



Valta Johanna

Lukemaan opettamisen diskurssit 1970–1980-lukujen kirjainmenetelmässä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lukemaan opettamisen diskurssit 1970–1980-lukujen kirjainmenetelmässä (Johanna Valta)

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua, 9 liitesivua

Syyskuu 2021

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu 1970–1980-lukujen kontekstiin sidottua kuvausta hyvin perinteisestä lukemaan opettamisen menetelmästä, kirjainmenetelmästä, jota myös tavaamismenetelmäksi kutsutaan. Kirjainmenetelmä pitää sisällään tavaamista kirjainten nimillä. Menetelmä ei ole enää käytössä, mutta se palveli suomalaisia usean vuosisadan ajan. Valtaosa suomalaisista on oppinut lukemaan sen avulla. Ymmärtääksemme kirjainmenetelmän aikaista lukutaidon opetusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa eri aikakausien lukemaan oppimisen oppimiskäsityksiä.

Tutkimusaineisto on koottu kuudesta kirjainmenetelmää kuvaavasta tekstistä. Niistä neljä on akateemisia tekstejä ja kaksi on eläköityneiden opettajien vapaamuotoisia kirjoitelmia kirjainmenetelmän käytöstä työvuosiltaan. Nämä tekstit muodostavat yhdessä tutkimukseni aineiston. Aineistossa kuvataan kirjainmenetelmän tyypillisiä piirteitä ja millaisin ratkaisuin opettajat edistivät oppilaidensa lukutaidon kehittymistä.

Tutkimus on kvalitatiivinen diskurssianalyttinen tutkimus. Vapaamuotoisten kirjoitelmien johdosta tutkimuksessa on myös kerronnallisia piirteitä. Aineiston analyysissä kirjainmenetelmästä nousi kolme selvää diskurssia, jotka nimesin: tavaamisen diskurssi, toiminnan diskurssi ja turhautumisen diskurssi. Tavaamisen diskurssi valikoitui siksi, että se ilmenee kaikissa teksteissä menetelmän perusluonteena. Toiminnan diskurssi valikoitui taas siksi, että siinä on kaksoismerkitys, sillä toisaalla toiminnallisuutta oli aikaan nähden sopivasti, mutta toisaalla sitä oli niukasti. Turhautumisen diskurssi valikoitui puolestaan siksi, että se pitää sisällään niin opettajien kuin oppilaidenkin turhautumista. Turhautuminen nousi esille pitkäveteisyydessä ja tavaamisen vaikeudessa. Haasteistaan huolimatta kirjainmenetelmällä saavutettiin lukutaidon oppiminen.

Avainsanat: Lukemaan opettaminen, lukutaito, kirjainmenetelmä, diskurssianalyysi

University of Oulu

Faculty of Education

Lukemaan opettamisen diskurssit 1970–1980-lukujen kirjainmenetelmässä (Johanna Valta)

Master's thesis, 58 pages, 9 appendices

September 2021

This research examines reading teaching method, called alphabetic principle, based on 1970–1980's context. This alphabetic principle includes spelling with letter names. The method is not in use anymore but it has been the main method for teaching Finnish people to read for centuries. With the aim of understanding the teaching of reading through the alphabetic principle, learning concepts from different eras are being examined in this research.

The research material has been combined from six texts on the alphabetic principle. Four of them are academic texts and two free-form writings by retired teachers. Together, these texts form the material of my research. The research material describes the typical features of the alphabetic principle and the solutions used by teachers to promote the development of their students' reading skills.

This research is a qualitative discourse analytical study. Due to the free-form writings, the study also has narrative features. In the analysis of the data, three clear discourses emerged from the alphabetic principle, which I named: the discourse of spelling, the discourse of action, and the discourse of frustration. The discourse of the spelling was chosen because it appears in all texts as the basic nature of the method. The discourse of action was chosen because it reveals a dual meaning, for on the one hand there was functionality appropriate to the time, but on the other hand it was scarce. The discourse of frustration, in turn, was chosen because it involves the frustration of both teachers and students. Frustration arose in the longevity and difficulty of spelling. Despite its challenges, the alphabetic principle achieved learning of reading.

Keywords: Teaching to read, ability to read, alphabetic principle, discourse analysis

Sisällysluettelo

1. Johdanto	5
2. Tutkimuksen menetelmä ja toteutus.....	7
2.1 Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi.....	7
2.2 Tutkimuksen toteutus	9
3. Katsaus suomalaisten lukutaidon kehittymiseen ja opettamiseen	13
3.1 Ulkoluvusta sisälukuun.....	13
3.2 Pelosta uudistukseen	16
4. Lukutaidon taustalla olevat oppimiskäsitykset	21
4.1 Kypsymisen teoria.....	21
4.2 Kehityksen teoria.....	23
4.2.1 Puhe ja kielen kehitys sekä kognitiivinen kehitys	25
4.2.2 Näkö, kuulo, motoriikka, muisti ja hahmotus	28
4.2.3 Minäpystyvyyys.....	29
4.2.4 Keskittymiskyky ja motivaatio	29
4.2.5 Muut kouluvalmiudet	30
4.3 Sukeutumisen teoria.....	31
4.4 Sosiokulttuurinen teoria.....	33
5. Kirjainmenetelmä 1970–1980-lukujen lähdekirjallisuuden ja vapaamuotoisten kirjoitelmien kuvauksena.....	35
5.1 Lukemaan opettamisen aloitus	36
5.2 Tavaaminen	37
5.3 Muuta opetukseen liittyvää.....	38
6. Lukemaan opettamisen tavoitteet.....	41
7. Synteettiset ja analyyttiset lukemaan opettamisen menetelmät	44
8. Aineiston analyysi.....	48
8.1 Tavaamisen diskurssi.....	48
8.2 Toiminnan diskurssi.....	50
8.3 Turhautumisen diskurssi.....	51
9. Aineiston tulkinta	53
10. Johtopäätökset.....	56
Lähteet	59
Liitteet.....	64

1. Johdanto

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kiinnostukseni perinteiseen, mutta käytöstä poistuneeseen lukemaan opettamisen menetelmään, *kirjainmenetelmään*. Kirjainmenetelmä tunnetaan myös tavaamismenetelmänä. Se on palvellut suomalaisia useiden vuosisatojen ajan ja se kätkee sisälleen monenkirjavaa historiaa katekismuksesta, ehdoista, rangaistuksista, peloista, uudistuksista ja oppimisesta (Lerikkanen, 2017). Kirjainmenetelmä pitää sisällään tavaamista kirjainten nimillä (Ahvenainen, Karppi & Åström, 1977, s. 92; Karppi, 1983, s. 80; Sarmavuori, 2011, s. 102), jota havainnollistaa seuraava esimerkki: AA (A) KOO II (KI) A-KI. 1800-luvun kuvaukset lukemaan opettamisesta toimivat lähtöolettamuksinani lukemaan oppimisesta kirjainmenetelmällä. Tarkemmin sanottuna olen rakentanut mielikuvani lukutaidon oppimisesta siten kuin Aleksis Kivi (1966) kuvaa Jukolan veljesten lukemaan oppimisen tapahtuneen eli pitkälti pakon ja negatiivisuuden kautta.

Seitsemän veljestä ilmestyi ensimmäisen kerran keväällä 1870. Kivi (1966) kuvaa veljesten lukemaan opetteluun olleen epämieluisuutta kahdestakin syystä: kirjaimet olivat vaikeita oppia ja lukkari oli ankara opettaja. Ympäristö painosti kuitenkin sivistymään, joten veljekset alistuivat epämieluisuuteen (Kivi, 1966). Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena kirjainmenetelmä näyttäytyi 1970–1980-luvuilla. Tavoitteenani on tuottaa tietoa paitsi suomalaisten lukemaan oppimisen ja opettamisen historiasta läheltä ja vähän kauempaakin, myös nykypäivän lukemaan opettamismenetelmien yleisestä luonteesta. Lisäksi tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä lukemaan opettamisen pohjasta, jonka kirjainmenetelmä muodostaa ja josta nykypäivän lukemaan opettamisen tavat ovat ponnistaneet.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen diskurssianalyttinen tutkimus, jossa on kerronnallisia piirteitä. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisenä juonteena tälläkin tutkimuksella tavoitellaan ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020, s. 9), kirjainmenetelmästä, sitä tuottavan aineiston kautta. Juutin ja Puusan mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista selvittää, miten ilmiöt on koettu. Vaikken tällä tutkimuksella yritäkään tulkita itse kokemuksia, on ilmiöstä nostettavissa opettajien ilmausten kautta, millaista menetelmän käyttö on ollut (pitkäveteistä, ihmettelyä herättävää) sekä millaisia reaktioita se on oppilaissa ja opettajissa herättänyt

(turhautumista). Diskurssianalyysi toimii tässä väljänä teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä (Siltaja ja Sorsa, 2020, s. 230; Vilkkä, 2015, s. 175), sekä aineiston analyysitapana. Kyseessä on teoreettinen tutkimus, jota ohjaa seuraava tutkimuskysymys:

Millaisia diskursseja kirjainmenetelmästä on tunnistettavissa 1970–1980-lukujen lukemaan opettamisessa?

Tutkimuksessa on kaksi teoriaa, jotka ohjaavat aineiston analyysiä. Ensimmäinen koostuu aiemmista lukutaitoa ja sen opettamisen kehittymistä kuvaavista tutkimuksista ja toinen diskurssianalyttisestä teoreettisesta viitekehyksestä.

Tutkimusaineisto koostuu kahdesta toisiinsa nähden erilaisesta tekstilajista: neljästä *akateemisesta teoksesta* ja kahdesta *vapaamuotoisesta kirjoitelmasta*. Nämä tekstit muodostavat yhdessä tutkimukseni aineiston. Akateemisista teksteistä kaksi on jatko-opiskelututkielmia (Heikkilä, 1981; Isosaari, 1976), kolmas syventäviin opintoihin kuuluva pro gradu -tutkielma (Isotalus, 1990) ja neljäs peruskoulu-uudistusta varten tuotettu lukemisen ja kirjoittamisen alkuoppimista tukeva teos (Ahvenainen ym. 1977). Kaksi vapaamuotoista kirjoitelmaa ovat eläköityneiden luokanopettajien muisteloita kirjainmenetelmällä opettamisesta. Vapaamuotoiset kirjoitelmat sain omien kontaktieni kautta.

Tutkimuskiinnostukseni sijoittuu 1970–1980-lukujen lukemaan opettamiseen kirjainmenetelmällä. Olen asettanut ajanjaksolle perusteluksi sen, ettei aikaisemmilta vuosikymmeniltä löytynyt kelpavaa valmista tekstiaineistoa, eikä liioin enää vapaamuotoisten kirjoitelmienkaan laatijoita. 1990-luku taas asettui takarajaksi lukemaan opettamismenetelmien murroksen vuoksi, sillä tuolloin kirjainmenetelmästä alettiin luopua. Lerkkanen (2006, s. 61), Jämsä (2000) ja Kiiveri (2006, s. 83) ovat todenneet, että 1970-luvulla alkanut lukemaan opettamismenetelmä uudistus eteni kuitenkin hitaasti ja kirjainmenetelmä oli vahvasti käytössä vielä koko 1980-luvun, ja jotkut opettajat käyttivät sitä vielä 1990-luvullakin.

Tämä pro gradu -tutkimus on jatkotutkimus kandidaatin työlleni (Valta, 2020), joka käsittelee myös lukemaan opettamista. Kandidaatin tutkielmassa kiinnostuin kirjainmenetelmästä siinä määrin, että päätin jo sitä tehdessä jatkaa aiheen tutkimista pro gradu -työssä. Halusin tietää, millainen syntytarina kirjainmenetelmällä on ja millainen se on ollut lukemaan opettamisen menetelmänä.

2. Tutkimuksen menetelmä ja toteutus

Tässä luvussa avaan ensin tutkimukseni menetelmää, joka on diskurssianalyysi. Selitän diskurssianalyysin mahdollisuuksia ja vähän myös, kuinka sitä itse käytän. Itse analyysin toteutukselle on myöhemmin oma lukunsa. Tutkimuksen toteutusta avaan tässä luvussa myöskin.

2.1 Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi

Kirjainmenetelmää koskeva tutkimukseni on kvalitatiivinen diskurssianalyyttinen tutkimus. Koska tutkimusaineistossa on vapaamuotoisia kirjoitelmia, pitää aineisto sisältää kerronnallisia piirteitä. Tutkimus ei ole kuitenkaan narratiivinen, vaan diskurssianalyyttinen. Heikkisen (2002, 185–187) sekä Puusan, Hännisen ja Mönkkösen (2020, s. 216–217) mukaan narratiivisuudella voidaan viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, mutta myös tutkimusaineistoon, aineiston analyysitapoihin tai tutkimuksen käytännölliseen tarkoitukseen. Tässä tutkimuksessa aineiston kerronnallisuus ilmenee opetuksen lähtöhetken ja oppimisen edistymisen sekä opetustilanteiden ja lukemaan opettamisessa käytettyjen ratkaisujen kuvauksina. Kerronnallisuudelle ominaista lopetustilannetta aineistosta ei nouse – lukemaan oppimista lukuun ottamatta. Aineisto sisältää hiukan myös kirjainmenetelmään liittyvien tilanteiden ja koko menetelmän arviointia, mikä on yksi narratiivisuuden määre (Puusa ym. 2020, s. 217).

Siltaoja ja Sorsa (2020, s. 230) kertovat diskurssianalyysin tutkivan vain harvoin muuta kuin puhuttua tai kirjoitettua viestintää. Englanninkielinen sana *Discourse* voidaan ymmärtää esimerkiksi keskusteluna, esitelmänä ja puheena. Fendlerin (2010) mukaan diskurssit ovat symboleissa, sanoissa, ilmauksissa, keskusteluissa ja niistä paljastuvissa merkityksissä. Diskurssit tuovat esille ajatuksia, tunteita, normeja, arvoja ja käytänteitä, jotka näyttäytyvät tai ovat näyttäytyneet tietyllä tavalla tiettyinä aikoina (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, Luku 1: Diskurssitutkimuksen perusajatuksia). Diskurssitutkimuksella muodostetaan toisin sanoen käsitystä siitä, millainen jokin ilmiö on (Siltaoja

ja Sorsa, 2020, s. 228). Diskurssien on mahdollista kertoa vallasta, kontrollista, alistamisesta ja mukana olosta, mutta myös äänettömyydestä ja tilallisesta järjestäytymisestä (Foucault, 2014, s. 152). Ne voivat tuoda ilmi prosesseja, suhteita ja rakenteita (Fairclough, 2003, s. 124). Diskurssianalyysillä voidaan selvittää, kuka sanoi, mitä ja miksi sanoi, mitä tarkoitti, mihin pyrki ja keneen pyrki vaikuttamaan (Sarmavuori (2007, s. 41).

Diskurssitutkimus tutkii siis kieltä, mutta myös toimintaa ja tilannetta, sekä näiden välistä vuorovaikutusta (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, Luku 1.1: Kieli sosiaalisena toimintana). Eskola ja Suoranta (1998, Luku 4: Diskursiiviset analyysitavat) väittävät kielenkäyttöä voivan tarkastella kahdesta näkökulmasta: todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentajana. He selittävät realistisen näkökulman kielestä todellisuuden kuvana viestivän kielen käytön olevan väline, jolla kuvataan olemassa olevia totuuksia. Sosiaalisen konstruktionismin mukainen näkökulma kielestä todellisuuden rakentajana tulkitsee Eskolan ja Suorannan mukaan puolestaan kieltä todellisuuden osana. Diskurssianalyttinen tutkimus pohjautuu konstruktionistiseen näkemykseen (Eskola & Suoranta, Luku 4: Diskursiiviset analyysitavat).

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, Luku 1.1: Kieli sosiaalisena toimintana) jatkavat kielenkäytön olevan paitsi kielellistä myös sosiaalista. Heidän mukaansa kieli ei näin ollen järjestäydy pelkästään kieliopin mukaan, vaan diskursiivisten ja sosiaalisten normien, arvojen ja käytänteiden mukaisesti. He muistuttavat kielen uudistuvan koko ajan, mikä tarkoittaa, että aikaisemmat normit eivät ole staattisia. Tästä johtuen entiset säännöt ja käytänteet muuttuvat tai unohtuvat ja tilalle syntyy uudenlaisia kielenkäyttötapoja uusia tilanteita ja tarkoitusperiä varten. Näin ollen kieli voidaan nähdä monitasoisena ja mukautumiskykyisenä resurssina (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 1.1 Kieli sosiaalisena toimintana).

Vilkkaa (2015, s. 175) mukaillen diskurssit voidaan ymmärtää säännönmukaisten merkityssuhteiden järjestelminä. Hän selittää ihmisten kielellisesti tuottamien merkitysten ja merkityssuhteiden muodostuvan sosiaalisissa käytännöissä ja ne hänen mukaansa rakentavat, ylläpitävät ja myöskin muuttavat todellisuutta. Näitä erityisesti etsin kirjainmenetelmässä. Mitkä tavat ja toimet ilmentävät kirjainmenetelmää? Eskolan ja Suorannan (1998, Luku 4: Diskursiiviset analyysitavat) mukaan diskurssianalyysin avulla tutkitaan sitä, millaisin keinoin näitä merkityksiä tuotetaan. Vilkka ja Fairclough (2003,

s. 128) jatkavat yhdellä ilmiöllä voivan olla useita diskursseja ja ne saattavat olla keskenään ristiriitaisiakin. Foucault väittää (2014, s. 49) diskurssien rakentavan koko tarkasteltavan ilmiön, sillä niiden avulla ilmiötä voidaan kuvata, selittää, rajata ja arvioida. Fendler (2010, s. 35–36) puolestaan esittää, että diskurssien avulla voidaan määrittää millainen tieto ja kenen ääni nousee kuuluville sekä toisaalta mikä tieto tai ääni jää piiloon. Tutkijana minulla on Fendleriin ja Juhilaan (1999, s. 212–213) nojaten mahdollisuus vaikuttaa vahvistanko jo ennestään vahvaa tai nostanko esiin esimerkiksi piilossa olevaa tai ristiriitaista todellisuutta.

Tutkin diskursseja kuvaillen. Tutkijana keskityn niihin sanoihin, ilmaisuihin ja prosesseihin, joiden tulkitsemisen tuottavan tai ylläpitävän kirjainmenetelmän todellisuutta merkityssysteemien kautta. Kuvailevan diskurssianalyysin tavoitteena on saavuttaa kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, ei vain yhteneväisten teemojen kautta, vaan sen kautta miten asioista puhutaan (Siltaoja & Vehkaperä, 2011). Kuvailevan diskurssitutkimuksen etuna on Juhilan (1999, s. 212–213) mukaan se, että aineistoa on mahdollista tulkita monella tavalla, kunhan tulkinta pohjautuu ja perustelut sille löytyvät aineistosta. Tutkijana asemoidun diskurssien tulkitsijaksi.

Siltaoja ja Sorsa (2020, s. 247) toteavat, ettei diskurssianalyysitutkimus tarjoa käytännön ohjeita aineiston analyysiin ja tulkintaan. Tästä johtuen heidän mielestään jokaiselta tutkijalta vaaditaankin perehtymistä diskurssitutkimusta käsittelevään kirjallisuuden tutkimuksellisten ratkaisujen selkenemiseksi. Saman suuntaisia huomioita teki aiemmin myös Fendler (2010, s. 35–36) esittäessään, että on tutkijasta kiinni millaisia ja kenen ääniä diskurssianalyysillä nostetaan tai mitä jätetään nostamatta.

2.2 Tutkimuksen toteutus

Aluksi aloin etsiä kirjallisuutta laajalla otannalla, joka käsitteli suomalaisten lukutaidon oppimista. Hain lähteitä Oulun yliopiston Oula-Finna-tietokannasta, EBSCO-tietokannasta ja Google Scholarista. Käytin etsimiseeni useita hakusanoja mm. lukemaan opettaminen, reading teaching, lukem* AND opet*, reading AND (teaching OR learning OR education). Etsin ja myös löysin aikaisemmin tehdyistä lukemaan opettamisen

tutkimuksista hyviä lähteitä. Hyödynsin sekä Kuopion varastokirjaston että Oulun yliopiston kokoelmia. Usein haluamani kirjallisuus oli hankalasti saatavilla.

Lukemisstrategiani oli seuraava: lukiessani merkitsin muistiinpanoja vihkoon sivunumeroiden kanssa, jotta pystyin myöhemmin palaamaan tarvittuun kohtaan. Tämä menettely palveli minua erittäin hyvin, sillä siten tiesin koko ajan mitkä kirjat olin jo lukenut ja mitä ne pitivät sisällään. Etsin myös verkosta aiempia pro gradu- ja väitöstutkimuksia kartoittaakseni miten niissä on lukemaan opettamista ja varsinkin kirjainmenetelmää tutkittu. Muistiinpanot nopeuttivat kirjoittamisprosessia myös lähdeviittausten osalta. Koska työskentelin tiiviisti tiukassa aikataulussa, syntyi teoreettinen viitekehys melko nopeasti. Aiempaa kandidaatintutkielmaa olen hyödyntänyt teoriaosuudessa lukutaidon oppimiskäsityksissä ja lukemaan opettamisen tavoitteissa.

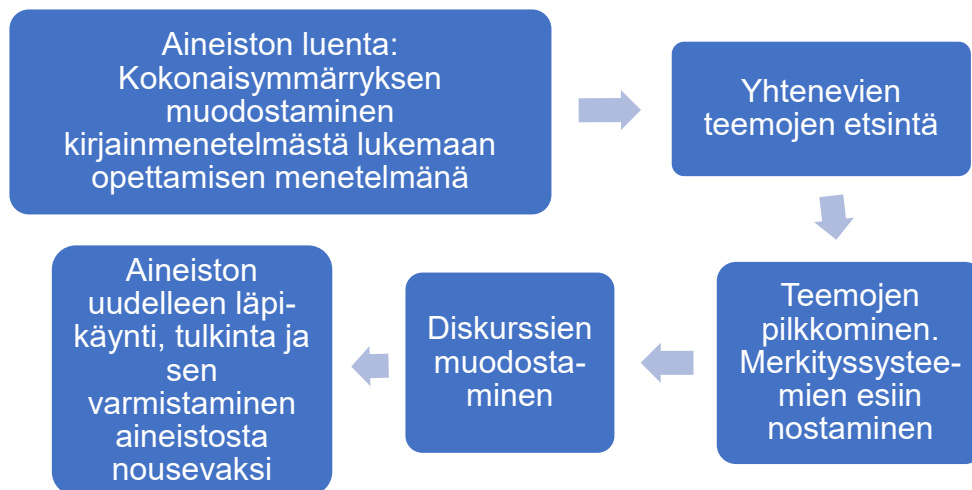
Kuten edellä on käynyt ilmi, aineistoksi valikoitui kolme kirjainmenetelmää tutkivaa monografiaa ja yksi lukemaan opettamisen uudistusvaiheeseen työstetty kirja. Nämä neljä teosta löytyivät tietokantahakujen ja useiden kymmenien tekstien läpikäynnin tuloksena. Hain kirjainmenetelmää käsitteleviä tekstejä Oulun yliopiston Oula-Finna-tietokannasta hakusanoilla *tavausmenetelmä, lukemaan opettaminen* sekä *opetusmenetelmät AND lukeminen*. Tutkimuksen aikarajauksen vuoksi aineiston haussa olivat 1970- ja 1980-luvuilla kirjoitetut tekstit tai tuona aikana toteutetut tutkimukset.

