



Vatanen Veera

Lukemaan opettaminen ja oppiminen leikin avulla

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lukemaan opettaminen ja oppiminen leikin avulla (Veera Vatanen)

Kandidaatin tutkielma, 31 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2022

Lukemaan opettaminen on yksi tärkeimmistä opetuksen tehtävistä peruskoulussa. Lukemaan oppiminen on pitkä prosessi, joka alkaa jo varhaiskasvatuksessa ja huipentuu perusopetuksen alkuopetuksessa. Lukemaan opetteleminen määrittelee oppilaan koulunkäyntiä pitkälle sekä vaikuttaa myöhemmässäkin elämässä arjen tilanteissa selviytymisessä. Leikki on osa lapsen normaalia kasvua ja kehitystä sekä sitä tulee tukea osana lapsen kasvua ja kehitystä, ei ainoastaan varhaiskasvatuksessa, vaan myöskin peruskoulun puolella alkuopetuksessa. Leikki ja lukemaan oppiminen yhdistyvät toisiinsa tarinoiden, kerronnan, elokuvien, pelien sekä erilaisten musiikillisten leikkien avulla.

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on kirjallisuuskatsauksen avulla kvalitatiivisena tutkimuksena käsitellä lukemaan oppimista ja opettamista leikin avulla. Lukemaan opettamista sekä oppimista käsitellään tutkimusten valossa saatujen tulosten avulla, erilaisten oppimistekniikoiden ja niiden toteutuksen sekä käytänteiden avulla sekä lukemaan opettamisen ja oppimisen haasteita esille tuoden. Leikkiä, sen merkitystä lapsen elämään sekä oppimiseen varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa käsitellään tutkimusten ja kirjallisuuden julkaisujen perusteella sekä esittäen tutkimuksia ja tutkimustuloksia.

Erityisesti alkuopetuksessa leikin merkitys korostuu osana lapsen motivointia lukemisen parissa koulussa sekä sen ulkopuolella. Opettajan tulee osata motivoida oppilasta tehtäviin sekä oppimiseen lapsen taitotason mukaisesti uusien haasteiden edessä osana oppimista. Sillä miten lasta motivoidaan lukemaan opetellessa ja miten opettaja opettaa lasta lukemaan, on pitkä vaikutus lapsen myöhempään tulevaisuuteen sekä minäkäsityksen kehitykselle.

Avainsanat: Lukutaito, kielellinen tietoisuus, motivaatio, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeus, synteettiset menetelmät, analyyttiset menetelmät, leikki

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimuksen lähtökohdat	6
2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite	7
2.2 Tutkimus menetelmä	7
3 Teoreettinen viitekehys	9
3.1 Lukutaito	9
3.2 Kielellinen tietoisuus.....	9
3.3 Motivaatio	12
3.4 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeus	15
3.5 Synteettiset ja analyyttiset menetelmät	16
3.6 Leikki	17
4 Lukemaan opettaminen	19
4.1 Lukemaan opettamisen haasteet.....	20
4.2 Lukemaan opettamisen menetelmät käytännössä.....	21
5 Leikki osana opetusta	25
5.1 Leikki osana lukemaan opettamista ja oppimista.....	26
6 Yhteenveto	28
Lähteet	30

1 Johdanto

Tässä kandidaatintutkielmassani perehdyn laajan kvalitatiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla lukemaan oppimiseen varhaiskasvatuksesta lapsista lähtien perusopetuksen alkuopetusikäisiin lapsiin. Tutkielmassa käydään ensin läpi tutkimuksen lähtökohtia, tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen tavoitteet ja itse tutkimusmenetelmä, joka on tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen tutkimus kirjallisuuskatsauksen muodossa, hermeneuttisella näkemyksellä, mikä ilmenee useampiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen viittaamisena yksittäisten lukujen ja asiayhteyksien alla. Lopuksi kriittinen tarkastelu näkyy yhteenvedon luvussa *6 Yhteenveto*.

