. (1993). *LPP - lukemaan puhumisen perusteella : Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogia*. Helsinki: Otava.
- Lehtonen, H. (2000). *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Leimar, U. (1981). *Läsning på talets grund : Läsinlärning som bygger på barnets eget sråk*. Lund: LiberLäromedel.
- Lerkkanen, M. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa (1.-3. p.)*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Saloranta, O., Vitikka, E., Apajalahti, M., Manninen, K., Aho, L., Linnilä, M. (2002). *Ensimmäiset kouluvuodet : Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain.
- Sarmavuori, K. & Rauramo, S. (1984). *Luokanopettajan äidinkielen opetusoppi*. Helsinki: Koulun erityispalvelu.
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tella, S., Salo-Mattila, K., Hyvönen, L., Kairavuori, S., Rantala, J., Buchberger, I. (2000). *Opettaja ja aine 2000 : Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. osa 1*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Trageton, A.; suomentanut Silvennoinen, E. (2007). *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T. & Gove, M. K. (1987). *Reading and learning to read*. Boston: Little, Brown.

Wäre, M. (2007). *Pikkumetsän aapinen. opettajan opas 1a*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Muut lähteet:

Lukukeskus.fi (2009) saatavilla

<http://www.lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2013/04/Lukuviikko-10-faktaalukemisesta.pdf> viitattu 1.3.2016

Studentum.fi (2014) saatavilla

http://www.studentum.fi/Kasvatustieteellisen_paeaesykoe__d6281.html viitattu 1.3.2016