Sopivan aikarajauksen täyttävien tekstien löytäminen osoittautui yllättävän vaikeaksi. Pyysin kirjaston informaatikon apua aineiston etsintään ja hyödynsin paljon myös aiempien tutkimusten lähteistöjä. Etsinnöistä huolimatta aineistossa oli vasta neljä tekstiä, mikä tuntui riittämättömältä. Toisen opiskelijan innoittamana päädyin kasvattamaan aineistoani pyytämällä kirjainmenetelmää käyttäneitä opettajia laatimaan vapaamuotoisen kirjoitelman niistä näkökulmista, joista he inspiroituvat, sen mittaisena kuin haluavat. Aineistoni pitää sisällään siis neljä akateemista tekstiä ja kaksi vapaamuotoista kirjoitelmaa, jotka yhdessä muodostavat tutkimukseni aineiston.

Siltaoja ja Sorsa (2020, s. 247) selittävät, ettei diskurssianalyttinen tutkimus tarjoa käytännön ohjeita aineiston analyysiin ja tulkintaan. Heidän kehotuksestaan aloin etsimään useita diskurssianalyysiä sisältäviä tutkimuksia saadakseni mallia ja tukea omille ajatuksilleni, miten rakentaa analyysini. Työvaiheet alkoivat seljetä. Karkeasti sanoen analyysini alkaa aineiston kokonaisuymmärryksen muodostamisesta. Seuraavaksi

jatkuu toistuvien asioiden hahmottamiseen ja edelleen tarkempien yksityiskohtien etsimiseen. Diskurssien muodostamisessa ja tulkinnassa olen tietoisesti etsinyt jotakin ilmiselvää ja jotakin ristiriitaista. Alla oleva Kuva 1 havainnollistaa aineiston analyysi- ja tulkintaprosessiani.

Kuva 1. Aineiston analyysi ja tulkinta.



Aloitin aineiston työstämisen rajaamalla monografioista ja lukemaan opettamiseen työstetystä kirjasta kirjainmenetelmää koskevat osuudet. Vapaamuotoiset kirjoitelmat sisälsivät lähes täydellisesti pelkkää kirjainmenetelmän kuvausta. Ensimmäiseksi luin aineistoa läpi useita kertoja kokonaiskuvan muodostamiseksi. Kokonaiskuvan hahmottamisen jälkeen aloin muodostamaan teemoja, jotka auttaisivat merkityssysteemien löytämisessä. Teemojen löytämiseksi käytin luennassa kahta apukysymystä, jotka olivat: mitkä asiat toistuvat ja mitkä kuvaukset tarkoittavat samaa. Vastauksiksi löysin seuraavia teemoja: **kuvat, kirjainten nimet, tavaaminen, liike, opettajan persoona ja materiaalit**.

Teemojen valikoitumisen jälkeen aloin lukemaan aineistoa uudelleen, jonka aikana poimin tarkemmin sellaisia tekstikohtia, jotka liittyivät aiemmin muodostettuihin teemoihin tai selittivät niitä. Kiinnitin erityisesti huomiota sellaisiin kohtiin, jotka ilmensivät opetuksen ratkaisuja ja nousivat esille useasti. Tällaisia kohtia löytyi runsaasti. Ne ovat Siltaojan ja Vehkaperän (2011) sekä Vilkan (2015, s. 175) peräänkuuluttamia merkityssysteemejä, jotka rakentavat ja ylläpitävät kirjainmenetelmän todellisuutta. Näitä nostoja ovat mm. laulaminen, tömistely, tunnustelupussi, hiekkalaatikko, ylimääräiset

vokaalit, pitkät ja vieraat sanat, kirjainten etsiminen, paikallaan istuminen, yhteen äänen lausuminen, materiaalit, karttakeppi ja pölkkykirjaimet.

Seuraavaksi huomasin, että aiemmin poimimani asiat paisuttavat teemoja siten, että niissä oli nyt uutta syvyyttä ja runsautta. Ymmärsin, että nähdäkseni mitä merkityssysteemit oikeastaan kertovat, tuli minun ottaa ikään kuin askel taaksepäin ja tarkastella laajemmasta kulmasta poimimieni otteiden sanomaa. Poimimistani otteista alkoi muodostumaan kolme diskurssia, jotka nimesin tavaamisen diskurssi, toiminnan diskurssi ja turhautumisen diskurssi.

Tulkinnat nousivat aineistosta melko selkeästi ja ne tulivat diskursseista esille vähän kuin itsestään. Tulkinnassa aineisto yhdistyy aikaisemmin tehtyyn lukutaidon tutkimukseen oppimiskäsityksen ja lukemaan opettamisen menetelmä uudistuksen kohdilta. Aineistoani täydentäneet eläköityneet opettajat ovat eläneet menetelmä uudistuksen myllerryksen ja heidän kokemuksensa vanhasta ja uudesta menetelmästä tuo selkeyttävän ikkunan ymmärtämään kirjainmenetelmän aikaista ajanhenkeä. Elämä oli tuolloin kaiken kaikkiaan hidastempoisempaa ja virikkeettömämpää kuin nykyään, jonka vuoksi siihen maailmaan kirjainmenetelmä sopi. Ajattelen aineistoni olleen sopivan laajan, sillä sen hallinta onnistui mielestäni hyvin.

3. Katsaus suomalaisten lukutaidon kehittymiseen ja opettamiseen

Tämän luvun tarkoituksena on kartoittaa suomalaisten lukemaan oppimisen ja opettamisen historiaa ensin vähän kauempaa 1600-luvulta ja sitten myös lähempää 1970-luvulta. Tuon esille tutkimukseni keskiössä olevan kirjainmenetelmän synnyn ja sen välineellisyyden kirkon tarkoituksiperissä. Osoitan tämän luvun aikana kirjainmenetelmän yhteyden pelkoihin, ehtoihin ja rangaistuksiin. Luvun lopussa käsittelen kirjainmenetelmän käytön hiipumista, joka alkoi 1970-luvulla, mutta joka eteni kuitenkin varsin hitaasti. 1970-luvulla lukemaan opettamisessa tapahtui suuri menetelmä uudistus, joka käynnisti opettajien mittavat täydennyskoulutukset uuden opetusmenetelmän vakiinnuttamiseksi. Kirjainmenetelmä oli joissakin kouluissa käytössä vielä 1990-luvun alusakin.

3.1 Ulkoluvusta sisälukuun

Lerikkanen (2017) esittää suomalaisten lukutaidon kehittymiseen vaikuttaneen eri aikakausien sivistyksen päämäärät, arvot ja aatteet. Vikman (1910, s. 3) kirjoittaa suomalaisten lukemaan opettamisen tapahtuneen 1300-luvulta lähtien ulkoa opetteluun kautta. Hänen mukaansa lukutaidolla oli aluksi uskonnolliset juuret, sillä lukutaito nähtiin välineenä levittää uskonoppeja paremmin. Laine ja Laine (2010, s. 259) selittävät 1500–1600-lukujen ajan arvoina olleen Raamatun tuntemisen. He muistuttavat historian osoittaneen kuitenkin Raamatun tulkinnan johtaneen helposti ylilyönteihin, joten tarvittiin jokin sellainen teos, joka sisältää Ison Kirjan ydinasiat selkeästi. Laine ja Laine jatkavat, että haluttiin yksinkertaisimmankin talonpojan ymmärtävän sanoman oikein ilman väärintulkinnan vaaraa ja tähän tarpeeseen syntyi katekismus. Katekismuksia oli ollut jo keskiajalla, mutta uskonpuhdistuksen myötä tarvittiin erityisesti oman uskonopin vahvistusta omalla kielellä (Laine & Laine, 2010, s. 259).

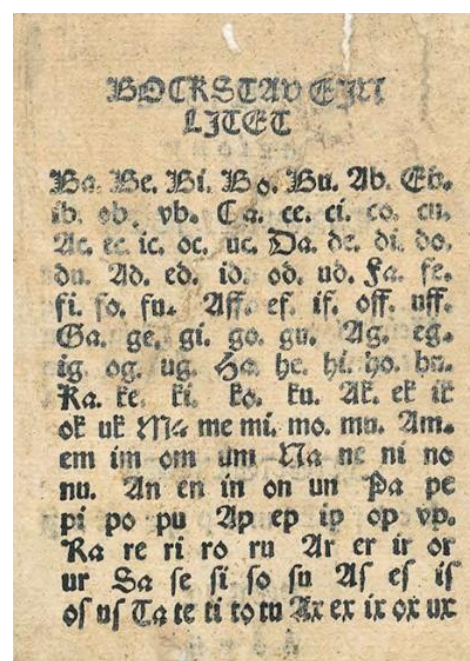
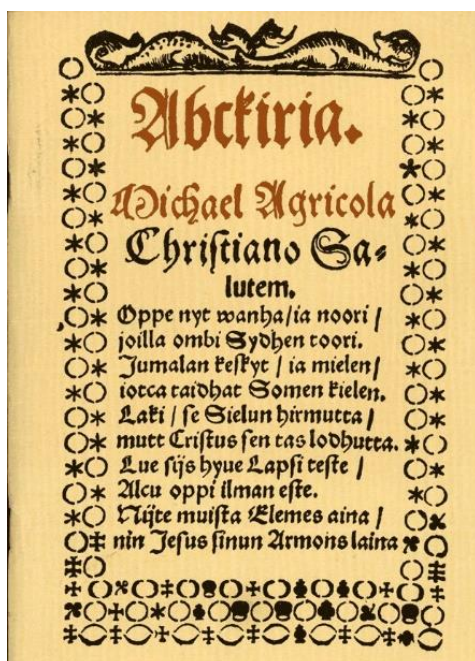
Doria (2016) selittää Agricolan Abckirian ilmestyneen todennäköisesti vuonna 1543 ja olleen tarkoitettu opettamaan paitsi lukutaitoa myös uskon pääkohtia. Alla olevat Kuva

2 ja Kuva 3 havainnollistavat Abckirian tarkoitusperiä. Agricola sisällytti Suomen ensimmäiseen aapiseen kirjaimiston, tavuharjoituksia ja otteita katekismuksesta (Doria, 2016). Lehmuskallio (1983, s. 25) harmittelee Abckirian kadonneen aikojen saatossa lähes jäljettömiin, mutta säilyneistä osista päätellen sen tiedetään sisältäneen aapiston lisäksi ainakin ”Ne Kymenen Käskyt Hebrein textiin jälkiin, edelleen uskon kappaleet, Isä meidän -rukous, Enkelin tervehdys ynnä lopuksi kolme sakramenttia; kasteen, pyhän ripin ja Kristuksen ruumiin ja veren sakramentti” (Lehmuskallio, 1983, s. 25). Lerkkasen (2017) mukaan Abckiriassa ei ollut kuvia, alkulehden koristeellisuutta lukuun ottamatta.

Lehmuskallio (1983, s. 25) kirjoittaa Agricolan aloittaneen suomentamaan Uutta Testamenttia ennen Abckirian kirjoittamista. Agricola oli Lehmuskallion mukaan oivaltanut kuitenkin, ettei papisto pysty ymmärtämään Uuden Testamentin käännöstä, ellei heillä ole siihen tarvittavaa opaskirjaa. Lerkkanen (2017) ja Doria (2016) jatkavat Agricolan kirjoittaneen siksi ensin Abckirian, jotta papisto kykenisi opettamaan kansaa lukemaan uskon ydinasioita. Lehmuskallion mielestä Agricolan tekemä tavausosasto oli hänen aapisensa erityisyys, sillä aikansa muissa aapisissa tavausohjeita ei vielä ollut, vaan ne yleistyivät aapisiin kuuluviksi vasta paljon myöhemmin (Lehmuskallio, 1983, s. 27).

Kuva 2. Abckirian alkulehti (Doria, 2016).

Kuva 3. Tavausosasto (Doria, 2016).



Agricola kehottaa Abckirian ensimmäisellä sivulla Dorian (2016) ja Lerkkasen (2017) mukaan:

Oppe nyt wanha / ia noori / joilla ombi Sydhen toori. Jumalan keskyt / ia mielen / iotca taidhat Somen kielen. Laki / se Sielun hirmutta / mutt Cristus sen tas lodhutta. Lue sijs hyue Lapsi teste / Alcu oppi ilman este. Nijte muista Elemes aina / nin Jesus sinun Armons laina (Doria, 2016; Lerkkanen, 2017).

Laine ja Laine (2010, s. 264), Lerkkanen (2017) sekä Vikman (1910, s. 79) kuvaavat Vuonna 1664 Turun piispaksi valitun Johannes Gezeliuksen halunneen kansalaisten oppivan katekismusta nopeammin, minkä arvellaan olleen syynä, että hän alkoi kehittämään lukutaitoa ulkoluvusta sisälukuun. Heidän mukaansa Gezelius painotti lukemisen ymmärtämistä lukutaidon kehityksessä, sillä kansan tuli ymmärtää lukemansa, eikä vain osata luetella uskon pääkohtia (Laine & Laine, 2010, s. 264; Lerkkanen, 2017; Vikman, 1910, s. 79).

Lerkkanen (2017) ja Vikman (1910, s. 79–80) esittävät Gezeliuksen korostaneen myös opettajan asemaa, lukemisen harjoittelemista ja opitun kertaamista. Heidän mukaansa Gezelius ohjeisti opettamaan kirjaimia vähän kerrallaan ja yhdistämään kirjaimet toisiinsa tavaamalla. Kirjaimia tavaamalla siirryttiin sanojen ja koko lauseiden lukemiseen (Lerkkanen, 2017; Vikman, 1910, s. 79–80). Tämä Gezeliuksen kirjainten nimeämiseen ja tavaamiseen perustuva kirjainmenetelmä raivasi tiensä vuosisatojen ajaksi Suomessa yleisimmin käytetyksi lukemaan opettamisen menetelmäksi (Lerkkanen, 2017). Kiiverin (2006, s. 83) sanoin Suomen kansan voidaan todeta oppineen lukemaan pitkän historian omaavan kirjainmenetelmän avulla.

Sarmavuori (2011, s. 102) kirjoittaa Aleksis Kiven vuonna 1870 ilmestyneessä Seitsemän veljestä -teoksessa veljesten lukemaan opettelun tapahtuvan kirjainmenetelmän keinoin. Kivi (1966) kuvailee veljesten lukemaan opettelua seuraavasti:

Niin he, aapiskirjat avattuina kourissa, harjoittelevat lukua hartaasti hikisillä otsilla. Mutta ainoastaan viisi Jukolan poikaa nähdään istuvan penkillä pöydän takana. Missä ovat Juhani ja Timo? Tuollahan häpeänurkassa lähellä ovea he seisovat, ja heidän tukkansa, jossa äsken oli kiemurrellut lukkarin jäntevä koura, töröttää vielä korkeassa pörrössä. (s. 34–35)

Vallan vitkaa edistyi veljesten oppi, jota ei jouduttanut heidän opettajansa peloitava kiinteys, vaan päinvastoin kangisti aina enemmän heidän haluansa ja mieltänsä. Juhani ja Timo tunsivat tuskin enemmän kuin A:n; toisten taito oli kuitenkin astunut muutaman kirjaimen kauvemmas. Mutta huikean poikkeuksen heistä kaisista teki veli Eero, joka jo oli jättänyt aapiston ja harjoitteli tavaamista oikein vikkelaasti. (s. 35)

Lukutaidon kehittyminen ulkoluvusta sisälukuun oli merkittävä askel lukutaidon kehittymisen historiassa. Sisälukutaidon kehittyminen mahdollisti nopeamman oppimisen, mikä Gezeliuksen tavoitteena nimenomaan olikin. Vaikka ulkoluku kulki vielä pitkään sisäluvun rinnalla, alkoi sisälukutaito saada ulkolukua suurempaa arvostusta. Arvostuksella näyttäisi olleen nopeuttava vaikutus lukutaidon oppimisen leviämisessä.

3.2 Pelosta uudistukseen

Lehmuskallion (1983, s. 29) ja Vikmanin (1910, s. 80) mukaan Gezelius määräsi pappeja ja lukkareita sekä opettamaan että valvomaan varsinkin nuorten lukutaidon edistymistä. Laine ja Laine (2010, s. 266–267) lisäävät, että järjestettiin lukukinkereitä, joissa opeteltavat kappaleet testattiin ja tulokset merkittiin rippikirjoihin. Lukukinkereillä valvottiin kahta asiaa, lukutaidon kehittymistä ja uskon ydinasioiden oppimista (Laine & Laine, 2010, s. 266–267; Vikman, 1910, s. 80). Lukutaito asetettiin ehdoksi ehtoolliselle osallistumiselle ja avioliittoon vihkimiselle (Laine & Laine, 2010, s. 259, 267; Vikman, 1910, s. 80–83). Melin (1977, s. 11) toteaa lukutaidon opetuksen muuttaneen kirkollisia toimituksia. Hänen mukaansa aiemmin pappien tehtävänä ollut seurakuntalauman ohjaaminen muuttui koulutustilaisuuksien pitämiseksi. Papit olivat enemmän koulumestareita, kuin Jumalan sanaa opettavia paimenia (Melin, 1977, s. 11).

Laine ja Laine (2010, s. 263, 267) kuvaavat lukutaidottomuuden aiheuttaneen häpeää ja pelkoa lähes kaikkialla Euroopassa. Heidän mukaansa näin oli myös Suomessa. Koska useat tutkijat esittävät lukutaidon oppimattomuudesta seuranneen varoituksia ja rangaistuksena saattoi olla raipan iskuja tai jalkapuu, alettiin kuulustelutilaisuuksia välttelemään tai niistä jopa karattiin (Laine & Laine, 2010, s. 263–264; Sarmavuori,

2011, s. 47; Vikman, 1910, s. 80–83). Seitsemän veljeksien lukutaidon opettelu ja lukkarin opetuksesta ikkunan kautta karkaaminen kuvaa Laineen ja Laineen (2010, s. 263) mukaan ajan henkeä totuudenmukaisesti. He paljastavat ympäri Suomen olleen useita tapauksia, joissa lukutaidon kuulustelun kerrotaan aiheuttaneen suurta pelkoa. Esimerkkeinä Laine ja Laine mainitsevat tilanteen Kuopiosta vuodelta 1670, kun moni saapui kirkkoon tahallisesti myöhässä vasta sitten, kun kuulustelut olivat ohi. Lisäksi he toteavat, ettei Pieksämäellä vuonna 1695 kuulusteltavia ilmaantunut ollenkaan ja Kiteellä vuonna 1780 kuulusteluista osa karkasi kesken kirkosta ulos. Lukutaidon eteneminen oli ymmärrettävästi hidasta siihen liittyvien pelkojen ja rangaistusten vuoksi (Laine & Laine, 2010, s. 263–264).

Aleksis Kivi (1966) kuvaa veljesten kuumentuvia tunnelmia lukkarin koulussa ennen heidän ikkunasta karkaamistaan:

Juhani: Mitä pahaa olen minä tehnyt, että lukkari minua näin räökkää? Onko se rikos, että minulla on niin kova pää? Eihän paljon puutu etten itke.

Timo: Mitä minä olen tehnyt, koska näin riivatusti tukkaani vanutetaan? Siitäkö syystä, että on minulla se järki, jonka Jumala minulle kerran viisaudessansa antoi?

Lauri: Kolme tukkapöllyä olen minä saanut.

Juhani: Kaikilla meillä on täältä makeita muistoja. – Ovi auki!

Aapo: Huomaa, että olemme telkien takana.

Timo: Puskuri on päällä, vahva puskuri.

Juhani: Katkee kuin korsi; mutta toiseksi; onhan tuossa akkuna. Yksi huhmaus pussillani, jaa kuuluupa korea helinä ja kilinä. (1966, s. 38–39)

Lukutaidon opetus toi Laineen ja Laineen (2010, s. 264) mukaan tullessaan myös pelon talonpoikaisarvojen muuttumisesta. He avaavat johtavia talonpoikia olleen Jukolan Juhaniin (Kivi, 1966) kaltaiset fyysisesti vahvat ja karuissa olosuhteissa pärjäävät miehet, mutta Eeron kaltaisten lukemaan oppineiden alkaneen kuitenkin haastamaan tätä johtavaa näkemystä. Vahvat talonpojat näkivät Laineen ja Laineen mielestä lukemaan oppimisen pelottavana vieraana, joka tuli häiritsemään heidän perinteisesti ihailtua miehuuttaan.

Myllyntaus (1991) selittää suomalaisten tulleen pappien arvioiden mukaan lukutaitoisiksi 1700-luvun puoliväliin mennessä. Pappien arviota pidetään hänen mukaansa kuitenkin epäluotettavana, sillä pappien luokitukseen epäillään vaikuttaneen pelkkä uskonnokappaleiden sujuva ulkoa lukeminen. Myllyntaus jatkaa kansainvälisellä lukutaidon (literate) käsitteellä tarkoitettavan luku- ja kirjoitustaitoa, joten suomalaisten kohdalla ei voitu puhua lukutaidosta vielä 1700-luvulla, sillä 1860–1870-lukujenkin taitteessa yli 14-vuotiaista osasi kirjoittaa vain alle 10 %, vaikka lukutaidon olikin saavuttanut jo 95 %. Myllyntaus toteaaakin, etteivät kirkolliset kierto- ja pitäjänkoulut kyenneet opettamaan kirjoitustaitoa lukutaidon opetuksen rinnalla. Suomalaisten kirjoitustaito lähti kuitenkin kansainvälistäkin huomiota saaneeseen jyrkkään nousuun kansakoulun ja yleisen oppivelvollisuuden astuessa voimaan vuonna 1921, sillä kirjoitustaitoa uudelleen mitattaessa vuonna 1930 suomalaisista 77 % osasi myös kirjoittaa (Myllyntaus, 1991).

Lerikkanen (2017) esittää, että lukemaan opettamisen menetelmien kohdalla tapahtui mullistavin muutos vuonna 1970, kun pitkään käytössä olleesta kirjainmenetelmästä alettiin luopua. Hänen mukaansa havaittiin, että kirjainten nimillä tavaaminen itse asiassa hidasti lukutaidon oppimista. Lerikkanen avaa, että kirjainten nimistä siirryttiin äännteillä liukumiseen, jota käytetään Linda Heiskanen (2007) kehittämässä oivaltavan lukemisen menetelmässä, Sakari Karpin (1983) KÄTS (kirjain-ääne-tavu-sana) -menetelmässä ja Dagmar Kemilän (Heiskanen, 2007, s. 28) liukumismenetelmässä. Siiskonen, Aro ja Holopainen (2001, s. 74) esittelevät olemassa olevan myös tavuittain liukumisen, jonka kehittelijästä minulla ei ole tietoa. Ymmärrykseni mukaan liukumista ilmenee myös muissa niin sanotuissa omissa yhdistelmissä, joita opettajat tekevät pedagogisina ratkaisunaan kokemuksensa ja mieltymystensä pohjalta.