Tutkimusmenetelmien läpikäynnin jälkeen tuon teoreettisessa viitekehysessä esille tutkielman kannalta oleellimmat käsitteet sekä niiden määritelmät, jotta tutkielman käsitteitä ja esitettyjä tutkimuksia sekä niiden tuloksia ja kriittisyyttä on selkeämpää tulkita. Teoreettinen viitekehys on toiminut tutkielman ja lähteiden runkona, teoreettisessa viitekehysessä ilmenevät termit herättelevät tutkielman itse aiheeseen lukemaan opettamisesta ja oppimisesta leikin avulla sekä tulevat esiintymään osana käsittelylukuja merkittävässä roolissa. Lukemaan oppiminen ja opettaminen käsitellään laajasti luvuissa ottaen huomioon lukemaan opettamisen ja oppimisen haasteet sekä erilaisia Suomessa käytetyimpiä ja tunnetuimpia menetelmiä lukemaan opettaessa sekä lukemaan oppiessa. Käsittelyluvuissa Anu Puusan (2020) mukaan kyseessä ollessa laadullinen aineisto, tulee analyysin jälkeen aineistosta koota mielekäs ja eheä kokoonpano, josta voi rakentaa monipuolisen sekä perustellun selvityksen ja tuottaa päätelmiä tutkielman ilmiöstä.

Lukemaan opettaminen sekä leikki ja sen merkitys lapsuudessa on ollut kautta aikojen toiminut tutkijoiden kiinnostuksen sekä tutkimuksen kohteena ja siihen on syynsä. Lukemaan opettaminen sekä oppiminen on elintärkeää ja Suomessa korkeasti arvostettua, onhan oppilaan tulevaisuuden oppimis- sekä opiskelumahdollisuudet paljolti sen varassa, miten oppilas oppii lukemaan lapsuutensa aikana, viimeistään alkuopetuksessa. Lukemaan opettaminen ja oppiminen aloitetaan jo varhaisessa vaiheessa lapsen ollessa varhaiskasvatukseen, tällöin tutustutaan alkuun äänneisiin ja kirjaimiin sekä lasten kirjallisuuteen aikuisen ohjauksen avulla tarkoituksena innostaa lasta kiinnostumaan lukemisesta sekä ikätasolle sopivasta kirjallisuudesta ja sen eri lajimuodoista. Leikki on aina ollut merkittävässä osassa lasten elämää ja tiedon tuottamista sekä kommunikointia. Leikin avulla lapsen on helpompaa ymmärtää

asioita sekä kiinnostua uusista ja erilaisista ilmiöistä. Leikki on oiva keino yhdistää oppimiseen saaden siitä lapselle mieluisaa ja hänen taitotasolle sopivaa sekä kehittää niin opettajan kuin lapsenkin luovuutta.

Tulen käyttämään tutkielmassani lyhenteitä sekä vaihtelen eri sanojen välillä puhuessani luvussa ilmenevästä asiasta tutkimusten viittausten ja terminologian sekä helppolukuisuuden ja ymmärryksen vuoksi asiayhteydessään. Tutkielmassa tulee ilmi luvun 3 alaluvussa 3.4 ilmi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeus, johon tulen myöhemmin tutkielmassa esimerkiksi luvussa 4.1 viittaamaan lyhenteellä luki-häiriö. Näissä lukemaan oppimisen vaikeuksissa tulee esille myös termi dysleksia, joka on avattu tarkemmin tutkimusten valossa luvuissa. Lisäksi vaihtelen sanojen lapsi ja oppilas käyttöä, liittyen siihen miten tutkimuksessa on termiin viitattu sekä mistä ikätasosta on kyse; onko kyse leikki-ikäisestä, varhaiskasvatuksessa vai peruskoulussa toimiva henkilö. Lukemaan opettamisen menetelmistä tulen käyttämään termejä KÄTS sekä LPP avattuani tarkemmin käyttöominaisuuksiltaan sekä ideologiaaltaan kyseiset termit.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tuon esille tutkimukseni lähtökohtia ja perustelut sille, miksi ja miten tutkimukseni aihe ja tutkimuskysymykset valikoituivat siinä muodossa, mitä ne tutkimuksessani ovat sekä miten olen toteuttanut tutkimuksen alusta loppuun saakka. Tutkimukseni aiheeksi valikoitui lukemaan opettaminen ja oppiminen leikin avulla, sillä koen tulevana opettajana lukemaan opettamisen olevan yksi tärkeimmistä ja jopa tärkein opetustehtävä opettajalla alkuopetuksessa. Kolmannen opintovuoteni sivuaineeksi saamani esi- ja alkuopetus innosti aiheeseen lisäten leikin ja sen merkityksen osaksi opettamista. Isto Ruoppilan (2013) mukaan leikki on lapsen aktiivisuutta, joka sisäisesti motivoitunutta. Ruoppila (2013) jatkaa, että leikin merkitys kehityksessä on valtava ja se on sidoksissa lapsen tiedollisiin kehitystehtäviin, kuten kielitaitoon, muistin osa-alueisiin, oppimiseen sekä ajattelun kehittymiseen.

Myös oppilaan motivointi oppimiseen on noussut esille erittäin tärkeänä osana opetustyötä opintojeni aikana. Frank Martelan ja Karoliina Jarenkon (2014) mukaan oppilaan motivoitumiseen vaikuttaa ulkoinen sekä sisäinen motivaatio. Martela ja Jarenko (2014) jatkavat edellistä toteamaa luokittelemalla ulkoisen motivaation haasteisiin vastaamiseksi sekä onnistumisen kannalta olennaisten asioiden hankkimiseksi ja pyyntöihin vastaamiseksi, kun taas puolestaan sisäinen motivaatio kumpuaa yksilön omasta halusta suorittaa ja suoriutua jostakin.

Itselläni on tavoitteena työurallani opettajana toimia alkuopetuksessa ja koen lukemaan opettamisen merkittävyyden tärkeänä osaamisena, jotta voin tarjota oppilaille parasta mahdollista opetusta ja selvittää, mitkä tekniikat tukevat parhaiten lukemaan opettamista. Myös lukemaan oppimisen strategioiden ja oppimismenetelmien ymmärtäminen on minulle opettajana tärkeää ymmärtää usealla tasolla, jotta voin laajemmin osata havainnoida oppilaiden kehitystä sekä arvioida heidän osaamistaan ja tukea lukemaan oppimisessa tarjoten erilaisia tekniikoita ja menetelmiä osana kehityksen kaarta sujuvampaan lukemiseen. Alkuopetuksessa opettavien opettajien tulee tietää eri keinoista lukemaan opettaessa ja ymmärtää millä keinoilla oppilas voi oppia lukemaan sekä miten opettaja voi innostaa ja edistää oppilaan lukemaan oppimista koulun ulkopuolellakin.

2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite

Tutkimuskysymykseni ovat ”Miten opettaa lukemaan?” sekä ”Miten leikki tukee oppimista?” Puusa ja Juuti (2020) tuovat ilmi toimittamansa teoksen *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* johdannossa tutkimuksen tavoitteista tutkimuskysymysten tärkeyden. Heidän mukaansa sopivasti rajatussa tutkimuksessa on hyvä hyödyntää kahta tai kolmea tutkimuskysymystä, sekä asettaa tutkimuskysymykset ensisijaisiksi tutkimusta aloittaessaan (Puusa & Juuti 2020). Lisäksi Puusa ja Juuti (2020) toteavat, että valitessaan tutkielman aihetta, olisi tutkijan tärkeää ajatella ja tiedostaa onko ja millä tavoin tutkimuksen aihe on merkittävä tieteenalalle sekä onko sillä merkitystä käytännön saralla. Tutkimus voi edesauttaa alkuopetuksessa työskenteleviä opettajia perehtymään tarkemmin lukemaan opettamisen keinoihin ja strategioihin, niiden erilaisiin menetelmiin ja soveltaa näitä tutkimuksessa esitettyjä strategioita lukemaan opettaessaan.