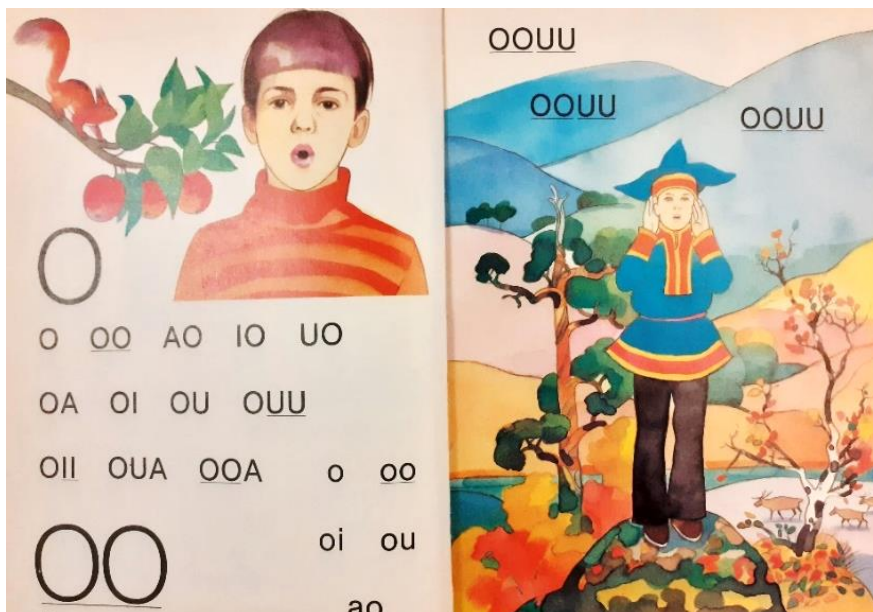
Lerikkanen (2017) jatkaa lukemaan opettamisuudistuksen vaikuttaneen mittavan opettajien täydennyskoulutuksen koko maahan. Puhakka-Mäkinen (Heiskanen, 2007) kirjoittaa opettajien tunnelmia täydennyskoulutuksista: ”Kurssin jälkeen ajattelin, että menköön syteen tai saveen, minä kokeilen, ja Asariaskin oppi! Kesäkurssija jatkettiin, tulijoista ei ollut puutetta... Kontioniemen 1. luokka oppi jo lokakuussa opettajansa ällistykseksi” (s. 17). Lemmetty (1996) esittää erään opettajan muiston täydennyskoulutusten jälkeen: ”Olin kahtena vuotena saanut ekaluokkani hienosti lukemaan ja kirjoittamaan, kolmantena syksynä päätin vaihtaa systeemiä ja kokeilla perinteistä

tavaamista. Siinä sitä sitten tavata paukutettiin, ja viimeiset oppivat lukemaan vasta huhtikuulla” (s. 11).

Toisaalta Isosaari (1976, s. 19) osoittaa, ettei lukemaan opettamisen menetelmällä ole vaikutusta lukutaidon oppimisen aikatauluun. Hänen tutkimuksessaan mukana olleista kahdesta luokasta molemmat oppivat lukutaidon samaan aikaan, vaikka toista opetettiin kirjainmenetelmällä ja toista kokosanamenetelmällä (Isosaari, 1976, s. 19). Hän ei tosin ilmaise, missä aikataulussa hänen tutkimuksessaan mukana olleet oppivat lukemaan. Lerkkanen (2006, s. 61) ja Jämsä (2000) toteavat, että vaikka käytännössä kaikki alkuopettajat koulutettiin uuden liukumistavan käyttäjiksi, käytti heistä yli 80 % kirjainmenetelmää vielä 1980-luvulla ja Kiiverin (2006, s. 83) mukaan jotkut opettajat käyttivät sitä vielä 1990-luvun alussakin.

Lerkkanen (2017) maalaa menetelmäuudistuksen mullistaneen opetuksessa käytettävät aapiset ja tuoneen markkinoille opettajien oppaat, oppilaiden työkirjat ja muut materiaalit. Ymmärrän opettajien saaneen työhönsä ennen näkemätöntä helpotusta uudistuksen vaikutuksesta. Lerkkanen jatkaa, että oppaissa opettajia ohjattiin tarkasti millainen äänne vastaa mitäkin kirjainta, millaiselta äänne kuulostaa sekä missä ja miten se syntyy (Lerkkanen, 2017). Alla oleva Kuva 4 havainnollistaa myös aapisten saaneen kuvia mallintamaan äänneiden opettelua. Vertailun vuoksi alla on myös Kuva 5 kirjainmenetelmän aikaisesta ja mukaisesta aapisesta.

Kuva 4. Oma aapinen (Heiskanen, Julkunen & Piippo, 1980, s. 16–17).



Kuva 5. Lasten oma aapinen (Somerkivi, Tynell & Airola, 1958, s. 8–9).



Lerkkanen (2006, s. 54–55; 2017) toteaa, että menetelmä uudistuksen jälkeen lukemaan opettamisessa painotettiin entisestään opettajajohtoista opetustapaa. Tang ja kollegat (2017) vahvistavat opettajajohtoisen opetuksen olevan hyödyllistä etenkin esi- ja alkuopetuksessa. Lerkkanen (2017) jatkaa uudistuksen jälkeiseen opetukseen tulleen drilliharjoituksia (toistoharjoituksia), joiden havaittiin tukevan kirjain-äännevastavuuden ja lukemisen perustekniikan oppimista (Lerkkanen, 2017). Lemmetty (1996) tuo ilmi liukumalla lukemaan opettamisen aiheuttaneen hämmennystä joillekin vanhemmille. Erään savolaisvanhemman mielipide uudesta tavasta kuului: ”Tiällä on ennennii opetettu tavvoomalla, mittee se tämä uus hömpötys oekkee on” (s. 49).

Isosaari (1976, s. 10) ja Heiskanen (2007, s. 44) paljastavat opetustavan muutoksen vuoksi vanhempia pitäneen kieltää osallistumasta lastensa lukemaan opettamiseen, elleivät he osanneet opettaa uuden menetelmän mukaisesti. Kielto perusteltiin Heiskanen mukaan sillä, että lukemaan opettelu on lapselle paljon osaamista vaativa prosessi, eikä monia menetelmiä saanut olla yhtä aikaa sekoittamassa pientä oppilasta. Heiskanen kertoo järjestäneensä vanhemmille omia tilaisuuksia, joissa heille tätä uutta lukemaan opettamisen tapaa esiteltiin (Heiskanen, 2007, 44).

4. Lukutaidon taustalla olevat oppimiskäsitykset

Käsitykset ja teorit lukutaidosta ja sen oppimisesta ovat Lerkkasen (2006, s. 54) mukaan muokkautuneet ajan kuluessa tiedon lisääntymisen ja ympäristön vaatimusten myötä. Sama ajatus nousee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014, s. 9), jossa pelkän lukutaidon kehityksen sijaan tarkastellaan koko yleissivistyksen ja koulutusjärjestelmän muokkautumista tasa-arvoisemmaksi ja laadukkaammaksi. Kuten Lerkkanen on tutkiessaan havainnut, koulutusjärjestelmän on pitänyt uudistua, sillä koulua ympäröivä maailma on muuttunut. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin nojaten koulun tehtävänä on pystyä tarjoamaan oppilaille riittävä taito- ja sivistystaso ja mahdollisuus kasvaa täyteen potentiaaliinsa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä (2014, s. 9, 11).

Voidaksemme ymmärtää kirjainmenetelmän aikaista opetusta ja ajanhenkeä, on syytä tutustua Lerkkasen (2006, s. 54; 2017) esittämiin teorioihin lukutaidon oppimiskäsityksistä. Lerkkanen selittää niiden alkaneen 1900-luvun alusta kypsymisen teorian ajalla ja jatkuneen siitä kehityksen teoriaan, sukeutumisen teoriaan ja sosiokulttuuriseen teoriaan. Esitän teorioita sen verran kuin näen niiden olevan oleellisia kirjainmenetelmän ymmärtämiseksi.

4.1 Kypsymisen teoria

Lerkkanen (2006, s. 54; 2017) kuvaa kypsymisen teorian ajalla vallinneen käsityksen, jonka mukaan lapsen oli mahdollista oppia lukutaito saavutettuaan tietyn älykkyysiän biologisen kypsymisen ja kehittymisen kautta. Kolehmainen, Saarinen ja Konnun (2015, s. 34) mukaan alle kouluikäisten lasten kehitysrytmin nähtiin olevan sisäisesti määritelty, eikä sitä sen ajan ymmärryksen mukaan voitu nopeuttaa ulkoa päin. Somerkivi (1958, s. 35, 92) avaa yleisesti vallalla ollutta käsitystä, jonka mukaan lukeminen kannatti aloittaa sitten, kun lapsi on täyttänyt 6 ½ vuotta. Tämä käsitys pohjautuu Somerkiven mukaan lukemaan oppimisen ja älykkyystason rinnasteisuuden

tutkimukseen. Tutkimus tehtiin vuonna 1931 ja siinä osoitettiin älykkyystasolla olevan vaikutusta lukemaan oppimiseen. Tutkimuksen mukaan lukemaan oppimisen vaikeudet vähenivät mitä lähempänä lapsi oli 6 ½ vuoden ikää (Somerkivi, 1958, s. 92).

Lerikkanen (2006, s. 54; 2017) selittää, että lapsen älyllinen ikä voitiin tarkistaa sitä varten olevalla testillä, jotta saatiin varmuus, onko lapsi valmis aloittamaan lukemaan opetteluun. Somerkivi (1958, s. 35) avaa, että suuren älykkyysosamäärän (ÄO yli 130) omaavien oppilaiden huomattiin oppivan lukemaan varhain ja edistyvän lukemisessaan nopeasti, kun taas alhaisen älykkyysosamäärän (ÄO alle 100) omaavien oppilaiden havaittiin oppivan lukemaan vasta vanhempina ja edistyvän lukemisessaan verkkaaisesti. Johtopäätökseksi tehtiin lukutaidon vaikeuksien johtuvan alhaisesta älykkyysosamäärästä (Somerkivi, 1958, s. 35).

Somerkivi (1958, s. 36–38) esittää uusien tutkimusten paljastaneen lukemisen vaikeuksia esiintyneen kuitenkin myös lahjakkailta ja joskus jopa hyvin lahjakkailta oppilailta. Somerkivi (1958, s. 92) avaakin, että kasvatuksen tutkijoiden pareissa alettiin ymmärtää, ettei älykkyys ole ainoa merkittävä tekijä lukemaan oppimisessa, vaan suurta roolia näyttävät myös olosuhteet, materiaalit ja metodit. Lerikkanen (2006, s. 54; 2017) toteaa, että tyypillistä oli kuitenkin ajatella, että koulun alkaessa lapsella itsellään ei ole juurikaan tietoa ja ymmärrystä lukutaidosta, eikä vanhemmilla uskottu olevan vaikutusta lapsen lukemaan oppimiseen. Hänen mukaansa ajateltiin, että vasta koulussa lapset opettelisivat kirjainten nimet (Lerikkanen, 2006, s. 54; 2017).

1900-luvun alussa vaikuttanut kasvatustieteilijä ja professori Aukusti Salo (1917) ihmetteli oppilaiden huonoa puhetaitoa seuraavasti: ”Kun lapsi tulee kouluun, on hänen puhetaitonsa verrattain epäselvää, murteellista ja hiljaista. Puhe on myös virheellistä: änkyttämistä ja sammaltamista tai joidenkin äänteiden virheellistä ääntämistä” (s. 7). Vielä neljä vuosikymmentä Salon kirjoituksen jälkeen Öljymäki (1960) kuvaa koulunsa aloittaneita oppilaita seuraavasti,

Suurimmalla osalla koulualokkaita ei ole minkäänlaista käsitystä äidinkielestä. Puhetekniikka on täysin kehittymätöntä. Lasten puheessaan käyttämät sanat ovat vaillinaisia, epämääräisesti äännettyjä ja usein aivan virheellisiäkin. Lapsi on ohjattava puhumaan, kertomaan, kuulemaan, ymmärtämään, näkemään ja vähitellen myös lukemaan. Kouluun tullessaan lapsi ei ole tottunut minkäänlaiseen henkiseen ponnisteluun. (1960, s. 9)

Lerikkanen (2017) muistuttaa lukemaan opetteluun perustuneen tavaamiseen eli kirjainten nimillä lukemiseen. Syynä oppilaiden epäpuhtaaseen ja virheelliseen puheeseen on Salon (1917, s. 7) mielestä lukemaan opettamisen menetelmä. Hän vaikuttaa olevan puoli vuosisataa aikaansa edellä todetessaan, että lukemaan opetuksen alussa huomio tulisi kiinnittää kirjainten oppimisen sijaan äänteisiin, sillä oppilaan tulisi oppia ensin tuntemaan, kuulemaan ja lausumaan äänteet ja vasta tämän jälkeen opetella kirjainmerkit (Salo, 1917, s. 7). Ajattelen, että lukutaidon opettamisen ankaruudella on voinut olla myös epäselvää puhetta, hiljaisuutta ja änkytystä aiheuttava vaikutus.

Kirjainmenetelmä ei ollut kuitenkaan ainoa lukemaan opettamisen menetelmä, vaikka yleisin se olikin. Somerkivi (1958) toteaa käytössä olleen myös analyyttisen kokonaismetodin. Hän esittelee vuosina 1954–1955 ja 1955–1956 tekemäänsä tutkimusta, jossa selvitettiin lukemaan opettamisen käytäntöjä kyselylomaketutkimuksen kautta. Tutkimuksen ensimmäinen otos suunnattiin Helsingin suomenkielisten kansakoulujen alakoulunopettajille ja toinen maalaisopettajille. Helsingin opettajista lomakkeen palauttivat 241 ja maalaisopettajista 142 (Somerkivi, 1958, s. 7). Somerkiven tutkimukseen perehtynyt Isosaari (1976, s. 2) selittää lukemaan opettamisen menetelminä olleen kirjainmenetelmän tai analyyttisen kokonaismetodin. Tutkimuksessa selvisi, että 3 % oppilaista oppi lukemaan kokonaismetodilla ja loput synteettisellä kirjainmenetelmällä (Isosaari, 1976, s. 2; Somerkivi, 1958, s. 108). Opettajien vastauksista selvisi, että varsin monet niistä opettajista, jotka eivät olleet käyttäneet analyyttistä menetelmää, olisivat kiinnostuneita käyttämään sitä (Somerkivi, 1958, s. 108). Esittelen synteettisiä ja analyyttisiä menetelmiä lisää luvussa 7 Synteettiset ja analyyttiset lukemaan opettamisen menetelmät.

4.2 Kehityksen teoria

Lerikkanen (2017) esittää, että lukutaidon tutkimuksen lisääntyessä saatiin selville, kuinka lukutaidon edellyttämä kehitys alkaa jo paljon ennen kouluikää. Hänen mukaansa havaittiin, että lukemisessa tarvittavat taidot alkavat kehittyä itse asiassa jo syntymästä lähtien ja että kehitys edellyttää lapselta aktiivista toimijuutta. Lerkkasen (2006, s. 54–55; 2017) mukaan 1960-luvulla vaikuttaneen kehityksen teorian aikana

alettiin useisiin esiopetusyksiköihin luomaan kouluun valmistamisohjelmia, joiden tarkoituksena oli herätellä ja tukea lapsen lukemisessa tarvittavia edellytyksiä. Varsinaista lukutaidon opettamista ne eivät saaneet kuitenkaan sisältää, sillä lukemaan opettaminen sai edelleen alkaa vasta koulussa (Lerikkanen 2006, s. 54–55; 2017).

Nykytiedon valossa tiedetään, että lukutaidossa tarvittavat taidot ja valmiudet alkavat kehittyä lapsen ensimmäisistä kirjanlukuhetkistä vanhemman tai jonkun läheisen kanssa (Niklas & Schneider, 2013). Heidän sekä Kiiverin ja Määtän (2012) mukaan lapsen ja läheisen aikuisen yhteiset lukuhetket ovat merkittäviä, sillä niiden avulla lapsi oivaltaa kirjan kuvien ja tekstien liittyvän siihen, mitä lukija kirjasta lukee. Julkunen (1984, s. 25, 27–28, 36) ja Smithin (2012, s. 212) mukaan lukemaan oppimisen kannalta lapsen on siis ymmärrettävä kirjoitetun tekstin ja puheen välinen yhteys. Kiiveriä (2006, s. 58) ja Raesta (2015, s. 60) mukaillen, lapsen on oivallettava sanojen tarkoitettavan samaa painettuina ja puhuttuina. Lukutaidon oppimisen kannalta tärkeä luku-suunnan tiedostaminen voi täsmentyä lapselle myöskin jo lapsuuden lukuhetkissä (Raes, 2015, s. 60).

Lukutaidon oppimisessa tarvittavia valmiuksia ovat **puhe ja kielen kehitys** (mm. Julkunen, 1984, s. 27; Kiiveri, 2006, s. 47, 53), **kognitiivinen kehitys** (Julkunen, 1984, s. 28, 36; Kiiveri, 2006, s. 48), **näkö** (Julkunen 1993, s. 56–59), **kuulo** (Heiskanen, 2007, s. 26; Julkunen 1993, s. 56–59; Kiiveri, 2006, s. 54), **motoriset taidot** (Malmquist, 1975, s. 54; Melin, 1991, s. 9; Sarmavuori, 2003, s. 10), **muisti** (Julkunen, 1993, s. 59; Karppi, 1983, s. 81), **hahmottamiskyky** (Karppi, 1983, s. 26–27), **minäpystyvyys** (Bandura, 1986; Pulkkinen, Tolvanen & Rautopuro, 2018; Ronimus, Eklund, Westerholm, Ketonen & Lyytinen, 2020), **keskittymiskyky** (Malmquist, 1975, s. 53; Öljymäki, 1960, s. 19; Kiiveri, 2006, s. 42) ja **motivaatio** (Euroopan komission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011, s. 36, tästä eteenpäin Euroopan komissio; Heiskanen, 2007, s. 26; Kiiveri, 2006, s. 21; Lerikkanen, 2006, s. 42, 76; Pang, Muaka, Bernhardt & Kamil, 2003, s. 15; Soodla, Torppa, Kikas, Lerikkanen & Nurmi, 2019). Nämä valmiudet ovat tiivistetysti ilmaistuina alla olevassa Kuvassa 6. Lukutaidon valmiuksista kielen kehittyminen on laajuudessaan painavin.

Kuva 6. Lukutaidon oppimisen edellyttämät valmiudet.



4.2.1 Puhe ja kielen kehitys sekä kognitiivinen kehitys

Kiiveri (2006, s. 47, 53) lisää koulunsa aloittavilla pitävän olla sanavaraston, lauserakenteiden hallinnan ja selkeän artikulaation riittävällä tasolla. Kiiverin tavoin useat tutkijat käyttävät puheen kehitystä laajempaa termiä, *kielen kehitystä*. Kielen kehityksellä tarkoitetaan pelkistetysti kielen tuntemusta ja ymmärrystä (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 19; Julkunen, 1984, s. 27; 1993, s. 60; Kiiveri, 2006, s. 46; Nurmilaakso, 2011, s. 33).

Tutkijoista mm. Niklas ja Schneider (2013) väittävät kielen kehityksen olevan suuresti riippuvainen kielellisistä kokemuksista. He ja alla nimetyt muutkin tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että mitä enemmän lapsi on ollut tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa, esimerkiksi vanhemman kanssa saatujen lukukokemusten kautta ja mitä enemmän ja eri tavoin hänen kanssaan on keskusteltu ja esimerkiksi laulettu ja loruilta, sekä otettu vuorovaikutukseen mukaan aikuisten ja toisten lasten toimesta, sitä laajempi sanavarasto lapsella on, sitä rikkaampia kielellisiä kokemuksia tällä on ja sitä kehittyneempää

hänen kielensä on (Euroopan komissio, 2011, s. 35; Julkunen, 1984, s. 27; Malmquist, 1975, s. 52; Melin, 1991, s. 9; Niklas & Schneider, 2013; Pang ym. 2003, s. 12; Psyridou, Eklund, Poikkeus & Torppa, 2018; Raes, 2015, s. 59–60; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010). Mitä vähemmän lapselle on kertynyt kielellisiä kokemuksia, sen vaikeampaa lukutaidon opettelu hänelle on (Julkunen, 1984, s. 27; Nurmilaakso, 2011, s. 33). Voidaan ajatella, että nykyisin lapsen ja vanhemman välisiä lukuhetkiä on enemmän kuin ennen. Myöskin lasten kanssa vietettyä aikaa ja keskustelua on enemmän. Kiven aikaiset vanhemman kanssa tapahtuneet lukukokemukset olivat harvinaisia ja ovat varmastikin heijastuneet tavalla tai toisella lukutaidon opetteluun.

Lukutaidon oppimisen kannalta kielen kehityksen osa-alueen, *kielellisen tietoisuuden* (linguistic awareness) kehittyminen on välttämätöntä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 14–15; Nurmilaakso, 2011, s. 33; Torppa ym. 2010; Siiskonen ym. 2001, s. 59). Koska kielellinen tietoisuus tarkoittaa ymmärrystä ja huomiointia kielen muodoista, rakenteista ja säännöistä, on sen kehittyminen riippuvainen lapsen *kognitiivisesta kehitystasosta* (Kiiveri, 2006 s. 48). Kiiveri (2006, s. 49) Nurmilaakso (2011, s. 33) ja Sarmavuori (2007, s. 211) avaavat kielellisen tietoisuuden muodostuvan neljästä eri tietoisuuden kentästä. He erittelevät näitä kenttiä olevan fonologinen (äännen rakenne), morfologinen (muotorakenne), syntaktinen (lauserakenne) ja semanttis-pragmaattinen (merkitys- ja käyttö rakenne) tietoisuus.

Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 14–15) selittävät *fonologisella* tietoisuudella tarkoitettavan oivallusta kirjainten ja puheen äänneiden välisestä yhteydestä, joka liittyy keskeisesti kirjain-äännevastaavuuden omaksumiseen. Fonologisen tietoisuuden kehittyminen on edellytys lukemaan oppimiselle (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 14–15; Niklas & Schneider, 2013; Siiskonen ym. 2001, s. 59, 67; Torppa ym. 2010). Useat tutkijat esittävät fonologisen tietoisuuden ennustavan lukutaidon kehitystä varsinkin lukemaan opettelyn alkuvaiheessa (Euroopan komissio, 2011, s. 32; Siiskonen ym. 2001, s. 60; Torppa ym. 2010; Virinkoski, Lerkkanen, Holopainen, Eklund ja Aro, 2018). Myöhänen (2011, s. 67) täsmentää varsinkin äänneiden tunnistamisella, alkutai loppuäänne erottamisella ja yleisesti foneemien muuntelu- tai poistamiskyvyllä olevan vaikutusta lukemaan oppimiseen.

Nurmilaakso (2011, s. 34) selittää *morfologisen* tietoisuuden tarkoittavan kielimme sanojen, niiden rakenteiden ja muotojen ymmärtämistä. Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 9) mukaan morfologia tarkoittaa kielen pienimpiä merkityksiä sisältäviä yksiköitä, morfeemeja (esim. uuni/ssa/mme/kin). Myöhänen (2011, s. 69–70) ja Nurmilaakso (2011, s. 34) toteavat morfologisen tietoisuuden olevan yhteydessä fonologiseen tietoisuuteen vaikuttaen dekodaukseen, tavujen ja sanojen kokoamiseen äänne äänneeltä sekä luetun ymmärtämiseen. Myöhänen (2011, s. 70) toteaa morfologisen tietoisuuden kehittyvän vielä pitkään, jopa vuosia lukemaan oppimisen jälkeen.

Syntaktisella tietoisuudella tarkoitetaan Nurmilaakson (2011, s. 35) mukaan ymmärrystä kielen sääntöjärjestelmästä, lauserakenteesta, sanajärjestyksestä ja puheen ilmeikkyydestä, kuten rytmistä ja äänen painoista. Syntaktinen tietoisuus tutkii kieliopin oikeellisuutta ja virkkeiden rakenteita (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 9; Myöhänen, 2011, s. 57). Se pitää sisällään myös puherytmisissä olevien vihjeiden, kuten sanojen välien ja yhdyssanojen huomioimista (Nurmilaakso, 2011, s. 35).