Tarkoituksenani on pyrkiä löytämään vastauksia ja tutkimuksilla toteutettuja toimintatapoja, jotka tukevat tutkimustani lukemaan opettaessa ja oppiessa leikin avulla. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää tutkimusten, kirjallisuuden ja Opetushallituksen laatimien opetussuunnitelmien perusteella pyrin saamaan vastauksia siihen, miten tutkimustani varten esittämiini tutkimuskysymyksiin on vastattu tutkimusten nojalla ja mitä on todettu toimivaksi ja mikä ei. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille laaja näkemys lukemaan opettamisesta, sen erilaisista toimintatavoista, leikistä, leikin merkityksestä opetuksessa sekä siitä, miten leikin voi integroida osaksi opetusta niin, että se motivoi oppilaita oppimaan ja tuottaa hyviä oppimistuloksia opettamalla lapsen omalla hänelle sopivalla tasolla.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessani käyttämä tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus kirjallisuuskatsauksena, joka pohjautuu kirjallisuuteen ja tutkimuksiin tutkimukseni aiheesta. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt tiedonhaussa Oulun yliopiston kirjaston Oula-Finnan e-kirjoja sekä tieteellisiä kurssikirjoja, Google Scholarin ja Ebscon avulla löydettyjä tieteellisiä artikkeleita sekä Opetushallituksen laatimia opetussuunnitelmia. Hyödynnän suomenkielistä sekä englannin kielellä julkaistuja tutkimuksia ja artikkeleita. Aineistot ja tutkimukset ovat pääosin 2010-luvun jälkeen kirjoitettuja ja julkaistuja, mutta myös vanhempaa tutkimustietoa sekä materiaalia olen hyödyntänyt harkiten asian sisällöstä riippuen.

Anu Puusa ja Pauli Juuti (2020) tuovat esille toimittamansa teoksen *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* johdannossa laadullisen tutkimuksen erilaisista näkemyksistä, joista hermeneuttinen näkemys esiintyy suuressa suosiossa. Tutkimukseni tutkimusmenetelmä jäljittelee hermeneuttista näkemystä. Kuten Puusa ja Juuti (2020) kirjoittavat, hermeneuttisessa näkemyksessä tutkijan oletetaan kirjoittavan tutkimuksessaan tutkimusaiheestaan sen avulla, mitä tutkimusaiheesta on jo aikaisemmin tutkittu sekä tulkitsevan löytämänsä tutkimustietoa myöskin kriittisesti täten tuoden esille aikaisemmin julkaisemattomia uusia näkemyksiä ja tapoja lähestyä aihetta. Lisäksi Puusa ja Juuti (2020) tuovat esille teoksen johdannossa laadullisen tutkimuksen 10 vaihetta edeten aiheen valinnasta ja tutkimuksen tavoitteiden esittämisestä muiden vaiheiden kautta lopuksi tulosten kirjoittamiseen ja tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen. Näitä edellä mainittuja vaiheita olen itse hyödyntänyt tutkielmaani työstäessäni.

3 Teorettinen viitekehys

Puusa ja Juuti (2020) nostavat esille kuinka teoreettisessa viitekehyksessä olisi hyvä ottaa huomioon ainakin seuraavat kaksi asiaa, joita ovat: Miten tutkittavaa asiaa määrittävät käsitteet on aikaisemmin määritelty sekä mitkä ovat tutkimuksen ja sen ymmärryksen kannalta oleellimmat käsitteet ja mitkä lähikäsitteitä sekä miten nämä jaotellaan erillisiksi? Teoreettiseen viitekehukseen Puusa ja Juuti (2020) yhdistävät myös teorian merkityksen osana tutkimusta, jolloin heidän mukaansa teorian tehtävänä laadullisessa tutkimuksessa on olla pohjana aineiston keräämiselle. Tutkimukseni teorettinen viitekehys koostuu termeistä, jotka nousevat usein esille tutkimuksissa sekä julkaisuissa, joita hyödynnän pyrkiessäni löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini sekä hyödynsin näitä termejä etsiessäni lähteitä ja tutkimuksia aiheesta.