Huomaan *semanttis-pragmaattisen* tietoisuuden jakavan tutkijoita. Sarmavuori (2007, s. 211) kirjoittaa pelkästään semanttisesta tietoisuudesta, kun Kiiveri (2006, s. 50) kirjoittaa pragmaattisesta tietoisuudesta. Nurmilaakso (2011, s. 35) yhdistää nämä molemmat. Nurmilaakson ja Sarmavuoren mukaan semanttisella tietoisuudella tarkoitetaan sanojen merkitysten ymmärrystä, joissa sanojen konnotaatiot eli miellelyhtymät ovat tärkeitä. Pragmaattinen tietoisuus tarkoittaa Nurmilaaksoa ja Kiiveriä mukaillen ymmärrystä siitä, miten kieltä käytetään. Pragmaattiseen tietoisuuteen kuuluu heidän mukaansa monimerkityksellisyyden ymmärtäminen. Kiiveri väittää, ettei alle 8-vuotiailla monimerkityksisten ilmausten ymmärtäminen ole vielä kehittynyt, mutta on Nurmilaakson mielestä kehitettävissä lukemisen ja varsinkin yhteisen lukuhetken jälkeisen keskustelun kautta, joiden avulla voidaan vahvistaa omia havaintoja ja huomioita tekstistä (Kiiveri, 2006, s. 50; Nurmilaakso, 2011, s. 35).

Voidaan todeta, että oppiakseen lukutaidon lapsen on oivallettava monia asioita äänneiden ja kirjainten yhdistämisestä, tavujen kokoamisesta ja sanojen muodostumisesta virkkeiksi (Heiskanen, 2007, s. 46; Julkunen, 1984, s. 46). Kun edellä avatut kielellisen tietoisuuden osa-alueet saavat kehittyä suotuisasti, peilautuvat ne lukutaitoon sujuvana ja ymmärtävänä lukemisena (Julkunen, 1984, s. 28, 36; Nurmilaakso, 2011, s.

32). Koska kielellisiä ja kognitiivisia kykyjä on vaikea erottaa toisistaan, voivat ne molemmat joko helpottaa tai vaikeuttaa lukemaan oppimista (Julkunen, 1984, s. 28, 36).

Lukutaidon tutkimus oli hyvin vähäistä kirjainmenetelmän aikana. On selvää, ettei lukemaan opettamista voi kehittää, jos ei ole tiedossa lukutaidossa tarvittavia osatekijöitä ja miten niitä tuetaan. Kirjainmenetelmän aikana opetuksessa painotettiin kirjainta, ei äännettä. Kirjaimen nimi saattoi sotkea joitakin oppilaita, koska kirjaimen äänne jäi sen nimen alle kuin piiloon. Tästäkin huolimatta, ettei fonologista tietoisuutta, tai muuta tietoisuuksia osattu opettaa, saati niiden tiedetty olevan olemassa, kirjainmenetelmän aikaiset oppilaat oppivat lukemaan. Lukemista jatkettiin mekaanisesti kirjaimista tavuihin, tavuista sanoihin ja sanoista lauseisiin niin kuin ne aapisissa eteen tulivat.

4.2.2 Näkö, kuulo, motoriikka, muisti ja hahmotus

Julkunen (1993, s. 56–59) avaa *näön* olevan lukutaidon kannalta välttämätön siksi, että sen avulla lapsi oppii erottamaan ja tunnistamaan kirjaimet toisistaan. *Kuulollaan* lapsi pystyy erottelemaan puheen osia ja havaitsemaan äännteitä (Heiskanen, 2007, s. 85; Julkunen, 1993, s. 56–59; Kiiveri, 2006, s. 54). Näkö- ja kuulovammaisten lukemaan oppimiseen tässä tutkimuksessa ei oteta kantaa. *Motoriikasta* lapsi tarvitsee varsinkin silmäkäsikoordinaatiota voidakseen lukiessa kuljettaa sormiaan rivin alla ja suorittaakseen kirjoitusharjoituksia lukemisen tukena (Malmquist, 1975, s. 54; Melin, 1991, s. 9; Sarmavuori, 2003, s. 10).

Muistia ja hahmottamiskykyä Julkunen (1993, s. 59) ja Karppi (1983, s. 26–27) selittävät tarvittavan kirjainten muotojen ja äännteiden, tavujen ja sanojen, sekä näiden suuntien oppimisessa. Karpin mukaan varsinkin avaruudellisen suuntatajun kehittyminen on lukutaidon oppimisessa tärkeää. Muistiin tallentaminen ja uudelleen käyttöön nostaminen ovat Julkunen (1993, s. 59) mukaan välttämättömiä kykyjä lukemisprosessissa. Tavaamiseen perustuva lukeminen on erityisesti edellyttänyt muistia, sillä kirjaimia on toistettu edestakaisin ja sanan alkuun on palattu aina uudelleen (Julkunen, 1984, s. 29; 1993, s. 59; Karppi, 1983, s. 81; Kiiveri, 2006, s. 83).

4.2.3 Minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan Banduran (1986), Pulkkisen ym. (2018) sekä Ronimuksen ja kollegoiden (2020) mukaan oppilaan käsityksiä tai arvioita omista kyvyistään ja kuinka tämä niiden mukaan onnistuu työskentelyssään. Lerkkanen (2006, s. 42) nimitää samaa pystyvyyttä minäkuvaksi. Hänen mukaansa sillä, miten lapsi näkee itsensä lukijana, on vaikutusta hänen lukemismotivaatioonsa ja lukemisen kehittymiseen. Kokemusten ja ympäristöstä saadun palautteen avulla minäpystyvyyttä voidaan vahvistaa tai lannistaa (Bandura, 1986; Ronimus ym. 2020).

4.2.4 Keskittymiskyky ja motivaatio

Malmquist (1975, s. 53) ja Öljymäki (1960, s. 19) selittävät *keskittymiskykyä* tarvittavan opettajan ja luokkatovereiden seuraamisessa ja kuuntelussa. Kiiveri (2006, s. 42) kirjoittaa oppilaan omaan tekemiseen liittyvästä, keskittymiskykyä laajemmasta valmiudesta, tarkkaavuudesta. Hän selittää tarkkaavuuteen kuuluvan kohdentamisen, ylläpidon tai valppauden ja joustavan siirron. Hän kirjoittaa tarkkaavuuden olevan parhainta silloin, kun oppilaalla on selkeä tavoite tekemisessään ja tämä tietää, mitkä asiat ovat oleellisia. Lukemaan oppimisen *motivaatiota* ei Heiskasen (2007, s. 26) ja Lerkkasen (2006, s. 42, 76) mukaan koulunsa aloittavilta puutu. Motivaatio on tärkeä, sillä Kiiverin (2006, s. 21) mukaan sillä on vaikutusta lukemisaktiivisuuteen ja lukemiseen panostamiseen. Euroopan komissio (2011, s. 36) sekä Pang ym. (2003, s. 15) muistuttavat lukemisen tarkoituksen vaikuttavan motivaatioon. Soodla ja kollegat (2019) lisäävät, että antamalla oppilaille mahdollisuuden valita itse oman lukemisensa, voidaan heidän motivoituneisuuttaan tukea.

4.2.5 Muut kouluvalmiudet

Edellä esiteltyjen lukemaan oppimiseen vaikuttavien valmiuksien lisäksi ovat Doman (1964, s. 61) ja Malmquist (1975, s. 45) esittäneet jo puoli vuosisataa sitten, että lukutaidon valmiuksien lisäksi tulisi huomioida lapsen kouluvalmius kokonaisuudessaan. Sarmavuori (2003, s. 10) täsmentää, että lapsen tulee kestää koulupäivän ja -matkan tuottama fyysinen rasitus sekä hänen on kyettävä huolehtimaan itsenäisesti wc-asioineistaan, pukemisestaan ja ruokailustaan. Malmquist (1975, s. 45) muistuttaa, että lapsi joutuu opettelemaan täsmällisyyttä, keskittämään huomionsa siihenkin mikä ei välttämättä olisi edes mieluista ja hillitsemään itsensä tekemästä vain houkuttelevia asioita. Hänen mukaansa koulussa lapsen on opittava kotioloja enemmän kuuntelemaan, erittelemään, arvioimaan ja vastaamaan. Lukemaan opettelukin on itsessään jo vaativa prosessi (Kiiveri & Määttä, 2012).

Kiiveri (2006) väittää kuitenkin kaikkien edellä mainittujen lukemisessa tarvittavien valmiuksien listan jälkeen Smithiin (1994, 1–2) nojautuen, ettei lukemaan oppiminen vaadi kuvien katselua suurempia taitoja:

Se ei aseta mitään erityisvaatimuksia aivoille, ei vaadi erityisiä silmänliikkeitä, ei erityistä visuaalista taitoa, eikä luettava kieli aseta mitään erityisiä vaatimuksia. Jokainen lapsi, joka näkee riittävän hyvin ja pystyy tunnistamaan henkilöt valokuvasta ja joka ymmärtää perheensä ja ystäviensä puhetta, pystyy oppimaan lukutaidon. (Kiiveri, 2006, s. 53)

Itsessäni tämä Kiiverin (2006, s. 53) ajatus herättää toisaalta lohtua, mutta toisaalta ristiriitaisuutta. Lukutaitoa ja sen oppimista on tutkittu paljon ja olen tutkijana tullut vakuuttuneeksi, että kaikki aiemmin esitetyt valmiudet vaikuttavat lukemaan oppimiseen. Niitä aktivoimalla ja tukemalla lukemaan oppimista voidaan helpottaa. On kuitenkin totta, että lukemaan oppiminen on mahdollista, vaikka jossakin valmiudessa olisi suuriakin puutteita. Doman (1964) todistaa, että kehitysvammaisen on mahdollista oppia lukemaan paljon aiemmin kuin terveeseen, kunhan opettamismenetelmä on oikea. Kiiveri ei toki mainitse yllä olevassa väitteessään mitään lukemaan oppimisen aikataulusta. Olen samaa mieltä: lukemaan oppiminen ei vaadi mitään erityistaitoja, mutta valmiuksien puuttuessa lukemaan oppiminen vaatii enemmän tukea ja oikean menetelmän.

Kirjainmenetelmän aikana lukutaidon opettelussa ajateltiin riittävinä valmiuksina olevan näön, kuulon ja puhekyvyn (Heiskanen, 2007, s. 26).

4.3 Sukeutumisen teoria

Kehityksen teorian aikana oli siis ymmärretty, että kielen kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa. Sukeutumisen teorian aikana tämä kielen kehittämisen ymmärrys laajeni Lerkkasen (2017) mukaan niin, että varhaiskasvatukseen synnyttiin kielellisesti rikkaita oppimisympäristöjä ja kieleen pohjautuvia opetussuunnitelmia tukemaan ja herkistämään lasta lukutaidolle, toisin sanoen herättelemään lapsen sukeutuvaa lukutaitoa. Lerkkanen jatkaa, että lukutaidon varhaista oppimista alettiin edistämään painottamalla lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen välisiä yhteyksiä. Hänen mukaansa ymmärrettiin, että ympäristöllä on vaikutusta. Hän lisää aikuisen tehtävänä olleen säilyttää ja siirtää lapsille myönteistä asennetta lukemista kohtaan, havainnoida lasten kanssa ympäristössä olevia tekstejä, sekä ohjata lapsia tutustumaan kirjoihin ja itse kirjaimiin. Sukeutumisen teoria ajoittui 1970–1980-lukujen ajalle (Lerkkanen, 2017). Ovatko kielellisten oppimisympäristöjen ja opetussuunnitelmien vaikutukset ehtineet näkyä 1970–1980-lukujen kirjainmenetelmään, on hyvinkin mahdollista.

Sukeutumisen teorian aikana ymmärretty kielen tukeminen oli merkittävä havainto lapsen kokonaiskehityksen kannalta (Nurmilaakso, 2011, s. 31; Siiskonen ym. 2011, s. 19–21). Siiskonen ym. esittävät kielen olevan tarpeellinen vuorovaikutukseen, ajatteluun ja ymmärtämiseen. Nurmilaakso lisää kielen olevan väline, jota käytetään tietojen muistiin tallentamisessa sekä itsensä ilmaisussa. Hän jatkaa kielen avulla voivan viestiä, sekä ilmaista ajatuksia, tunteita ja toimintaa. Erityisen tärkeä kieli on Nurmilaakson mielestä kuitenkin oppimisen kannalta, sillä tiedot ja taidot hankitaan kielen välityksellä esimerkiksi lukemalla, kuuntelemalla ja keskustelemalla (Nurmilaakso, 2011, s. 31). Alla oleva Kuva 7 tiivistää tutkijoiden ajatuksia kielen merkittävydestä ja välineellisyydestä.

Kuva 7. Kielen välineellisyys.



Mitä ilmeisimmin oppilaat ovat 1970–1980-luvuilla osanneet kouluun tullessaan keskustella, kuunnella ja käyttää kieltä vuorovaikutukseen, sillä tutkimusaineistoni kirjallisuudessa, eikä eläköityneiden opettajien kirjoitelmista ei nouse Öljymäen (1960) tai Salon (1917) kirjoitusten kaltaisia huomioita oppilaiden epäselvästä puheesta tai vailinaisista keskustelutaidoista. Aineistoni kirjallisuuden ja opettajien kirjoitelmien perusteella keskustelua ei tarvinnut myöskään erityisemmin oppilaille opettaa, mikä kertoo mielestäni sen olleen jo opittu taito. Kehityksen teorian aikana alkanut kielen kehittämisen huomiointi ja sukeutumisen teorian aikana jatkunut kielen syvempään kehittämiseen panostaminen olivat oikeita kehityssuuntia. Aineistossani mukana ollut eläköitynyt opettaja B totesi, että yleensä oppilaat tunsivat kouluun tullessaan kirjaimia jo aika hyvin.

Kiiveri (2006, s, 54, 204) ja Smith (1994, s. 17) selittävät sukeutuvan lukutaidon käsitteen olevan nykyisin se suurennuslasi, jonka läpi kehittyvää varhaista lukutaitoa tarkastellaan. Sukeutuvan lukutaidon katsotaan heidän mukaansa käsittävän niitä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä käsitteitä, taitoja ja valmiuksia, jotka edeltävät ja johtavat lukutaitoon. Toisin sanoen, niin kuin aiemmin jo kävi ilmi, että mitä enemmän

lapsi on ollut tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa, esimerkiksi saanut lukukokemuksia läheistensä kanssa ja oppinut havainnoimaan ympäristönsä tekstejä, sitä laajempi sanavarasto tällä on, sitä rikkaampia kielellisiä kokemuksia tällä on, sitä kehittyneempää hänen kielensä on ja sitä helpompaa hänen lukemaan oppimisensa on (Euroopan komissio, 2011, s. 35; Julkunen, 1984, s. 27; Malmquist, 1975, s. 52; Melin, 1991, s. 9; Niklas & Schneider, 2013; Pang ym. 2003, s. 12; Psyridou ym. 2018; Raes, 2015, s. 59–60; Torppa ym. 2010). Tutkijana ajattelen sukeutuvan teorian mukaisen ajattelun olleen merkittävä askel kohti helpompaa lukemaan oppimista menetelmällä kuin menetelmällä. Ne, jotka olivat osallistuneet varhaiskasvatukseen, olivat todennäköisesti sukeutuvan lukutaitonsa osalta toisia edellä.

4.4 Sosiokulttuurinen teoria

Ymmärrän sosiokulttuurisen lähestymistavan alkaneen vaikuttamaan kirjainmenetelmän jälkeen. Lerkkanen (2017) avaa sosiokulttuurisuuteen kuuluvan, että tieto on sosiaalista ja että sosiaaliset vuorovaikutustilanteet edistävät lukutaidon oppimista. Sosiokulttuurinen näkemys on aistittavissa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asiakirjan läpileikkaavana ajatuksena (Lerkkanen, 2017; POPS, 2014). Asiakirjassa vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen ovat korostetusti oppimisen ytimessä. Oppilaasta puhutaan aktiivisena toimijana, joka oppii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ajattelun ja oppimisen taitojen tärkeyttä painotetaan ja oppimisen todetaan tapahtuvan kokonaisvaltaisesti kieltä, kehollisuutta ja eri aisteja hyödyntäen. Oppimisen kuvataan olevan yksin ja toisten kanssa tekemistä, ajattelemista, suunnitteleminen, tutkimista ja niiden onnistumisten arviointia (POPS, 2014, s. 17).

Kirjainmenetelmää koskevasta tutkimusaineistostani on ainakin rivien välistä luettavissa, että menetelmän aikana alettiin olla tyytymättömiä menetelmän passiivisuuteen. Aineisto antaa ymmärtää, että toivottiin helpotusta monenlaiseen tilanteeseen, kuten materiaalin saatavuuteen, luokkakokojen pienenemiseen, ryhmäjakoihin ja opetuksen toiminnallistamiseen. Niin kuin Lerkkanen (2006, s. 54) on tutkimuksissaan havainnut, piti koulutusjärjestelmän uudistua, sillä koulua ympäröivä maailma muuttui. Kirjainmenetelmän aikainen kouluarki alkoi esittämään uudenlaisia vaatimuksia, joihin

sukeutuvan teorian mukainen oppimiskäsitys ei enää pystynyt vastaamaan. Tätä selittää lisää vapaamuotoisen kirjoittelun laatinut opettaja A. Sosiokulttuurinen teoria ohjasi kirjainmenetelmän jälkeen tullutta toiminnallisuutta ja oppilaan aktiivisuutta korostavaa liukumismenetelmää. Liukumismenetelmä on kirjainmenetelmää tutkivampi (Heiskanen, 2007). Sosiokulttuurisella teoriolla on Lerkkasen (2017) mukaan vaikutuksensa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

5. Kirjainmenetelmä 1970–1980-lukujen lähdekirjallisuuden ja vapaamuotoisten kirjoitelmien kuvauksena

Tässä luvussa esittelen kirjainmenetelmää lukemaan opettamisen tapana 1970–1980-lukujen akateemisiin tekstikuvauksiin ja eläköityneiden opettajien kokemuksiin pohjautuen. Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta eri tekstityypistä. Käsittelen näitä aineistotyyppisiä rinnakkain toisiaan tukien, mutta erillään. Erilaisuudesta johtuen ne rikastuttavat kirjanmenetelmästä saatavaa kuvaa. Toinen niistä sisältää neljä valmista akateemista tekstiä ja toinen kaksi eläköityneiden opettajien vapaamuotoista kirjoitelmaa. Nämä kuusi tekstiä muodostavat yhdessä tutkimukseni aineiston.

Valmiista teksteistä kaksi on jatko-opiskelututkielmia (Heikkilä, 1981; Isosaari, 1976), kolmas syventäviin opintoihin kuuluva pro gradu -tutkielma (Isotalus, 1990) ja neljäs peruskoulu-uudistusta varten tuotettu lukemisen ja kirjoittamisen alkuoppimista tukeva teos (Ahvenainen ym. 1977). Pyydettyt vapaamuotoiset kirjoitelmat ovat laatineet eläköityneet luokanopettajat, jotka tavoitin omien kontaktieni kautta. Kirjoitelmien laatijoille annettiin vapaus kirjoittaa kirjainmenetelmän käytöstä ja kokemuksista niin kuin tahtoivat, toisin sanoen niistä asioista kuin halusivat ja niin pitkästi kuin halusivat. Ensimmäisen kirjoitelman pituus oli viisi sivua ja toisen kolme. Kirjoittajien anonyymiuden suojaksi heidät on koodattu opettajiksi A ja B. Tekstiviitauksissa käytän pelkästään kirjaimia A ja B.

A:n kirjoitelma sijoittuu suurin piirtein vuosiin 1975–1978. Hänen kirjoitelmansa löytyy liitteestä 1. Kirjoittaja B kuvaa kirjainmenetelmän opetusvuosia ajalta 1969–1983. B:n kirjoitelma on luettavissa liitteessä 2. Isosaaren (1976) jatko-opiskelututkielmassa kirjainmenetelmän tutkimusvuotta ei ilmaista, kuten ei myöskään Heikkilän (1981) tutkielmassa. Tutkimustensa julkaisuvuoden perusteella hyväksyn ne osaksi aineistoa. Isotalus (1990) on julkaissut pro gradu -tutkielmansa aikarajaukseni ulkopuolella, mutta on tutkinut kirjainmenetelmää vuosina 1973–1974 ja 1974–1975. Tutkimusajankohdastaan johtuen hyväksyn hänen tutkimuksensa osaksi aineistoani. Isosaaren, Heikkilän ja Isotaluksen tutkimuksissa on kaikissa vertailtu lukemaan oppimista kahden eri lukemaan opettamisen menetelmän välillä. Isosaari tutki jatkotutkimuksessaan kirjainmenetelmää ja analyttistä kokonaisuusmenetelmää, kun Heikkilä ja Isotalus puolestaan tutkivat kirjainmenetelmää ja KÄTS-menetelmää. Ahvenaisen ym. (1977) teos on

haluttu osaksi aineistoa kirjoittajien maineikkouden ja teoksen julkaisuvuoden perusteella. Tekijöiltä löytyy uudempiakin teoksia lukemaan opettamisesta ja lukemaan opettamisen menetelmistä, mutta ne eivät ole sopivia tämän tutkimuksen aikakehykseen nähden. Heikkilän (1981) kuvaus kirjainmenetelmästä ei ole täysin puhdas, sillä siinä on mukana visuaalista ainesta.

Tutkijana olen halunnut yhdenmukaistaa aineistossa tavaamisen kuvaamiseen liittyvää vaihtelevuutta. Osassa teksteissä tavaaminen esitetään pienin kirjaimin, osassa taas isoin kirjaimin. Kokoavan tavun ilmaisussa esiintyi eroavaisuutta myöskin, sillä sitä esitettiin suluissa, ilman sulkuja ja alleviivauksen kanssa. Riippumatta miten alkuperäisessä tekstissä tavaus on esitetty, tässä aineistossa se ilmaistaan YY HOO (YH) DEE EE ÄN (DEN) (YH-DEN) ÄM UU (MU) (YH-DEN-MU) KOO AA II (KAI) (YH-DEN-MU-KAI) ÄS EE ÄS (SES) (YH-DEN-MU-KAI-SES) TEE II (TI) (YH-DEN-MU-KAI-SES-TI) – olipa kyse suorasta lainauksesta tai ei.

Tässä luvussa esiteltävä kirjainmenetelmän kuvaus on rakennettu koko aineiston pohjalta. Kuvaus on yleinen. Syvempi ja yksityiskohtaisempi selvitys seuraa luvussa 8, jossa analysoin menetelmää valitsemieni diskurssien kautta.

5.1 Lukemaan opettamisen aloitus

Eläköityneet opettajat toteavat aloittaneensa kirjainmenetelmän opetuksen aapisen mukaisesti, mikä käytännössä tarkoitti, että aloitettiin AA:sta ja opeteltiin kirjaimia siinä järjestyksessä kuin ne aapisessa esitettiin (A; B). Kirjallisuus esittää, että kirjaimia opeteltiin niiden nimillä (Ahvenainen ym. 1977, s. 92; Isosaari, 1976, s. 4), mistä johtuen kirjainten nimissä oli mukana vokaaliainesta, esim. AA, KOO, PEE (Ahvenainen ym. 1977, s. 92). Ylimääräiset vokaalit saattoivat vaikeuttaa joidenkin oppilaiden lukemaan oppimista (Isotalus, 1990, s. 27). Kirjallisuudesta nousi esille, että oppilaiden kanssa tutkittiin aapisessa olevia kirjainkuvia sekä muita kuvia, joita opettaja halusi opetuksessaan käyttää (Heikkilä, 1981, s. 4, 6). Opettajat A ja B osoittivat käyttäneensä myös aapisessa olevia kuvia ja kirjainkuvatauluja kirjainten opetteluun. Miltä kirjain näyttää, miten se piirretään ja missä sanoissa sitä esiintyy, olivat tyypillisiä harjoituksia kirjainten opettelussa (A; B). Sitä mukaa kun sanoja kuvista löydettiin, niitä ja niiden

alkukirjaimia harjoiteltiin yhteen ääneen lausuen (A). Opettajien mukaan kirjainten kuvien esillä pitäminen, sekä niiden muotojen piirtämisen harjoittelu useille eri alustoille nähtiin oppimista tukevana (A; B). Kirjainmenetelmässä kirjaimet opeteltiin kirjoittamaan aluksi pelkillä isoilla kirjaimilla, sillä pienet kirjaimet tulivat vasta myöhemmin (A; B).

5.2 Tavaaminen

Tavaamalla lukeminen oli menetelmän ydin ja siitä kertoo sekä kirjallisuus (Ahvenainen ym. 1977, s. 92; Heikkilä, 1981, s. 4–5; Isosaari, 1976, s. 16; Isotalus, 1990, s. 27) että eläköityneet opettajat (A; B). Sekä kirjallisuus että opettajat selittävät tavaamisen tarkoittavan kirjainten nimien luettelemista ja niistä tavuksi kokoamista. Opettajat A ja B selvittävät tavaamista kirjallisuusaineistoa seikkaperäisemmin. B kertoo ohjanneensa tavaamista ensin opettajajohtoisesti yhteisesti, että oppilaat osaisivat tavata myöhemmin itsenäisesti. A ja B mainitsevat karttakepin olleen oleellinen väline tavaamisen ohjaamisessa ja tekstikohdan osoittamisessa taululla (A; B). Välillä oppilaatkin saattoivat päästä taululle apuopettajaksi karttakepin kanssa toisten lukemista ohjaamaan (A).

Kirjallisuuden mukaan tavaamisessa käsiteltiin sanaa edestakaisin (Ahvenainen ym. 1977, s. 92; Isotalus, 1990, s. 27). Edestakaisuudesta kertovat myös opettajat (A; B). Opettaja A avaa, että kun tavattaviksi tuli pitkiä sanoja, saattoivat ne tuottaa joillekin vaikeuksia. Hän antaa esimerkin: "TEE EE (TE) ÄL EE (LE) (TE-LE) VEE II (VI) (TE-LE-VI) ÄS II (SI) (TE-LE-VI-SI) OO (TE-LE-VI-SI-O)" (A). Hänen mukaansa pitkien sanojen tavaamisessa tarvittiin arvatenkin hyvää muistia (A). Kirjallisuusaineisto tuo esille tavaamisen vaikeuden yksikirjaimisissa tavuissa (Isosaari, 1976, s. 16). Kirjallisuudesta nousee myös kokonaisten virkkeiden kokoamisen vaikeus, sillä tavu- tai sanaasteet saattoivat ajaa oppilaita sanojen arvaamiseen tai korvaamiseen (Ahvenainen ym. 1977, s. 93; Heikkilä, 1981, s. 7; Isosaari, 1976, s. 16–17; Isotalus, 1990, s. 27).

Opettaja A nostaa lukemaan oppimisen ensimmäisen luokan tärkeimmäksi tavoitteeksi menetelmällä kuin menetelmällä. Molemmat opettajat toteavat tämän tavoitteen

toteutuneen kirjainmenetelmällä (A; B), mitä B vielä täsmentää, että nopeimmat oppivat lukemaan ennen joulua ja loputkin kevään aikana. Kirjallisuudesta myös Heikkilä (1981, s. 12) myöntää suurimman osan oppineen lukemaan kirjainmenetelmällä hyvin, vaikka haasteitakin siinä oli. Muut puhuvat kirjallisuudessa enemmän haasteista kuin onnistumisista (Ahvenainen, 1977; Isosaari, 1976; Isotalus, 1990). Opettajat puolestaan eivät esitä kirjainmenetelmässä olleen negatiivisuutta siinä määrin, kuin kirjallisuusaineisto ilmaisee. Kirjallisuudesta ei nouse esille, miten oppimisen haasteita tuettiin. Eläköityneet opettajat sen sijaan esittävät, että esimerkiksi oppilaiden lukemisen tasoeroihin vastattiin etsimällä kullekin oikean tasoista luettavaa (A) tai keksimällä jostain sellaista tekemistä, joka eriyttää jo itsessään, kuten erilaiset lukemisen tavat (A) tai tehtävät (B). Kirjallisuusaineistosta ei noussut esille vastaavia opetusratkaisuja, vaan lähinnä niin kuin jo totesin, millaisia vaikeuksia kirjainmenetelmällä kohdattiin.

5.3 Muuta opetukseen liittyvää

Kirjainmenetelmän aikainen opetusmateriaalien vähyys tai niiden saamisen vaikeus nousee esille sekä kirjallisuusaineistosta (Isosaari, 1976, s. 18) että opettajien kokemuksista (A; B). Kirjallisuudesta varsinkin Isosaari esittää opetusmateriaalien puutteen johtaneen eriyttämisen vaikeuteen (Isosaari, 1976, s. 18). Eläköityneistä opettajista B ilmoittaa ratkaisseensa tarvittavien lisämateriaalien saatavuusongelman tekemällä niitä itse (B). Mitä ilmeisimmin hän on saanut tehtyä tarvittavaa materiaalia riittävästi, sillä hän ei tuo esille eriyttämisen haasteita, ei edes luokkakokojen suhteen. Hän sanoo työskennelleensä välillä yhdysluokissa, joissa pienempiä opetusryhmiä tuli luonnostaan. Kirjallisuusaineistosta Isosaari toteaa taas kaivanneensa luokkien jakamista opetuksen helpottamiseksi (Isosaari, 1976, s. 18).

Opettajat kertovat koulun arjesta oppilaiden kannalta varmasti mieleisiä ratkaisuja. Molemmat (A; B) kertovat perjantain viimeisen tunnin olleen yleensä jo päivän muita tunteja kevyemmän, vähän kuin viikonloppuun valmistavan tunnin. Tällöin oppilaiden kanssa tehtiin jotain poikkeavaa, kuten leikittiin tai näyteltiin (A; B). Usein oppilaat halusivat aloittaa kevyempänä myös uuden kouluviikon kertoillen maanantai aamuna viikonlopun kuulumisiaan (B).

Kirjoittamaan oppimisesta on aineistotyyppien välillä eroja. Kirjallisuusaineistosta nousee kirjoittamaan oppimisen tapahtuneen joko lukemisen kanssa samaan aikaan (Heikkilä, 1981 s. 5) tai lukemaan oppimisen jälkeen (Isotalus, 1990, s. 27). Opettajista B puhuu kirjoittamaan oppimisesta ja toteaa sen tapahtuneen lukemisen kanssa samaan aikaan (B). Vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä kirjallisuusaineisto ei mainitse mitään. Opettajat sen sijaan esittelevät poikkeaviakin tapoja hoitaa yhteydenpitoa. B:n uran alussa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli sitä, että opettaja kävi oppilaan kotona kotikäynnillä (B). Opettaja A kuvaa käyttäneensä tavanomaisempia menetelmiä, kuten reppuvihkoja, vanhempain vartti - tyyliä tapaamisia ja jossain päin jo vanhempainiltojakin (A).

Tässä luvussa esitetty kuvaus kirjainmenetelmästä on koottu valitsemani kirjallisuuden ja saamani kahden opettajan kirjoitelman pohjalta. Vaikka nämä tekstit eivät ole toisilensa vertaiset toisten tieteellisyydestä ja toisten subjektiivisesta kokemuksesta johtuen, toimivat ne toisiaan rikastuttavina ja edistävät kirjainmenetelmästä saatavaa kuvausta. Opettajaksi opiskelevan näkökulmasta ovat eläköityneiden opettajien kirjoitelmat painavampia, sillä ne sisältävät runsaammin tarkkoja arjessa käytettyjä ratkaisuja. Siitäkin huolimatta, ettei kirjainmenetelmä ole enää käytössä, ovat opettajien kuvaukset pitäneet sisällään joitakin sellaisia tapoja tai malleja, joita voi hyödyntää edelleen. Tällaisia vieläkin toimivia tapoja ovat esimerkiksi laulaminen, taputtaminen, tömistely, tunnustelupussi ja hiekkalaatikko. Tieteellisesti katsoen on aineiston kirjallisuus puolestaan painavampaa. Avaan näitä arjen tilanteita ja ratkaisuja yksityiskohtaisemmin luvussa 8, jossa analysoin kirjainmenetelmää kolmen diskurssin avulla.

Muistutan kirjainmenetelmän olevan jo pois käytöstä jäänyt menetelmä. Se on aikanaan ollut tavallisesti ainoa tapa, jolla oppilaat on opetettu lukemaan, eikä muuta ole osattu kaivatakaan. Näin asian ilmaisivat eläköityneet opettajat A ja B. Kirjainmenetelmällä opettaneista opettajista suurin osa lienee oppinut itsekin lukemaan kirjainmenetelmällä, joitakin analyyttistä menetelmää käyttäviä opettajia lukuun ottamatta. Jotkut saattoivat toki oppia lukemaan ennen koulun alkua esim. seuraamalla isomprien sisarustensa lukemaan opettelua.

Tutkimustieto lukemaan opettamisesta alkoi yleistyä kirjainmenetelmän käytön hiipumisen aikoihin. Kirjainmenetelmän aikana ei tiedetty mikä siinä on toimivaa ja mikä ei, ennen kuin tutkimusta lukemaan oppimisesta alettiin tekemään enemmän ja toisia

menetelmiä syntymään sen rinnalle. Kirjainmenetelmä muodostaa haasteineen kuitenkin tärkeän pohjan lukemaan opettamiselle ja siksi tieto ja ymmärrys tästä vanhasta menetelmästä auttaa käsittämään lukemaan opettamista tänään.

6. Lukemaan opettamisen tavoitteet

Lerikkanen (2006, s. 75) ja Malmquist (1975, s. 58) toteavat, että tarkasteltaessa lukemaan opettamisen menetelmiä huomataan, ettei ole ollut, eikä varmasti tule olemaan yhtä kaikille sopivaa menetelmää. Kirjainmenetelmä ei myöskään ollut kaikille paras – mutta niin kuin aineistossani mukana olleet kirjoittajat A ja B asian ilmaisivat, siihen aikaan heillä ei ollut juuri muita vaihtoehtoja. Somerkivi (1958, s. 7, 108) esittää olemassa olleen kyllä myös analyyttisen kokonaisuusmetodin, mutta sen käyttö on mitä ilmeisimmin ollut paikallista eikä kansallista.

Lerikkanen (2006, s. 75) esittää jonkin menetelmän ohjaavan nopeaan tai sujuvaan teknisen lukutaidon oppimiseen ja toisen ymmärtävään lukemiseen. Hänen mukaansa suurin osa alkuopettajista painottaa kirjain-äännevastaavuuden oppimista lukemisen pohjana. Malmquist (1975, s. 58) muistuttaa, että kaikissa koulunsa aloittavissa luokissa on suuret tasoerot, minkä vuoksi on tuskin mahdollista, että yksi menetelmä sopisi kaikille. Todennäköisempää onkin, että opettaja joutuu käyttämään useita metodeja edistääkseen luokkansa jokaisen oppilaan lukemaan oppimista (Lerikkanen, 2006, s. 59; Magga, 1992, s. 9; Raes, 2015, s. 66).

Lerikkanen (2006, s. 75) esittää, että tapahtuipa lukemaan oppiminen millä menetelmällä tahansa, sen tulisi opettaa ja edistää tiettyjä lukemisessa tarvittavia avaintaitoja. Lerkkasen mukaan näitä taitoja on neljä. Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 110) mukaan niitä on kuusi.

Lerkkasen (2006, s. 75) mielestä avaintaidot ovat:

1. Tekstikoodin purkaminen. Tämä tarkoittaa toisin sanoen dekodeustaitoa, eli kirjain-äännevastaavuuden oppimista ja sen avulla tavujen, sanojen ja virkkeiden lukemista.
2. Tekstin ymmärtäminen. Tämä tarkoittaa taitoa käyttää, tulkita ja arvioida lukemaansa.
3. Tekstien funktionaalinen käyttö. Tämä tarkoittaa tietoisuutta ja ymmärrystä erilaisista teksteistä ja niiden käyttötarkoituksista.

4. Tekstin analysointitaito. Tämä kattaa taidon lukea tekstiä analysoiden esim. mihin tarkoitukseen teksti on kirjoitettu ja millaisia vaikuttamiskeinoja siinä ilmenee (Lerikkanen, 2006, s. 75).

Lerikkanen (2006, s. 75) toteaa, ettei edellä lueteltuja taitoja saavuteta välttämättä juuri tässä järjestyksessä, mutta kaikkien niiden oppiminen on kuitenkin välttämätöntä toimivan lukutaidon saavuttamiseksi ja siksi niitä tulee harjoitella jo lukutaidon opetteluun alkuvaiheessa.

Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 110) mukaan lukutaidon menetelmän tulisi opettaa ja edistää seuraavia avaintaitoja:

1. Puheen ilmaisun kehittäminen. Tämä tarkoittaa lasten itseilmaisun, sanavaraston ja virkerakenteiden kehittämistä.
2. Kirjain-äännevastaavuuden oppiminen. Tämä tarkoittaa toisin sanoen dekodeustaitoa.
3. Tavujen muodostaminen. Tätä taitoa tulee harjoitella heti opittujen äänteiden avulla.
4. Sanan kokoaminen tavuista. Tämä taito tavoittelee lukemisen automatisoitumista ja vaatii siksi pitkäjänteistä tavujen toistamisharjoittelua. Harjoittelua voi tehdä esimerkiksi drilliharjoitteiden kautta.
5. Tavuerottelun oppiminen. Tämä tarkoittaa kuultujen sanojen tavuttamista. Tavuttamista voi harjoitella esimerkiksi taputtamisen avulla. Tarkka tavuerottelun oppiminen helpottaa oikein kirjoitusta.
6. Lukemisen ymmärtäminen. On lukemisen päätarkoitus. Ymmärtävään lukemiseen tulee tähdätä lukemisen alkuhetkistä lähtien (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 110).

Lerkkasen (2006, s. 75), Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 110) lisäksi myös Raes (2015) sekä Soodla ja kollegat (2019) esittävät lukutaidossa olevan kaksi jaottelua, mekaanisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen. Raeksen (2015) mukaan: ”Lukemisessa on näin kaksi pääkomponenttia. On dekodeaus eli kirjainten, tavujen, sanojen ja lauseiden tunnistaminen ja avaaminen, joka perustuu tekstin ja kielen rakenteeseen ja tuottaa mekaanisen lukutaidon. Toinen komponentti on luetun ymmärtäminen, joka perustuu luettavan tekstin merkityksen avaamiseen ja tulkintaan” (s. 22). Lerikkanen (2006, s. 10) jatkaa lukutaidon opettamisen pääpainon pitävän olla aluksi

peruslukutaidon oppimisessa, mutta siirtyä lukemisen kehittyessä ja oppilaan kypsyessä toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon ja lukemisen hyödyntämiseen oppimisen prosessissa.

Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 110), Julkunen (1984, s. 37), Jämsä (2000) ja Smith (2012, s. 216) toteavat ymmärtämisen olevan lukemisen päätarkoituksen. Tämä lukemisen syvin tavoite on ilmaistu myös jo pari vuosituhatta sitten Raamatussa (2008). Apostolien teoissa (8:30–31) kuvataan tilanne, jossa Filippos kuulee Etiopian kuningattaren taloudenhoitajan lukevan Jesajan kirjaa. Filippos kysyy: ”Sinä kyllä luet, mutta mahdatko ymmärtää” (jae 30). Taloudenhoitajan vastaus sisältää ytimekkäästi opettajien ammattikunnan tarpeen ja tarkoituksen: ”Kuinka ymmärtäisin, kun kukaan ei minua neuvo” (jae 31). Raes (2015, s. 66) jatkaa, että jos lukija ei ymmärrä lukeensa, ei lukeminen edistä oppimista edes virheettömänä ja sujuvana.

Kivi (1966) kuvaa Jukolan veljesten lukemaan opettelun alkavan peruslukutaidon opettelusta, niin kuin se Lerkkasen (2017) mukaan kuuluukin alkaa. Kiven mukaan:

Ja nyt, kun joulukuoli mennyt, alkoi luku ja puuha. Siinä opettajana istui Eero ja oppilaisina hänen veljensä, jotka yhdestä suusta huusivat kirjainten nimet, niin kuin nuorin veli heille saneli. Yhdestä suusta he huusivat, ja mäikkyi avara pirtti. Työlästä ja tuskaa täynnä oli heille tämä työ, tuskaa täynnä alussa varsinkin; surkeasti siinä puhkailtiin ja hikoiltiin. (s. 190)

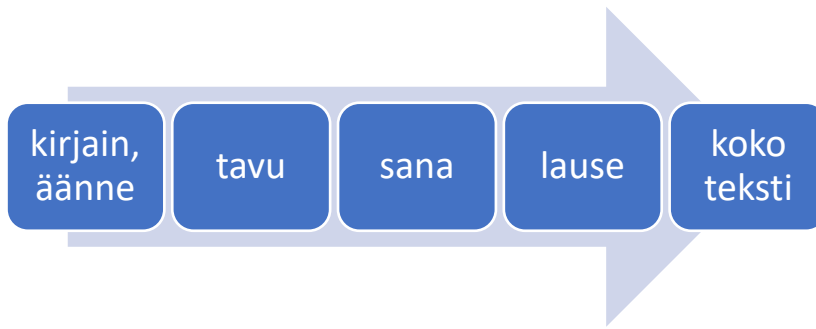
Joka kerta Kiven (1966) Seitsemää veljestä lukiessani, toivon itselleni iskostuvan, että opettamisen tulee olla myönteistä ja innostavaa. Uskon, että positiivisuuden kautta lukemaan oppimisen tavoitteet saavutetaan paremmin kuin pelon tai rangaistusten kautta. Vaikka tulkitsenkin veljesparkojen lukemaan opettelun koomiseksi, voi lukemisen opettelu olla tänäkin aikana jollekin tuskainen kokemus. Tällöin lempeä opetus voi olla ratkaisevassa roolissa. Myönteisyys on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista, sillä siinä määritellyn oppimiskäsityksen mukaan ”Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista” (s. 17). Innostusta ei oltu Kiven (1966) kuvaamassa Jukolassa nähtykään.

7. Synteettiset ja analyyttiset lukemaan opettamisen menetelmät

Tutkijoiden mukaan lukemaan opettamisen menetelmät voidaan ryhmitellä karkeasti synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109; Julkunen, 1984, s. 44; 1993, s. 109; Jämsä, 2000; Kiiveri, 2006, s. 81, Lehmuskallio, 1983, s. 171; Magga, 1992, s. 8; Malmquist, 1975, s. 55–56; Melin, 1991, s. 16; Raes, 2015, s. 66). Tutkimuskiinnostukseni kohteena oleva kirjainmenetelmä kuuluu synteettisiin menetelmiin. Näen kuitenkin lukemaan opettamisen tapojen kokonaiskuvan vuoksi tärkeäksi avata myös analyyttisiä opetusmenetelmiä. Menetelmät eroavat toisistaan lukemisen tarkastelun suhteen (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109). Jämsää (2000) mukaillen, ensimmäinen aloittaa lukemisen pienistä osista, joista etenee kokonaisuksiin ja toinen aloittaa kokonaisuuksista, josta etenee osiin. Ahvenainen ja Holopainen lisäävät, että synteettisten ja analyyttisten menetelmien erot huomataan myös kirjainten yhdistämisessä ja luetun ymmärtämisen kehittymisessä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109).

Magga (1992, s. 8) selittää synteettisten menetelmien olevan analyyttisiä vanhempia. Hänen ja Ojaseen (1985, s. 19) mukaan perinteisen lukkarinkoulun kaltaisesta, kirjainten nimiä sanojen tunnistamiseen käyttävästä menetelmästä löytyy varhaisimmat merkinnät kreikkalaisen kieliopinkirjoittajan Dionysoksen tallentamana jo vuodelta 90 eKr (Magga, 1992, s. 8; Ojanen, 1985, s. 19). Systemaattinen kirjainten nimillä lukemaan opettaminen aloitettiin 1500-luvulla (Lehmuskallio, 1983, s. 171; Raes, 2015, s. 66), ja kirjainmenetelmän käyttö alkoi 1600-luvulla Johannes Gezeliuksen toimesta (Lerkkanen, 2017; Vikman, 1910, s. 79–80). Ahvenainen ja Holopainen (2014, 109), Jämsä (2000) ja Raes (2015, s. 66) selittävät synteettisten menetelmien olevan osasta kokonaisuuteen eteneviä menetelmiä. Heidän mukaansa niitä yhdistää bottom up -näkemys, millä tarkoitetaan lukemisen alkamista pienistä yksiköistä kohti suurempia. Alla oleva kuva 8 havainnollistaa synteettisten menetelmien etenemisen.

Kuva 8. Synteettiset menetelmät opettavat lukemisen osista kokonaisuuksiin.

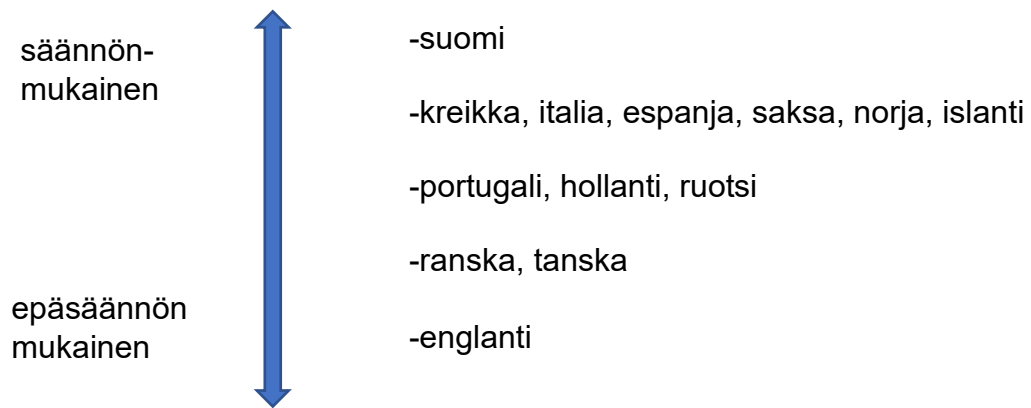


Useat tutkijat (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109; Ketonen, 2019, s. 109; Lerkkanen, 2006, s. 59–60; Malmquist, 1975, s. 56; Raes, 2015, s. 67; Siiskonen ym. 2001, s. 73) ajattelevat synteettisten menetelmien suosion perustuvan siihen, että ne tukevat säännönmukaisen kielemme rakennetta. Lerkkasen (2006, s. 60) mukaan synteettisten menetelmien etuina on, että ne ohjaavat tarkkaan mekaaniseen lukutaitoon, minkä ansiosta ennestään tuntemattomienkin sanojen lukeminen onnistuu. Hän jatkaa niiden sopivan rauhalliseen tahtiin edistyville lapsille. Ketonen (2019, s. 109) toteaa, että synteettisten menetelmien huolellisuuteen ohjaavan otteen vuoksi sujuvan lukutaidon oppiminen voi kuitenkin hidastua. Lisäksi haittana nähdään lukemisen alkuvaiheessa olevat äänneyhdistelmät, jotka peilautuvat lapselle usein tuntemattomina ja siksi mielenkiinnostomina käsitteinä (Malmquist, 1975, s. 56; Raes, 2015, s. 74–75). Synteettisiä menetelmiä on moitittu myös ääntämisen mekaanisuudesta ja yksitoikkoisuudesta (Malmquist, 1975, s. 56).

Analyttisiä menetelmiä on kehitelty 1700-luvulta lähtien sellaisten maitten tarpeeseen, joissa on epäsäännönmukainen kielen rakenne (Lehmuskallio, 1983, s. 171). Siiskonen ym. (2001, s. 75) ja Lerkkanen (2006, s. 66) selventävät epäsäännönmukaisuudella tarkoitettavan puhutun ja kirjoitetun kielen välistä heikkoa yhteyttä. He jatkavat epäsäännönmukaisissa kielissä, kuten englannissa ja ranskassa, sanojen vartaloiden pysyvän muuttumattomina ja tästä syystä lukemisen perustuvan luontevasti kokosanaahmojen tunnistamiselle. Soodlan ja kollegojen (2019) mukaan epäsäännönmukaisissa kielissä lukemaan oppiminen on säännönmukaisia kieliä hitaampaa. Euroopan komissio (2011, s. 33) toteaa eron olevan jopa kaksinertainen säännönmukaisen kielten eduksi. Taustastaan huolimatta analyttisiä menetelmiä käytetään myös Suomessa, vaikka synteettisten menetelmien nähdäänkin sopivan paremmin kielemme rakenteeseen (Jämsä, 2000; Lerkkanen, 2006, s. 59–60; Raes, 2015, s. 67;

Siiskonen ym. 2001, s. 73). Alla oleva kuva 9 havainnollistaa eurooppalaisten kielten kirjoitusjärjestelmän säännönmukaisuutta vertailuakselin avulla.

Kuva 9. Kirjoitusjärjestelmien säännönmukaisuus-epäsäännönmukaisuusakseli Sar-mavuorta (2007, s. 79) mukaillen:



Analyttisissä menetelmissä opetus aloitetaan Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 109) sekä Jämsän (2000) mukaan kirjoitetusta tai puhutusta lauseesta tai sanasta, joka pilkotaan pienemmäksi. Lauseet puretaan sanoiksi, sanat tavuiksi ja lopussa tavut kirjaimiksi ja äänteiksi. Analyttiset menetelmät edustavat top down-näkemyttä, joka tarkoittaa ylhäältä alaspäin tai kokonaisuuksista osiin etenevää opetusta. Tätä kuvaa alla oleva kuva 10. Analyttisiä menetelmiä nimitetäänkin usein "kokonaismenetelmiksi" (whole language method).

Kuva 10. Analyttiset menetelmät opettavat lukemisen kokonaisuuksista osiin.



Raes (2015, s. 74), Magga (1992, s. 8–9) ja Malmquist (1975, s. 56–57) kertovat analyttisten menetelmien perusajatuksena olevan aloittaa lukemaan opettamisen oppilaille tutulla ja merkityksellisellä sanastolla. Heidän mukaansa tutuus auttaa motivoitumaan lukemaan opetteluun vaikeasti hahmottuvia kirjainyhdistelmiä paremmin.

Selkeänä analyttisten menetelmien etuna synteettisiin nähden on, että ne tukevat kokonaisuuksien ja varsinkin luetun ymmärtämistä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109; Jämsä, 2000). Ne ohjaavat myös vahvasti puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden ymmärtämiseen (Ketonen, 2019, s. 112; Raes, 2015, s. 75). Lerikkanen (2006, s. 67) ja Jämsä (2000) selittävät niiden ohjaavan myös runsassisältöisten ja monipuolisten tekstien tuottamiseen. Ongelmana sen sijaan nähdään mahdollisesti heikoksi jäävä kirjain-äännevastaavuuden ymmärrys sekä äänteiden kestojen ja tavurajojen vaikea hahmottuminen (Lerikkanen, 2006, s. 67).

Vaikka kirjainmenetelmä ei ole enää käytössä, on synteettisiä menetelmiä edelleen. Mielestäni on tärkeää ymmärtää kirjainmenetelmän luoma merkitys suomalaisten lukemaan opettamiselle. Näen sen muodostavan tärkeän pohjan menetelmä uudistuksen jälkeiselle lukemaan opettamiselle. Lerikkanen (2017) selittää, että tutkimustiedon lisääntyminen auttoi käsittämään kirjainmenetelmän heikkouksia. Tiedon lisääntyminen saikin Lerkkasen mukaan aikaan lukemaan opettamis uudistuksen, joka käsittääkseni ajoittui koko peruskoulu-uudistuksen yhteyteen. Lerikkanen jatkaa uudistuksen saaneen aikaiseksi myllerryksen, jonka seurauksena opettajat saivat opettajien oppaita opetuksensa tueksi ja oppilaat saivat työkirjat ja -vihot (Lerikkanen, 2017).

8. Aineiston analyysi

Olen pyrkinyt saavuttamaan kokonaisvaltaisen ymmärryksen kirjainmenetelmästä kuvailevan diskurssianalyysin keinoin. Tämä on tarkoittanut kirjainmenetelmää koskevan kirjallisuuden ja eläköityneiltä opettajilta saatujen vapaamuotoisten kirjoitelmien läpi luentaa useasti. Luennan jälkeen aloin etsimään sekä kirjallisuudesta että opettajien kirjoitelmista yhteneväisiä teemoja, minkä jälkeen hain teemoista vielä tarkemmin merkityssysteemejä teemoihin liittyen tai niitä selittäen. Näistä merkityssysteemeistä löytyi kolme selvää diskurssia, jotka nimesin: tavaamisen diskurssi, toiminnan diskurssi ja turhautumisen diskurssi. Ne eivät ole toisistaan täysin irrallisia, vaan samat merkitykset saattavat keskustella useassa diskurssissa. Ne vastaavat kysymyksiin, miten ja miksi puhutaan. Diskurssien kuvaamiseen on aineiston analyysissä huomioitu aineiston kirjallisuudessa ja opettajien kirjoitelmissa olevia ajatuksia ja huomioita, joilla perustellaan analyysiä ja analyysissä syntyneitä päätelmiä.

8.1 Tavaamisen diskurssi

Tavaamisella tarkoitetaan kirjainten lukemista niiden nimillä. Tämä nousee esille yhteisesti sekä kirjallisuudesta (Ahvenainen ym. 1977, s. 92; Isosaari, 1976, s. 4) että eläköityneiden opettajien kirjoitelmista (A; B). Kirjainten tutkiminen nostettiin kirjallisuudessa hyvin keskeiseksi ratkaisuksi tavaamisen pohjalle, sillä kirjaimet tuli osata tunnistaa ja lausua, että niillä osasi tavata (Ahvenainen ym. 1977, s. 91; Heikkilä, 1981, s. 2). Kirjainten tutkiminen ja tunnistaminen oli keskeistä myös opettajien kirjoitelmissa (A; B). Opettajat esittävät, että kirjaimia tutkittiin aapisesta ja muista kuvista, joita he halusivat opetuksessaan käyttää (A; B). Kirjallisuudesta nousi Heikkilä (1981, s. 4, 6), joka selittää opetuksessa olleen käytössä monipuolisesti kaikenlaisia kuvia, jotka vain sopivat lapsen maailmaan. Hän listaa mukana olleen ”diakuvia, kuvatauluja, mainoksia ja piirroksia” (s. 4). Opettajat täsmentävät kirjoitelmissaan käyttäneensä kuvia keskusteluihin, kuvalukemiseen ja kirjainten opetteluun siten, että kuvista etsittiin opeteltavalla kirjaimella alkavia sanoja (A; B). Taitavimmille opettaja B kertoo eriyttäneensä

tehtävän siten, että he etsivät opeteltavaa kirjainta kuvista löytyvien sanojen sisältä (B). Mielestäni tavaamisen pohjaa rakensi myös kuvista löydettyjen sanojen selkeä toistaminen, ja niiden alkukirjaimen kirjoittaminen, joista opettaja A kirjoittaa. Toistamalla ja kirjoittamalla vahvistui äänne ja kirjain.

Opettajat toteavat, että opeteltaessa kirjaimia niitä alettiin välittömästi yhdistämään aiemmin opittuihin (A; B). Ei siis opeteltu ensin kaikkia aakkosia ja vasta sitten yhdistetty tavuiksi, vaan B:n esimerkin mukaisesti: ”Ensimmäisenä opittiin AA ja toisena II, joten näitä yhdisteltiin AI, AAI, AII ja myöskin IA, IIA, IAA -ja heti oppilaita keuhuttiin, tehän luette!” (B). Kirjallisuudesta nousee, että kirjainten nimillä lukemisen tulkittiin kuitenkin sekoittavan joitakin oppilaita. ”Vaikka oppilas kuinka tavaisi esim. KOO AA UU, hän ei osaa sanoa KAU. -Missä on vika, ihmettelevät opettajat” (Heikkilä, 1981, s. 7). Toisaalta eläköityneet opettajat ilmaisevat, ettei lukemaan oppettelussa ollut vaikeuksia ja kaikki oppivat tavaamalla lukemaan (A; B).

Kirjallisuudesta nousee, että vieraiden tai muuten haastavien, esim. pitkien sanojen kohdalla tavaamiseen kului enemmän aikaa ja se saattoi johtaa joillakin oppilailla luettavan sanan arvailuun tai uuden keksimiseen (Ahvenainen ym. 1977, s. 93; Heikkilä, 1981, s. 7; Isotalus, 1990, s. 27). Opettajista A tuo myös esille pitkien sanojen tavaamisen vaatineen aikaa enemmän kuin lyhyiden, mutta hän ei tarkoita niiden johtuneen tavaamisen vaikeudesta. Opettaja A antaa silmiä avaavan esimerkin pitkän sanan tavaamisesta: TEE EE (TE) ÄL EE (LE) (TE-LE) VEE II (VI) (TE-LE-VI) ÄS II (SI) (TE-LE-VI-SI) OO (TE-LE-VI-SI-O)” (A).

Kirjallisuudessa Ahvenainen ym. (1977, s. 93) selittävät aapisissa olevien kuvien ja niiden alla olevien kuvatekstien voineen erityisesti houkuttaa oppilasta arvailuun. Samasta kirjoittaa kirjallisuuden Isotalus (1990) ja antaa esimerkin: ”Kuvan alla lukee PE-TÄJÄ. Oppilas tavaa PEE EE (PE) TEE ÄÄ (TÄ) (PE-TÄ) JII ÄÄ (JÄ) - - - MÄN-TY” (s. 27). Ahvenainen ym. jatkavat, että kuvan avulla oppilas pystyi etukäteen tietämään mitä tavaamisesta pitäisi syntyä ja yrittivät helpottaa omaa työtään arvaamalla sanan (Ahvenainen ym. 1977, s. 93).

Kirjallisuudesta nousi myös Isosaaren (1976, s. 17) ajatus outojen sanojen vaikeudesta. Hänen mielestään oudot sanat tulisi poistaa aapisista kokonaan. Hän väittää, että oppilaiden lukemaan oppiminen helpottuisi, kun sanasto olisi tuttua ja yksinkertaisempaa. Hän mainitsee esimerkkeinä mahdottomiksi osoittautuneita sanoja, kuten

"tassuttaa, luolassa (luettiin "pusikossa"), nuolaisee, maapallolla, itsenäinen (aivan mahdoton tavata ja ymmärtää), onneton (luettiin "tonneton" tai "hermoton")" (Isosaari, 1976, s. 17). Isosaaren mukaan myös yksi kirjaimiset tavut aiheuttivat oman haasteensa. "Esimerkiksi sanassa O-MA ei tiennyt oppilas eikä liioin opettajakaan, pitäisikö tavaaminen tehdä OO ÄM AA (MA) (OMA) vai OO (O) ÄM AA (MA) (O-MA)" (Isosaari, 1976, s. 16).

8.2 Toiminnan diskurssi

Mielestäni toiminnan diskurssissa on kaksoismerkitys. Se kuvastaa toisaalta sitä osallistamista ja toiminnallisuutta, mitä kirjainmenetelmässä ilmeni, mutta ehkä vieläkin suuremmin kuitenkin sitä mitä ei ollut, jolloin pitäisi puhua paremminkin osallistumattomuudesta tai passiivisuudesta. Nykypäivän opetusmenetelmiin verraten kirjainmenetelmän aikainen osallistaminen oli vähäistä. Opettajan persoonalla oli toki vaikutusta jo tuolloin, miten toiminnalliseksi opetuksensa halusi tai ymmärsi tehdä. Suurin osa toiminnan diskurssin muodostavista merkityksistä tulee opettajien kirjoitelmista. Ajan oppimiskäsitys ei kuitenkaan ohjannut opetuksen toiminnallistamiseen niin kuin nykyään.

Toiminnallisuutta ilmentävät keskustelut, joita opettajien mukaan harrastettiin oppilaiden kanssa erilaisista kuvista (A; B), viikonlopun kuulumisista (B) ja maalauksista (A). Kirjallisuudesta Heikkilä (1981, s. 4) ilmaisee keskustelleensa oppilaiden kanssa kuvista. Opettajista A kuvaa hakeneensa piristystä oppimiseen lorujen ja hokemien kautta, joita harjoiteltiin esimerkiksi kuiskaten ja nopeuttaen. Kirjainten kirjoittamisen oppimista opettajat ilmoittavat ohjanneen erilaisille alustoille: "ilmaan, harjoituspaperille, taululle ja vihkoon" (A; B). Myös kaverin selkään saatettiin piirtää (A; B). Laulaminen osoittaa toimintaa myöskin. Opettaja A kuvaa opettaneen aakkosia laulun kautta. Opettajilta ilmeni lisää toiminnallisia ratkaisuja. Opettaja A kertoo apuopettajana toimimisen ja taululla toisten lukemisen ohjaamisen karttakepin avulla olleen oppilaista haluttu tehtävä. Hiekkalaatikko- ja tunnustelupussiharjoitteet ovat mielestäni aikaansa nähden oivallisia. Näistä kertoi opettaja B. Hiekkalaatikko on houkuttanut tutkimiseen

ja motivoinut oppilaita keskittymään siihen liittyviin harjoitteisiin. B:n mukaan luokassa ollutta hiekkalaatikkoa käytettiin esineen ja sen nimen alkukirjaimen tai alkutavun yhdistämiseen. Tunnustelupussiharjoitteessa oli sama tarkoitus: yhdistää esine ja sen alkukirjain tai alkutavu. Näissä yhdistämistehtävissä on pitänyt siirtyä pois omalta paikalta, mikä on tuonut toiminnallisuutta myöskin (B).

Tavujen muodostamisessa A kertoo käyttäneensä taputtamista, tömistelyä ja polkaisemista, jotka ovat tulleet vaikutteina Linda Heiskasen kehittämän menetelmän kouluksista. Myös Heikkilä (1981, s. 4–5) kertoo rytmittämisen auttaneen tavorakenteen oppimista, muttei kerro sen tarkemmin millaista rytmittämistä tarkoittaa. ”Lukemaan oppiminen tuotti oppilaille iloa. Hei, ope, nyt minä osaan lukea! Tällainen iloinen huu-dahdus piti käydä kertomassa opettajanpöydän ääressä” (A).

8.3 Turhautumisen diskurssi

Turhautuminen ilmenee sekä kirjallisuudessa että opettajien kirjoitelmissa. Kirjainmenetelmä kuvataan kirjallisuudessa negatiivissävytteisempänä kuin opettajien kirjoitelmissa, mikä näkyy kirjallisuudessa suurempana turhautumisena. Tutkijana tulkitseen turhautumista sekä opettajien, että oppilaiden positioista. Opettajien turhautumista kuvastaa seuraava ilmaus: ”Vaikka oppilas kuinka tavaisi esim. KOO AA UU, hän ei osaa sanoa KAU. -Missä on vika, ihmettelevät opettajat” (Heikkilä, 1981, s. 7).

Turhautuminen on aistittavissa myös opettaja A:n kirjoitelmasta: ”Oli koetettava miettiä, miten saisi kiinnostuksen säilymään oppilailla, jotka osasivat jo lukea suoraan. Luokissa oli *yleensä* pieni luokkakirjasto, josta heille *saattoi* löytyä lukemista, kun enemistön kanssa opeteltiin helppoja äännteitä, tavuja ja lyhyitä sanoja” (A, korostukset tutkijan). Korostamillani ilmaisuilla opettaja A antaa mielestäni ymmärtää, että joskus eriyttävää tai lisäluettavaa oli tarjottavana, mutta ei aina. Mitä ilmeisimmin lisäluettavaa olisi toivottu olevan saatavilla aina.

Lisä- ja eriyttävän materiaalin tarve nousee myös kirjallisuudesta. Isosaari (1976) esittää oman turhautumisensa sanoen ”Materiaalia ei ole, tai on olemassa mutta kouluilla ei ole varaa hankkia sitä” (s. 18). Opettajista B ei mainitse harmistusta tai turhautumista

materiaalin puutteista, mutta ilmoittaa, että tarvittavat lisämateriaalit oli tehtävä itse. Koska hän ei tuonut ilmi eriyttämisen vaikeutta, uskon hänen myös pystyneen laatimaan tarvitsemansa lisämateriaalit. Itse työmäärän uskon synnyttäneen B:lle kuormittuneisuutta.

Oppilaiden turhautuminen on ymmärrettävissä seuraavasta opettaja A:n ilmaisusta: ”Osalle oppilaista saattoi tavaaminen olla pitkäveiteistä” (A). Kirjallisuudesta nousee Isosaaren (1976, s. 18) toteamus oppilaiden motivaation laskusta, minkä hän yhdistää johtuvan isoista oppilasryhmistä. Kirjallisuudesta kumpuava Heikkilän (1981, s. 12) kysymys: ”Miten herättäisi lukuhalon, mitä pitäisi tehdä, kun oppilas vain katselee ikkunasta ulos?” kertoo jostakin sellaisesta, jota ei ole onnistuttu saavuttamaan. Heikkilä pukee luullakseni monen ajatukset sanoiksi kysyessään ”Eivätkö kirjainmenetelmän keinot tavoita nykyajan toiminnallista lasta?” (s. 12). Heikkilä jatkaa kirjainmenetelmän olleen mekaaninen ja tietyllä tavalla surullinen. Opettajat (A; B) eivät tuoneet negatiivisuutta esille edellä mainittua pitkäveiteisyyttä lukuun ottamatta. Ajattelenkin, että oliko ilottomuus enemmän opettajan puolelta tulevaa ja eikö opetuksesta haluttu tehdä kannustavaa ja motivoivaa. Opettajilta (A; B) tulleet kirjoitelmat osoittavat, että opetuksen tunnelma oli myös opettajasta kiinni. He eivät valittaneet menetelmästä, vaan antavat vaikutelman nähneensä vaivaa oppilaiden motivoimiseksi ja oppimisen ilon säilyttämiseksi.

9. Aineiston tulkinta

Tässä luvussa pyrin tulkitsemaan kolmea aiemmin selittämäni diskurssia 1970–1980-lukujen kirjainmenetelmästä. Olen huomannut keskittyväni tarkastelussani tietoisesti diskursseissa oleviin ristiriitaisuuksiin. On ollut hyvin silmiä avaavaa, miten eri tavoin kirjainmenetelmä on opetusarjessa koettu ja millaisin asentein sitä on toteutettu lukemaan opettamisen menetelmänä. Mielenkiintoista oli se, että aineistoni kirjallisuudessa kirjainmenetelmässä nähtiin runsaasti negatiivisuutta, mutta opettajien kirjoituksissa sopeutumista ja onnistumisia.

Kirjallisuudessa menetelmän ydin, tavaaminen, nostetaan ongelmalliseksi varsinkin yksi kirjaimien tavujen (Isosaari, 1976, s. 16), pitkien ja outojen sanojen sekä virkkeiden vuoksi (Ahvenainen ym. 1977, s. 93; Heikkilä, 1981, s. 7; Isotalus, 1990, s. 27). Mielestäni on yllättävää, etteivät aineistoni opettajat ole kokeneet samoja tavu-, sana- ja virkesisältöjä ongelmallisiksi. Opettaja A toteaa ”pitkissä sanoissa tarvittiin enemmän harjoitusta” (A), mutta haasteita hän ei niissä nähnyt. Myöskään opettaja B ei tuo ilmi, että tavaamisessa olisi ollut haasteita.

Toiminnan, niin kuin aiemmin ilmaisin, näen olevan kaksijakoinen. Toisaalta erilaista aktivointia ja toiminnallista tekemistä oli, mutta toisaalta sitä taas ei ollut. Opettajien kirjoitelmat sisälsivät lähes kaiken toimintaan ja oppilaiden aktivointiin liittyneen kuvauksen, mitä kirjallisuudesta ja opettajien kirjoitelmista löytyi. Tutkijana minulle herääkin kysymys, että eikö toiminnallisuutta todellakaan käytetty muualla, vai eikö sitä vain tuotu esille? Toiminnallisuutta kuvaavista maininnoista olen päätellyt, että toiminta tapahtui usein oppilaan omalla paikalla. Silloin kun jotain tapahtui muualla, se ilmaistiin erikseen: ”Oppilas pääsi taululle” (A), ”piti tulla kertomaan opettajalle” (A), ”toisten edessä” (A) ja mitä todennäköisimmin myös ”kaverin selkään piirtäminen” sisälsi pienen siirtymisen tai ainakin asennon vaihdon. Hiekkalaatikon ja tunnustelupussin käyttö sisälsivät omalta paikalta pois siirtymisen (B).

Toimintoja, joissa ei mainita paikkaa ovat: Keskustelu (Heikkilä, 1981, s. 4), tömistely (A), taputtaminen (A), polkaisu (A), laulaminen (A) ja rytmittäminen (Heikkilä, 1981, s. 4–5). Paikan määrittelemättömyydestä johtuen ajattelen niiden tapahtuneen joko omalla paikalla tai aivan oman paikan vieressä istuen tai seisten. Tämän päivän

oppituntien aktiivisuuteen verraten kirjainmenetelmän aikainen toiminnallinen työskentely oli hyvin vähäistä. Silmiinpistävää oli, ettei pari- tai ryhmätöitä mainittu kirjallisuudessa eikä opettajien kirjoitelmissa. Tulkitsen tämän tarkoittavan, ettei niitä joko ollut, niitä oli vähän tai niitä ei pidetty tärkeinä, eikä niitä siksi edes mainittu.

Turhautuneita huomioita nousee pääosin aineistoni kirjallisuudesta, mutta myös aineistoni opettajilta. Opettajien kirjoitelmissa turhautuminen ei ole kuitenkaan pääsanoma, vaan se tuodaan julki kuin ohimennen. Kirjallisuudessa Isotalus (1990, s. 47) esittää, että kirjainmenetelmässä olisi pitänyt hyödyntää enemmän aistipohjaista oppimista. Toisaalta opettajat taas osoittavat käyttäneensä aisteja oppimisen tukena. Aistien hyödyntämistä ilmenee tunnustelupussissa (B), hiekkalaatikossa (B) ja piirtämisessä kaverin selkään (A; B), mutta oppimiskäsitys ei tähän vielä ohjannut, mistä ajattelun johtuneen, ettei aistioppiminen ollut kovin yleistä.

Kuten aiemmin esitin, minua kiinnostaa, miten sama lukemaan opettamisen menetelmä voidaan kokea sekä haastavana että toimivana. Heikkilä (1981, s. 1) väittää tutkimustiedon puuttumisen vaikuttaneen kirjainmenetelmän aikaiseen opetukseen. Hän toteaa, että lukemaan opettamista on vaikea edistää, jos ei ole tunnettua tietoa lukemaan oppimisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Heikkilä jopa esittää, ettei opettajilla ollut riittävää koulutusta kirjainmenetelmän käyttöön opettajien oppaista puhumattaakaan. Opettajista B vahvistaa väitteen oppaiden puuttumisesta, mutta toteaa itse saaneensa varman koulutuksen kirjainmenetelmään opiskeluaikoinaan. Hän esittää, että siksi opettajien oppaita ei edes ollut, koska luotettiin siihen, että kirjainmenetelmä on ollut käytössä jo kauan ja opettajat ovat itsekin oppineet lukemaan sillä. Kirjainmenetelmän ajateltiin olevan opettajilla niin sanotusti selkäytimessä (B).

Kirjainmenetelmän rauhallisuus on sopinut ajanhenkeen ja oppimiskäsitykseen opettaja A:n mukaan ainakin aiemmin. Hän kirjoittaa: ”Nykyajalle on ominaista nopeatempoisuus ja lyhytjännitteisyys, mikä ei vastaa kirjainmenetelmän aikana vallinnutta ajanhenkeä. Tuolloin monet asiat tehtiin itse, eikä ympärillä ollut liikettä, ääniä tai virikkeitä niin runsaasti kuin nykyään on. Tuolloin opetusmenetelmienkin oli sopivaa olla rauhallisia” (A). Ajanhenki ja kirjainmenetelmä eivät mitään ilmeisimmin kohdanneet enää toisinaan 1970–1980-luvuilla ja on siksi joillakin saattanut purkautua ulospäin turhautumisenä ja levottomuutena, mikä on puolestaan johtanut opetuksen eriyttämisen, lisäopetusmateriaalin ja ryhmiin jakamisen (Isosaari, 1976, s. 18) kasvavaan tarpeeseen.

Tämän päivän tutkimustietoa ei tuolloin ollut saatavilla. Lisä- ja eriyttävän opetusmateriaalin tarpeen esittivät myös opettajat A ja B, mutta heille tuttua tapana tarvetta ei tuotu esille vaatien, vaan sopeuduttiin aikaan ja ratkaistiin itse mitä ratkaistavissa oli.

Opettaja A summaa viisaasti kirjainmenetelmän pitkäaikaisen käytön, mutta myös sen hiipumisen:

”Koska elämässä ja yhteiskunnassa tapahtuu jatkuvasti muutosta, muuttuvat myös opetusmenetelmät vastaamaan kunkin ajan tarpeita. Kirjainmenetelmän mekaanisuus ja hidastempoisuus ei sovi nykyajan kuvaan. Muutokseen sopeutuminen on kuitenkin monille ihmisille vaikeaa. Toiset taas kokevat innostavana, että asioita uudistetaan. He ovat valmiita luomaan uudenlaisia käytäntöjä. Tässä piileekin kenties yksi selitys, miksi kirjainmenetelmä säilyi käytössä niin pitkään. Ei haluttu vaihtaa tuttua ja turvallista tapaa uuteen” (A).

Opettajat A ja B esittävät, ettei kirjainmenetelmän aikana osattu ajatella sen olevan jotenkin huono menetelmä. Koska heidän mukaansa muusta ei tiedetty, muuta ei osattu kaivatakaan. Molemmat heistä tuovat esille, että kirjainmenetelmän avulla saavutettiin ensimmäisen luokan tärkein tavoite eli kaikki oppivat lukemaan. Saan opettajien kirjoitelmista sellaisen käsityksen, että he ovat sekä idearikkaita että itsevarmoja ja ovat selvästi sisäistäneet käyttämänsä menetelmän. He ovat osanneet opettaa ja saaneet kirjainmenetelmälläkin kaikki oppilaansa oppimaan. Mistä johtuu, että samasta menetelmästä oli kovin toisenlaisiakin näkemyksiä ja kokemuksia, vaikka kaikki todennäköisesti kohtasivat samankaltaisia olosuhteita?

Tarkemmin tarkasteltuna kirjainmenetelmästä nousseet kaikki kolme diskurssia sisältävät kaksoismerkityksen. Tavaaminen koettiin sekä haastavana, että toimivana. Toimintaa oli toisilla aikaan nähden sopivasti, kun toisilla taas sitä ei kuvattu olevan ollenkaan tai sitä kuvattiin olevan mitättömän vähän. Turhautumista ilmeni enemmän tai vähemmän niin opettajilla kuin oppilailla. Aineiston kirjallisuus kuvaa kirjainmenetelmää haastavana, muttei tarjoa ratkaisuja, kuinka haasteisiin vastattiin. Aineiston opettajat kohtasivat samoja olosuhteita vaikeita sanoja tavaavien oppilaiden ja jo lukevien oppilaiden kanssa, jotka tarvitsivat opetuksen eriytystä tasolleen, mutta toisin kuin kirjallisuudesta, heidän kirjoituksistaan nousee ratkaisuja, kuinka tilanteista selvittiin.

10. Johtopäätökset

Tutkimukseni tekemistä on ohjannut seuraava tutkimuskysymys:

Millaisia diskursseja kirjainmenetelmästä on tunnistettavissa 1970–1980-lukujen lukemaan opettamisessa?

Nostin kirjainmenetelmää koskevasta kirjallisuudesta ja opettajien kirjoitelmista esille kolme diskurssia, jotka nimesin: tavaamisen diskurssi, toiminnan diskurssi ja turhautumisen diskurssi. Tavaamisen diskurssi oli kaikista ilmeisin, sillä se esiintyi kaikissa kirjallisuuden teksteissä ja molemmissa opettajien kirjoitelmissa. Toiminnan diskurssi nousi taas sen kaksijakoisuuden vuoksi, sillä toisaalta sitä ilmeni, mutta enimmäkseen ei ilmennyt. Turhautumisen diskurssi nousi toistuvien ihmettelyjen vuoksi oppimisen vaikeudesta, hitaudesta tai pitkäväteisyydestä johtuen.

Kirjallisuudesta ja opettajien kirjoitelmista on luettavissa kahdenlaista asennetta kirjainmenetelmää kohtaan. Ensimmäinen on kirjallisuudesta nouseva negatiivisuus ja kirjainmenetelmän haasteet. Toinen on opettajien kirjoitelmista välittyvä positiivisuus ja osaaminen. Kaikki kirjainmenetelmää käyttäneet ovat kohdanneet samankaltaisia olosuhteita kirjainten, tavujen, sanojen ja virkkeiden kanssa. Miksi ne nähtiin toisaalla hidasteina ja toisaalla ratkaistavissa olevina asioina? Koska kirjallisuus käsittää aineistoni sisällöstä yli puolet, nojaan Eskolaan ja Suorantaan (1998, Luku 2: Yleistäminen) todetessani, että kirjainmenetelmä näyttäytyy enemmän negatiivisena kuin positiivisena lukemaan opettamisen menetelmänä.

Tämän tutkimuksen johdannossa selitin lähtöolettamukseni kirjainmenetelmästä olevan Kiven (1966) kuvaaman lukemaan opettelun kaltainen. Olin rakentanut ajatukseni lukemaan oppimisesta siten, kuin Kivi esittää sen 1800-luvulla olleen eli pakkoon ja rangaistuksiin perustuvaa. Tätä tutkimusta tehdessä olen huomannut olettamukseni olleen vääristyneen. Kirjainmenetelmällä oppiminen on ollut lapsen maailmaan sopeutettua ja toden totta muutakin kuin pulpetin äärellä istumista, vaikka omalla paikalla istumista paljon sisälsikin. Yleistäen voisinkin sanoa, että toiminnallisuutta on ollut enemmän kuin Jukolassa, mutta vähemmän kuin 2000-luvun opetuksessa.

Oppimiskäsityksellä on vaikutusta opetukseen. Lerkkanen (2017) esittää, että 1970–1980-lukujen sukeutumisen teorian mukainen oppimiskäsitys nousi kielen kehityksen

vahvistamisesta. Hänen mukaansa ymmärrettiin, että kielen kehityksen tukemisella tuetaan samalla lapsen kokonaisukehitystä. Hän jatkaa, että varhaiskasvatukseen alettiin luomaan kieleen pohjautuvia opetussuunnitelmia herkistämään lasta lukutaidolle, sillä haluttiin, että lapsi saa kokemuksia kirjoitetusta kielestä jo ennen koulun alkamista. Lerkkasta mukaillen, ymmärrettiin, että kielen kehityksen vahvistaminen tukee oppilaan lukemaan oppimista. Nykytutkimuksen valossa tiedetään, että mitä enemmän lapsi on ollut tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa ja mitä rikkaampia kielellisiä kokemuksia tällä on, sitä laajempi sanavarasto hänellä on, sitä kehittyneempää hänen kieltensä on ja sitä helpompaa hänen lukemaan oppimisensa on (Euroopan komissio, 2011, s. 35; Julkunen, 1984, s. 27; Malmquist, 1975, s. 52; Melin, 1991, s. 9; Niklas & Schneider, 2013; Pang ym. 2003, s. 12; Psyridou ym. 2018; Raes, 2015, s. 59–60; Torppa ym. 2010). 1970–1980-lukujen kirjainmenetelmää kuvaavasta aineistostani opettaja A kuvasi koulunsa aloittavien olevan innokkaita oppijoita ja opettaja B totesi monien oppilaiden tunteneen kirjaimia jo kouluun tullessaan melko hyvin.

Luotettavuutta pyrin tukemaan mahdollisimman läpinäkyvällä selostuksella tutkimuksen sisällöstä toteutuksineen. Tavoitteenani on Eskolan ja Suorannan (1998, Luku 5: Luotettavuus ikkuna todellisuuteen) neuvomana mahdollistaa saman tutkimuksen tekeminen jollekin toiselle mahdollisimman samankaltaisin tuloksin. Aineiston tyhjentävä selittäminen ei ole tarkoitukseni, vaan ymmärryksen lisääminen tiettyjen valitsemieni näkökulmien kautta (Eskola & Suoranta, 1998, Luku 5: Luotettavuus ikkuna todellisuuteen). Luotettavuutta parantaen esitän aineistossani käyttämäni kirjallisuuden tarkoite sivuineen. Opettajilta saadut kirjoitelmat ovat luettavissa tutkimukseni liitetiedoissa. Heidän nimensä ja paikkakuntatietonsa olen suojannut heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi. Eettinen asianmukaisuus tutkimukseni lähdekirjallisuuteen on kaikkea työskentelyäni ohjaava nuora. Ajattelen, että tuomalla esille muiden tutkijoiden saavutukset reilusti ja selvästi osoitan kunnioitusta ja arvostusta heitä kohtaan.

Kirjainmenetelmä palveli suomalaisia kauan. Vaikka siinä oli omat haasteensa, kuten esimerkiksi mekaanisuus ja kirjaimen nimen epäjohdonmukainen ääntö kokoavaan tavuun nähden, mikä saattoi sotkea oppilaita, oppivat kovapäisimmätkin ”Jukolan Juhanit” lukemaan sen avulla. Kiven (1966) mukaan:

Ja loppui työ ja raataminen ulkona, jossa kaikki jo lepäsi kinosten alla, mutta pirtissä jo alkoi askare toinen, askare aapiskirjan kanssa tuolla pöydän ääressä.

Ahkerasti harjoittelivat veljekset lukua taas, ja heidän taitonsa karttui, vaikka vähitellen. Lukivat he jo kelpo lailla sisältä, ja kävivät nyt puuhaan oppiaksensa ulkoa aapiaisen kappaleita; jämäten ja höristen joka nurkassa nyt pyrittiin kohden kukkoa. Sinne ehtivät he myös viimein toinen toisensa jäljessä: ensimmäisenä Lauri, sitten Aapo ja Simeoni ja vihdoinsa Tuomaskin, mutta kaukana heistä vielä työskentelivät Juhani ja Timo. Lopultahan pääsi myös Timokin toivottuun satamaan, koska Juhani vielä uskontunnustuksessa hikoili, huokaili ja kiukkuisena puhkaili. Leikkeliä hänen sydäntänsä, että hän oli viimeinen mies; mutta eihän auttanut tuossa muiden armo, vaan ainoasti oma ahkeruus ja työ. Sisältä luki hän ehkä selvemmin ja nopeammin kuin Timo, mutta voittipa Timo hänen taasen ulkoaoppimisessa... Ja viimeinpä, tullessa kevään, oli hänkin (Juhani, tutkijan lisäys) oppinut kirjansa kannesta kanteen; ja ylpeästi katsahtaen painoi hän sen umpeen. (s. 195–196)

Kirjainmenetelmän käyttö alkoi hiipua lukemaan opettamisen menetelmä uudistuksen myötä. Uudistus toi tullessaan varmasti paljon kaivattua, ainakin opettajille opettajien oppaat ja oppilaille työkirjat ja -vihot. Koko peruskoulu-uudistus tapahtui lukemaan opettamisen menetelmä uudistuksen yhteydessä. Mitä kaikkea uudistusmyllerrykseen liittyi, olisi oivallinen tutkimuskohde jollekin toiselle tulevalle maisterille.

Lähteet

- Aerila, J. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M. (1977). *Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt*. Koulun erityispalvelu.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Doria. (2016). Haettu 13.7.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200808131831>
- Doman, G. (1964). *Miten opetan pienen lapseni lukemaan: lempeä vallankumous*. Porvoo: WSOY.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2011.) *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. EACEA P9 Eurydice. Haettu 1.7.2021 osoitteesta: https://leonardore-new.weebly.com/uploads/1/0/8/9/10896304/6_teach_read_eu_130_may_2011_eng.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. [Ellibs-versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fendler, L. (2010). *Michel Foucault*. London: Continuum.
- Foucault, M. (2014). *Parhaat*. Tampere: Niin & näin: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Heikkilä, M-L. (1981). *Kahden lukemaanopettamis menetelmän kuvailu*. Opetusministeriö.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa* (s. 184–197). *Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heiskanen, L. (2007). *Näin opetan lukemaan ja kirjoittamaan*. Joensuu: Ilias.
- Heiskanen, L., Julkunen, M–L. & Piippo, K. (1980). *Oma aapinen*. Porvoo: WSOY.
- Isosaari, T. (1976). *Ensimmäisen luokan lukemaan oppimisesta*. Opetusministeriö.
- Isotalus, J. (1990). *Tavaus- ja Käts-menetelmän tuloksellisuuden vertailua lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa*. Oulun yliopisto.

- Juhila, K. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 201–232). Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, M. (1984). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen* (Väitöskirja). Joensuu: University of Joensuu.
- Julkunen, M. (1993). *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Tallinna: Gaudeamus.
- Jämsä, T. (2000). Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen didaktiikan kielitieteellistä taustaa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä* (s. 254–291). Kirjoituksia pedagogiikasta.
- Karppi, S. (1983). *Lukutaidon ABC: Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Weilin + Göös.
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikkeudesta lukitukseen* [Ellibs-versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523455931>
- Kiiveri, K. (2006). *Matkalla lukutaitoon: Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa* (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavana osoitteessa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61654/Kaisa_Kiiveri_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kiiveri, K. & Määttä, K. (2012). Children's opinions about learning to read. *Early Child Development and Care*, 182:6, 755–769. Saatavana osoitteessa: <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.579737>
- Kirjoittaja, A. (2021). Vapaamuotoinen kirjoitelma.
- Kirjoittaja, B. (2021). Vapaamuotoinen kirjoitelma.
- Kivi, A. (1966). *Seitsemän veljestä lapsille*. (15. p.). Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Kivirauma, J. (1989). *Erytisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985: Special education and the state school system 1921–1985*. Turun yliopisto.
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Koulukypsyydestä koulun valmiuteen– Koulunvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & aika*, 9(2).
- Laine, E. & Laine, T. (2010). Kirkollinen kansanopetus. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.), *Huoneentaulun maailma, kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle* (s. 258–312). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lehmuskallio, K. (1983). *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo: WSOY.
- Lemmetty, H. (1996). *Se on niin pienestä kiinni: Muistoja lukemaan opettamisesta*. Helsinki: Weilin + Göös.

- Lerikkanen, M. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Porvoo: WSOY.
- Lerikkanen, M. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen, & H. Ruuska (Toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (s. 17–38). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Magga, M. (1992). *Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä*. Helsinki: Laatusana.
- Malmquist, E. (1975). *Peruskoulun lukemisenopetus*. Helsinki: Weiling + Göös.
- Melin, V. (1977). *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921: Basic education in rural Finland prior to the act of compulsory education. 1, Alkukoulu 1866–1906 = Basic school 1866–1906* (Väitöskirja). Turun yliopisto.
- Melin, V. (1991). *Lukemaanopetusmenetelmien vertailua*. Helsingin yliopisto.
- Myllyntaus, T. (1991). Luku- ja kirjoitustaito teollistuvassa Suomessa – tilastoharhako. *Historiallinen aikakauskirja*, 89(2), 116–121.
- Myöhänen, M. (2011). *Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä* (Väitöskirja). Turun yliopisto.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary educational psychology*, 38(1), 40–50.
- Nurmilaakso, M. (2011). Lapsen kielen kehittyminen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A–L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 30–41). Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojanen, S. (1985). *Lukemaan opettamisen menetelmien esittelyä ja niiden tuloksellisuuden vertailua peruskoulun 1. ja 2. luokalla*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. & Kamil, M. (2003). *Teaching reading*. Brussels, Belgium: international academy of education.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino. [Ellibsversion]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685054>
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Psyridou, M., Eklund, K., Poikkeus, A. & Torppa, M. (2018). Reading outcomes of children with delayed early vocabulary: A follow-up from age 2–16. *Research in developmental disabilities*, 78, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.004>
- Pulkkinen, J., Tolvanen, A., & Rautopuro, J. (2018). Sosioekonominen tausta, motivaatio ja minäpystyvyys luonnontieteiden osaamisen selittäjinä tytöillä ja pojilla. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015*

- Suomen pääraportti (s. 19–37). Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216–227). Tallinna: Gaudeamus.
- Raamattu. (2008). Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos. Suomen Piipiseura.
- Raes, A. (2015). *LYHTY: Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti* (Väitöskirja). Tampere: Tampere University Press. Saatavana osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9974-6>
- Ronimus, M., Eklund, K., Westerholm, J., Ketonen, R. & Lyytinen, H. (2020). A mobile game as a support tool for children with severe difficulties in reading and spelling. *Journal of computer assisted learning*, 36(6), 1011–1025. <https://doi.org/10.1111/jcal.12456>
- Salo, A. (1917). *Puhe- ja kuuloelinten harjoitus lukemisen opetuksen pohjana*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Sarmavuori, K. (2003). *Alkuaskelet äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Äidinkielen opettajien seuran julkaisu.
- Sarmavuori, K. (2007). *Miten opin ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Kustannus.
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Vantaa: Avain.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2001). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin?* (s. 58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siltaoja, M. & Sorsa, V. (2020). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 228–248). Tallinna: Gaudeamus.
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. (2011). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 206–231). Helsinki: JTO.
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. (5. Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, Hove UK.
- Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. (6th ed.). Routledge.
- Somerkivi, U. (1958). *Lukutaito ja sen opettaminen ala-asteilla*. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, U., Tynell, H. & Airola, I. (1958). *Lasten oma aapinen*. Helsinki: Otava.
- Soodla, P., Torppa, M., Kikas, E., Lerkkanen, M. & Nurmi, J. (2019). *Reading comprehension from grade 1 to 6 in two shallow orthographies: Comparison of*

Estonian and Finnish students. Compare, 49(5), 681–699.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1445963>

Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Muotka, J. & Nurmi, J. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and teacher education, 64*, 150–161.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.020>

Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of learning disabilities, 43(4)*, 308–321.

Valta, J. (2021). *Kirjainmenetelmä ja oivaltavan lukemisen menetelmä lukemaan opettamisessa*. University of Oulu.

Vikman, K. (1910). *Suomen kansan lukutaidon synty ja kehitys Ruotsin vallan aikana* (Väitöskirja). Helsinki: Suomalaisen kansan kirjapaino.

Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. (4. uud. p.). Juva: PS-kustannus.

Virinkoski, R., Lerkkanen, M., Holopainen, L., Eklund, K. & Aro, M. (2018). Teachers' Ability to Identify Children at Early Risk for Reading Difficulties in Grade 1. *Early Childhood Education Journal, 46* (5), 497–509. DOI: 10.1007/s10643-017-0883-5

Öljymäki, A. (1960). *Miten opetan lukemaan: Viitteitä äidinkielen alkeisopetuksen tehostamiseksi*. Porvoo: WSOY.

Liitteet

Liite 1 Vapaamuotoinen kirjoitelma (Kirjoittaja A)

LUKEMAAN OPETTAMINEN TAVAAMALLA

Olen itse oppinut lukemaan 1950-luvun lopulla tavaamismenetelmällä. Tästä johtuen tuntui luonnolliselta opettaa samalla tavalla myös omia oppilaita. Toisaalta vaihtoehtoisia menetelmiä ei juuri ollut. Kirjainten opettelu nimeämällä ja kirjoittamalla oli myös tärkeää, joten se sopi hyvin lukemaan oppimisen pohjaksi. 1975 opetin ensimmäistä kertaa alkuopetuksessa Kuopiossa. Tästä muutaman vuoden päästä alettiin tavaamisen sijaan käyttää uusia menetelmiä soveltaen. Lukemaan opettaminen oli varmaan tärkein opetettava asia ekaluokkalaisille.

Tavaamaan opettaminen oli hyvin opettajajohtoista. Aapinen ja isot kirjainkuvataulut olivat näkyvimmit opetusvälineet. Opettamisesta muodostui helposti rutiini, minkä avulla edettiin. Ja kaikkihan oppivat lukemaan. Se oli tietenkin palkitsevaa.

Lukukauden alkaessa ekaluokkalaisten suuri odotus tuntui olevan Aapisen saaminen. Kun rauta on kuumana, on taottava. Tähän innostukseen oli syytä tarttua. Alkuun tuli melko vaivattomasti kartoitus oppilaiden valmiudesta oppia lukemaan. Aapisen ensimmäisillä sivuilla oli kauniita maalauksia kesäisistä maisemista ja puuhista ja tietenkin komea iso kirjain johonkin kuvaan liittyen. Keskusteltiin kuvista ja selvitettiin, mikä kirjain sivulla komeili. Aika moni sanoi, että osaan jo lukea. Annoin tällaisen oppilaan loistaa ja toistimme vielä yhteen ääneen kirjaimen nimen. Liitutaulun yläpuolella oli isot aakkostaulut, niistä etsittiin myös kyseinen kirjain. Taulussa oli kiva kuva, jonka alkukirjaimesta oli kyse. Kirjainmuotoa piirrettiin ilmaan seisomaan nousten. Taululle sai myös käydä kirjoittamassa kirjaimen. Alkuun kirjoitettiin suuraakkosilla. Sanottiin kirjaimen nimi selkeästi ja kirjoitettiin vihkoon. Tasoerot oppilaiden välillä tuntuivat isoilta. Oli koetettava miettiä, miten saisi kiinnostuksen säilymään oppilailla, jotka osasivat jo lukea suoraan. Luokissa oli yleensä pieni luokkakirjasto, josta heille saattoi löytyä lukemista, kun enemmistön kanssa opeteltiin helppoja äänneitä, tavuja ja lyhyitä sanoja.

Joillekin oppilaille oli vaikea kirjaimen muoto tai kirjaimen kääntyminen, rotaatio tapahtui. Oikeaa suuntaa ja muotoa harjoiteltiin isokokoisena taululle, ope kirjoitti ja yhdessä piirrettiin ilmaan tai kaverin selkään. Eri aistit tulivat mukaan. Joku oppilas tai opettaja näytti karttakepillä taululle kirjoitettua kirjainta piirtäen ja lausuttiin yhdessä kirjaimen nimi. Sitten harjoituspaperille ja lopulta vihkoon kirjoitettiin. Varsinkin tukiopetuksessa saatettiin piirtää tai maalata kirjainta isolle sanomalehden sivulle. Lehtiä oli kuvaamataidossa aluspaperina ja äidinkielessä luettavana - kierrätystä! Kokonaisopetus valtasi alaa ja näin eri oppiaineiden opetus muodosti kokonaisuuksia, joissa samalla tunnilla toteutui esim. uskonnon, musiikin, äidinkielen ja kuvaamataidon harjoitusta.

Kunkin kirjaimen harjoitteluvaiheessa voitiin keksiä lauseita, joissa jokainen sana alkoi kyseisellä kirjaimella. Varmistui äänne ja kirjain. Lisäksi sanavarasto ja luova ajattelu toteutui. Lisäksi se oli hauskaa.

Kuvia käytettiin myös keskustelun pohjana. Niistä keksittiin esim. sanoja, jotka alkoivat AA:lla, II:llä tai UU:lla. Sanat toistettiin selkeästi yhteen ääneen. Kuvat kiinnitettiin tauluun sinitarralla ja myöhemmin magneettitaulujen yleistyttyä magneettinappuloilla. Alkukirjaimia harjoiteltiin heti ääntämisen jälkeen myös kirjoittamalla erilaisille alustoille: ilmaan, harjoituspaperille, taululle ja vihkoon. Opettaja kirjoitti liitutaululle kirjaimen isossa koossa malliksi. Siten tuli myös selväksi, miten kirjoitus sijoittuu vihkon viivastoon. Tauluille oli yleensä maalattu viivasto kirjoitusta varten ja ruudukko numeroiden harjoitusta varten.

Vähitellen opittiin pieniä yhden tavun sanoja, jotka tavattiin kirjainten nimet luettelemalla: AA II (AI), UU II (UI) jne. Nämä luettiin yhteen ääneen rytmikkäästi - varsinainen pikku sana nopeasti ja äänekkäästi. Kun aakkoset olivat koko ajan näkyvillä, niitä myös opeteltiin jo varhaisessa vaiheessa laulaen. Koska meitä käsketään mielessämme pitämään... -laulu oli muutoinkin tuttu tuohon aikaan ja sen sävelellä myös aakkosia laulettiin. Näin ne jäivät paremmin mieleen. Noihin aikoihin elämän rytmi oli hidastempoista ja monet työt tehtiin käsin. Kun lukemaan opettelussa edettiin pidempiin sanoihin, oli selvä, että aikaa kului ja harjoittelua tarvittiin.

Kun televisiot alkoivat yleistyä, tuli melkoinen urakka tavata monitavuinen sana. TEE EE (TE) ÄL EE (LE) (TE-LE) VEE II (VI) (TE-LE-VI) ÄS II (SI) (TE-LE-VI-SI) OO (TE-LE-VI-SI-O). Tässä saattoi tavatessa joillakin oppilaille unohtua jo sanahirviön alku. Toisaalta tavaaminen tuki oikeinkirjoitusta, mutta lukeminen olikin vaikeaa. Harjoitus

tekee mestarin ja niin selviydyttiin vaikeistakin sanoista. Jo helpompiakin sanoja opeltaessa saatettiin käyttää tavulappuja apuna. Esimerkiksi taululla oli kuva autosta. Alapuolelle laitettiin lappu, jossa luki AU sitten tavuviiva - ja viereen lappu, jossa luki TO. Noustiin seisomaan ja luettiin ja taputettiin tai tömisteltiin 2 x hitaasti ja selkeästi AU TO AU TO ja sitten "lyötiin" tavut yhteen nopeasti taputtaen ja polkaisten. Saatiin sana AUTO. Tämä tekniikka on Linda Heiskasen menetelmää mukaileva. Kun kokonaisopetus alkoi tulla kokeiluun ja käyttöön harjoiteltiin sanoja ja kirjaimia myös maalaten tai piirtäen. Suullisen ilmaisun harjoituksena oppilas sai halutessaan esittää maalauksensa luokan edessä, kertoa miten se liittyy harjoiteltavaan sanaan. Joskus lauseen jokaisen sanan tuli alkaa samalla kirjaimella. Aamulla Anne ajaa autolla. Tämä lause saatettiin lausua yhteen ääneen tavuittain ja opettaja tai joku oppilas katkaisi sanat sitä mukaa pystyviivalla tavuihin. Aa | mul | la | An | ne | a | jaa | au | tol | la. Tämä myös kirjoitettiin. Saatettiin myös kuunnella, missä kohtaa kuului pitkä AA ja missä lyhyt A. Joku halukas sai alleviivata pitkät kahdella viivalla ja toinen lyhyet yhdellä. Oppilaista oli yleensä hauskaa, jos pääsi taululle kirjoittamaan tai piirtämään tai ohjaamaan karttakepillä tavuittain lukemista näyttämällä kyseistä tavua, jonka luokka sanoi yhteen ääneen.

Yleensä kotiläksyksi tuli pieni luku- ja kirjoitustehtävä Aapisesta ja/tai työkirjasta. Kotiläksyt kuulusteltiin seuraavalla äidinkielen tunnilla. Joskus luettiin yhteen ääneen läksy, väliin rivittäin vuorotellen lause tai kappale kerrallaan. Joskus sai pyytää viittamalla, kun halusi lukea ääneen. Joskus kontrolloin, miten oppilaat pysyivät mukana yhteen ääneen luettaessa, pysäyttäen yhdessä lukemisen, minkä jälkeen jonkun oppilaan piti jatkaa yksin lukemista kappale loppuun. Jos tuli vastaan vaikea sana saivat toiset auttaa sanomalla ääneen tuon sanan. Siitä ei huomautettu tai nuhdeltu, vaan autettiin. Rivittäin luettaessa oli otettava huomioon, ettei kukaan tullut nolatuksi, jos ei osannut lukea vuorolleen osunutta kohtaa.

Yleensä ensimmäisen luokan kevätlukukauden alussa Aapisen teksti oli jo kirjoitettu pienaakkosilla, joita opeteltiin myös kirjoittamaan seuraakkosten rinnalle. Aa, Bb jne. Tavuviivat oli myös jo jätetty teksteistä pois.

Tavurajan oppiminen oli tärkeää varsinkin, kun kirjoittaessa sanan joutui jatkamaan eri riville. Tavaamismenetelmässä sanan jakaminen tavuihin kävi aika helposti. Ehkä se auttoi myös kirjoittamaan oikein pitkän vokaalin ja kaksoiskonsonantin.

Vaihtelua opetukseen toi tuolloin erityisopettaja, joka oli tarvittaessa luokassa samanaikaisopetuksessa tai kutsui oppilaita vuoroin erilliseen erityisopetustilaan. Hän tuki vaikeuksissa olevia oppilaita ja teki koko luokallekin testejä lukemaan oppimisesta. Erityisopettajalla oli kivoja oppimispeljä. Niistä tutuiksi tulivat Mini-Luko- ja Luko-pelit. Peljä käytettiin yksilölliseen oppimiseen. Esimerkiksi perjantaisin saatettiin pitää oppimispelitunti tai ns. luokan yhteinen tunti, jolloin oppilaat saivat esittää omia ohjelmiaan luokan edessä.

Osalle oppilaista saattoi tavaaminen olla pitkäväteistä. Tuolloin oli pyrittävä eriyttämään opetusta. Kaikille yhteisiä "välipaloja" olivat lorut ja hokemat. Niitä harjoiteltiin kuiskaamalla, kovaäänisesti lausumalla, nopeuttamalla tai vaikkapa tavuittain. Pyrittiin selkeään ja reippaaseen ääntämiseen, vaikka ulkoa oppiminen ei ollut enää itsetarkoitus. Tällaiset runot jäivät helposti mieleen. Esimerkkeinä voisi mainita hokeman papupadasta: Pappilan apupapin papupata hellalla porisee ja kiehuu... Kirsi Kunnaksen: Kattila ja perunat, jota lausuttaessa lisättiin vauhtia ja äänen voimakkuutta.

Lukemaan opettamisessa käytin joillakin tunneilla hiljaista lukemista, jolloin oppilaat lukivat omassa tahdissaan mieluista kirjaa. Osa varmaan tavasi mielessään ja pidemmälle ehtineet hahmottivat jo lausekokonaisuuksia ja ennättivät lukea paljon kokonaisia kirjojakin. Joillekin oppilaille oli vaikeaa ääneen lukeminen toisten kuullen, tuolloin otin avuksi hauskan tavan, jossa luokka muuttui porinapadaksi tai ampiaisen pesäksi. Kaikki lukivat ääneen yhtä aikaa omia tekstejään. Joskus oppilaat saivat vuoroin käydä lukemassa pienen pätkän minulle vaikkapa luokan nurkkauksessa, jolloin toiset eivät kuulleet.

Lukemaan oppiminen menetelmästä riippumatta loi tietenkin perustan kaikelle muullekin oppimiselle. Kaikesta päätellen lukemaan oppiminen tuotti oppilaille iloa. Hei, ope, nyt minä osaan lukea! Tällainen iloinen huudahdus pitää käydä kertomassa opettajanpöydän ääressä.

Reissuvihko kulki aina repun taskussa yhteydenottoja varten koulun ja kodin välillä. V. 1975-1982 toimin Kuopiossa luokanopettajan viroissa, viimeksi Länsi-Puijon koululla. Tuolloin olin mukana Eira Korpisen johtamassa sanallisen tiedotteen ja kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisen ryhmässä kokeilevana opettajana luokkani kanssa. Vanhemmille järjestettiin henkilökohtaiset tapaamiset koululainen mukanaan

opettajan kanssa. Lisäksi oppilaat täyttivät itsearviolomakkeita ja vanhemmat seurasivat näitä. Myös vanhempainiltoja järjestettiin luokkakohtaisesti.

Edistymisestä annettiin sanallisia tiedotteita, tarkoituksena positiivinen arviointi. Tämä vahvistaisi oppilaan itsetuntoa ja kannustaisi oppimiseen.

Kirjainmenetelmässä eteneminen oli hitaampaa ja toisaalta perusteellisempaa. Olihan muutoinkin moni asia hitaampitempoista tuolloin eikä ympärillä ollut liikettä, ääniä tai virikkeitä niin runsaasti kuin nykyään. Ei ollut niin paljoa koneita tai yleensä tarjontaa, joten tehtiin moni asia itse käsin vaihe vaiheelta. Oli totuttu keskittymään arkiaskareisiin tai harrastuksiin, jotka yleensä olivat enemmän hyödyllisiä kuin viihdettä. Alkuun tuli vaikutelma uusiin menetelmiin siirryttäessä, että vanha tuki oikeinkirjoitusta, mutta äännemenetelmällä lukemaan oppiminen oli nopeampaa tai sujuvampaa. Luettaessa tavuittain saattoi edestakaisin vilkuilu ja saman alun toistaminen sekoittaa ajatukset niin, ettei sanasta saatukaan selvää. Tässä ei onneksi käynyt ihan niin hassusti, kuin mitä setäni opetti minulle ennen alakouluun menoa tavaamisesta. Hän kertoi pilke silmäkulmassa, että tavaaminen on sitten tällaista: ÄS II (SI) - MUIKKU!!! En tullut ihan vakuuttuneeksi asiasta, mutta setä olikin kalamies.

Äännemenetelmässä sovellettiin myös liukuvaa lukemistapaa. Siinä saattoi tavuraja hälventyä ja lukeminen kuullosti venyvältä - ei onneksi aivan muminalta. Tätä korjattiin esimerkiksi toistamalla sana terävämmin ääntäen ja tavuttamalla se.

Käytin vaihdellen eri menetelmiä oppilaan tason tai tarpeen mukaan. Uusimpana menetelmänä tuli kokonaisvaltaisempi lukemaan oppimisen tapa tai prosessi. Siinä esimerkiksi kuvaa, johon liittyy tekstiä, alettiin purkaa. Kerrottiin siitä, mitä nähtiin. Etsittiin kirjaimia, äännettiin niitä, tavuja ja sanoja. Joku oppilaista saikin tekstistä selvää. Se luettiin yhdessä ja kirjoitettiin taululle ja vihkoihin. Sanat tuli pilkkoa myös tavuiksi. Menettiin siis toisin päin kuin kirjainmenetelmässä.

Koska elämässä ja yhteiskunnassa tapahtuu jatkuvasti muutosta, muuttuvat myös opetusmenetelmät vastaamaan kunkin ajan tarpeita. Muutoksiin sopeutuminen on monille ihmisille vaikeaa. Toiset taas kokevat innostavana, että asioita uudistetaan. He ovat valmiita luomaan uudenlaisia käytäntöjä. Jo yhteiskunnan teknistymisen ja automatisaation lisääntymisen vuoksi vanhat opetusmenetelmät ja oppimisvälineet- ja -tarvikkeet ovat vanhentuneet. Maailma, jossa tietotekniikalla on hallitseva asema, asettaa

uusia vaatimuksia opetukselle. Opettajien uudelleen koulutus on välttämätöntä muuttuvassa maailmassa. Nykyään muutos on nopeampaa, aiemmin monet asiat olivat pysyviä. Oman urani aikana sekä lukemaan opettaminen että kirjainten muodot ennättivät vaihtua kolmeen kertaan. Oppilasarvostelu ja opetussuunnitelmat vaihtuivat aika ajoin. Kaikissa muutosten tai niin kuin oli tapana sanoa uudistusten saumakohtissa järjestettiin opettajille koulutuspäiviä. Niitä oli sekä kaikille pakollisia esim. VESO-päiviä että ainekohtaisia, joihin voi osallistua omien mieltymysten mukaan - tietenkin käytössä olevien määrärahojen puitteissa.

Tavaaminen ja kaunokirjoitus tuntuvat nykyään varsin kaukaisilta asioilta. Ne olivat pitkään arvossaan ja ovat tuottaneet paljon sekä henkistä että aineellista menestystä - ovatkohan kuitenkin jo aikansa eläneitä. Ajat muuttuvat ja me ajan mukana.

Tavattiin.

Ystävällisesti Johannalle

XXXX:llä heinäkuun 29. päivänä 2021

XXXX opettajasi vuosien takaa

Liite 2 Vapaamuotoinen kirjoitelma (Kirjoittaja B)

TAVAAMINEN

Tavausmenetelmä oli ainoa menetelmä, jolla opetettiin. Ei tiedetty muunlaista olevan olemassakaan ja tästä johtuen tavausmenetelmästä ei osattu ajatella mitään huonoa. Se oli normaali menetelmä, jolla kaikki oppivat kyllä lukemaan. Opettajan koulutuksessa sain sen käyttöön ohjeet. Se oli hyvin luonnollinen menetelmä.

Opetin kirjainmenetelmällä 1969–1983 ja sen jälkeen siirryttiin äännemenetelmään.

Opetusta mentiin aapisen johdolla. Opettajan oppaita ei ollut. Kirjainmenetelmä oli aina ollut, niin sitä varmaan ajateltiin, että kaikki kyllä osaavat opettaa sillä, eikä siksi opettajille tehty erillisiä oppaita, niin kuin sitten esim. Lindan menetelmään tehtiin.

Ensin katsottiin opeteltavaa kirjainta, mitä se muistuttaa, onko esim. pallon näköinen, kainalokepin näköinen, vai minkä. Opettaja kirjoitti kirjaimen kuvan taululle ja oli myös kirjainkuvataulut. Minulla oli sellainen tapa, että laitoin kirjainkuvataulut luokan seinälle sitä mukaa kun niitä opeteltiin. Jotkut varmaan pitivät kaikki kuvataulut esillä koko ajan, mutta minä halusin, että oppilailla pysyy selkeä kuva siitä, mitä on opeteltu. Vertailtiin kirjainkuvia toisiinsa. Varsinkin samankaltaisten kirjainten eroja tutkittiin tarkemmin, esim. U ja V olivat sellaiset, että V:stä saattoi tulla U, jos ei huomioitu, että alhaalla on kärki ja viivat ovat suorat.

Kirjaimet opittiin tunnistamaan ensin, mutta niitä alettiin heti myös kirjoittamaan. Pienet kirjaimet opittiin vain tunnistamaan -niitä ei kirjoitettu. Pieniä kirjaimia sanottiin pikkuveljiksi, niitä opeteltiin yhdistämään isoihin kirjaimiin. Luettiin siis isoilla pölkkykirjaimilla. Kirjainten muotoja harjoiteltiin ilmaan kirjoittamalla, omaan vihkoon ja sai käydä taulullekin kirjoittamassa. Jo kahden kirjaimen jälkeen alettiin muodostamaan tavuja. Ensimmäisenä opittiin AA ja toisena II, joten näitä yhdisteltiin AI, AAI, AII ja myöskin IA, IIA, IAA -ja heti oppilaita keuhuttiin, tähän luette! Kirjaimet ja tavut piti sanoa selvästi, että oppilas oppi erottamaan tavut toisistaan. Esimerkiksi sanassa KUKKA

ensimmäisessä tavussa sanottiin ensin selvästi sekä alku että loppu KOO, jotta siitä saatiin KUK, muutoin sana muuttui helposti KUKA.

Opeteltavan kirjaimen kohdalla mietittiin missä sanoissa sitä on. Alkaako esim. luokkalaisten nimiä opeteltavalla kirjaimella. Etsittiin myös, onko luokassa olevissa esineissä, kotona tai ulkona sellaisia tavaroita, jotka alkavat opeteltavalla kirjaimella. Eriyttämistä saatiin siten, että osaavimmat etsivät tiettyjä kirjaimia sanojen keskeltä. Joskus piirrettiin lukuvihkoon tietyllä kirjaimella alkava kuva. Taitavimmat myös kirjoittivat kuvansa alle, mitä kuvassa on. Luokassa olevista isoista kuvatauluista harjoitettiin kuvalukemista. Mitä näet kuvassa? ”Kissa juoksee pihalla.” Kerrottiin siis kuvista, jota nimitin kuvalukemiseksi.

Minulla oli luokassa hiekkalaatikko. Sinne vein tavaroita (pikkueläimiä ja muita esineitä) joille sitten oppilaitten kanssa etsittiin alkukirjaimia tai tavuja. Opettajan pöydällä oli valmiita kirjain- ja tavulappuja, joita oppilaat vuorollaan veivät oikean tavaran kohdalle. Minulla oli myös tunnustelupussi, jossa oli jokin esine, joka piti tunnistaa. Oppilas sai tunnustella pussin päältä tai laittaa kätensä pussiin selvittääkseen mikä sisällä on. Tässäkin leikissä tehtävänä oli löytää oikeat kirjaimet tai tavut oikean esineen kohdalle.

Välillä luettiin sillä tavalla, että opettaja näytti taululla olevia kirjaimia ja tavuja karttakepillä ja koko luokka tavasi niitä yhtä aikaa. Oli tärkeää, että varsinkin alussa tavaamisen idea käytiin opettajan johdolla kunnolla läpi, jotta oppilaat sitten osasivat tavata yksinään. Opettaja näytti koko ajan karttakepin avulla etenemiskohtaa, milloin edettiin ja milloin palattiin. Varsinkin virkkeiden kohdalla oli paljon liikkumista eteen ja taaksepäin. Kun piirtoheittimet tuli niin ei tarvinnut taululle kirjoittaa. Joskus tavattiin jonoittain tai rivittäin. Huomasin, että oppilaat jännittivät omaa lukemisvuoroaan. Menin joskus oppilaan viereen, jos tätä jännitti lukea, ja hän sai lukea hiljaa minulle sillä aikaa, kun muut tekivät omia tehtäviä.

Tavutus on tärkeä vaihe, sitä tarvitaan vielä viidennelläkin luokalla. Aapisiin oli jokaisen kirjaimen kohdalle kirjoitettu muutakin kuin pelkkiä lyhyitä tavuja. Siellä oli lyhyitä virkeitä. Niitä lähdettiin opettajan johdolla lukemaan, vaikka niissä oli sellaisiakin kirjaimia mitä ei oltu opeteltu. Oppilaat osasivat kirjaimia jo aika hyvin kouluun tullessaan ja siksi sanoja lähdettiin lukemaan heti opettajan mallin mukaan. Jos oppilas osasi jo lukea, annettiin tälle jotain muuta tehtävää siksi ajaksi, kun toisten kanssa tavattiin. Oli pelejä tai monisteita, joita heille annettiin. Tavukiekoista sai hyviä harjoituksia samoin

aukkosanoista (SAU_A, mikä kirjain puuttuu). Joka vuosi oli aina joku sellainen oppilas, joka osasi lukea. Lisämonisteet piti itse tehdä, kun ei ollut vielä materiaalia, jota olisi vain kopioinut. Ryhmiä ei jaettu, mutta erityisopettaja kävi joskus luokassa.

Oppilaiden läksyt kuulusteltiin seuraavana päivänä, jotta tiedettiin ovatko he ymmärtäneet lukemaansa. Kuulustelin kyselemällä avoimia kysymyksiä. Tavaamisesta siirryttiin tavuittain lukemiseen niin pian kuin mahdollista. Kaikki oppivat lukemaan, ei ollut sellaisia, jotka eivät olisi oppineet. Jotkut oppivat ennen joulua, mutta viimeisimmät keväällä. Suositus oli, että ensimmäisen luokan aikana piti oppia lukemaan. Lindan äännemenetelmällä kaikki oppivat ennen joulua.

Oppilaille oli tärkeää, että saivat kertoa maanantai aamuisin viikonlopun kuulumisiaan. Samoin perjantain viimeinen tunti oli tärkeää pitää koko luokan yhteisenä tuntina. Silloin tehtiin jotain kivaa. Pelailtiin, tehtiin pikku näytelmiä tai leikittiin sisällä tai ulkona.

Siihen aikaan kannustettiin, että opettaja käy kodeissa tervehtimässä jokaisen oppilaansa vanhempia. Vanhempien kanssa pidettiin yhteyttä sillä tavalla, kun ei ollut vielä reppuvihkoja ja vanhampain illatkin tulivat vasta myöhemmin. Kerran opetin sellaista lasta, joka ei puhunut. Hän kyllä osasi puhua, mutta ei silti juuri puhunut. Lukemisenkin hän teki hiljaisesti. Aloin huolestua mistä moinen johtuu. Pyysin päästä käymään heillä kotona, sillä halusin jutella oppilaan vanhempien kanssa tilanteesta. Mutta kotonakaan ei puhuttu mitään. Vierailu oli melko kummallinen, sillä kodissa oltiin kovin hiljaa. Vanhemmat eivät kyselleet lapsensa koulun käynnistä mitään, eivätkä he oma-aloitteisesti aloittaneet yhtään keskustelua. Kodissa ei selvästikään ollut keskustelukulttuuria. Vierailu auttoi kuitenkin ymmärtämään, miksei lapsikaan puhunut. Hän ei ollut yksinkertaisesti tottunut puhumaan!

Siirtyminen kirjainmenetelmästä äännemenetelmään oli paras juttu ikinä. Kävin paljon koulutuksissa ja Lindan menetelmä tuntui heti omalta. Muitakin menetelmiä alkoi tulla, mutten tullut vakuuttuneeksi muista. Koulutusten kautta saatiin varmuus itselle, kuinka uuden menetelmän kanssa toimitaan.

XXXssa 12.8.2021

XXX XXX