3.1 Lukutaito

Marja-Kristiina Lerkkasen (2013) mukaan lukutaitoa voidaan analysoida peruslukutaidon, toimivan lukutaidon sekä kriittisen lukutaidon perspektiivistä. Lerkkanen (2013) jatkaa, että peruslukutaito pitää sisällään ennalta määriteltyjä kognitiivisia taitoja, joita pidetään maailmanlaajuisina sekä vakiintuneina. Tämä lukutaito on arvoltaan välineellinen oppimisen perspektiivistä (Lerkkanen, 2013). Puolestaan lukijan itsensä toiminnallisuudesta kumpuava toimiva lukutaito nostaa paremmin esille lukutaidon käytännöllisyyttä ja välineellistä merkitystä arkipäiväisen elämän sujuvuudessa ja siinä pärjäämisessä (Lerkkanen, 2013). Myös tavat hyödyntää lukutaitoa toimivat kulttuurisidonnaisesti, jolloin lukutaidon tasollinen osaamisvaatimus muuttuu sitä myötä, kun yhteiskunta kehittyy ja edistyy, esimerkkinä Lerkkanen (2013) viittaa aiempaa uudempana lukutaidon osaamisvaatimukseksi medialukutaitoon. Viimeisimpänä Lerkkanen (2013) vetää yhteen peruslukutaidon sekä toimivan lukutaidon kokonaisuudeksi, jossa näkyy myös persoonan oma ajattelu, tällöin on kyse kriittisestä lukutaidosta. Tämä lukutaito toimii kehittäjänä persoonan omalle elämälle ja kriittiselle näkökulmalle hyveille ja moraaliin (Lerkkanen, 2013).

3.2 Kielellinen tietoisuus

Lerkkasen (2013) mukaan kielellinen tietoisuus syntyy lapsilla jo erittäin varhaisessa vaiheessa varhaiskasvatusikäisenä, eli noin 3–4-vuotiaana. Tällöin lapselle kehittyy kyky erottaa sanojen

rytmi, loppusointu sekä riimit (Lerikkanen, 2013). Kielellinen tietoisuus voidaan Lerkkasen (2013) sanoin jakaa:

- Fonologiseen tietoisuuteen, jossa lapsi omaa metalingvistiset taidot tarkastella puhuttua kieltä sekä osaa jäsentää sanojen äännerakennetta ja erotella sekä yhdistää äänneitä toisiinsa.
- Morfologiseen tietoisuuteen, jolloin lapsella on sanatietoisuus, eli tietoisuus miten eri sanat muodostuvat ja kuinka ne taipuvat. Pysyvyys asioiden nimillä sanojen avulla, vaikkakin asiat eroaisivat toisistaan esimerkiksi värillisesti tai koko muuttuisi.
- Semanttiseen tietoisuuteen, jolloin lapsella on kyky ymmärtää eri sanojen merkityksiä sekä luokitella ja määritellä sanoja.
- Syntaksiseen tietoisuuteen, joka tarkoittaa lausetietoisuutta eli sitä, miten sanat yhdistyvät toisiinsa muodostaen lauseita ja tekstejä.
- Sekä pragmaattiseen tietoisuuteen eli tietoisuuteen kielen tehtävästä käytössä.

Tämä viimeksi listattu pragmaattinen tietoisuus voidaan Lerkkasen (2013) mukaan vielä jakaa seitsemään eri luokiteltuun kieleen, joita ovat:

1. Tahtoo-kieli, jolla lapsi saa tarpeensa ilmaistua ja siten tyydytettyä
2. Säätelevä kieli, jolla lapsi komentaa, pyytää ja opastaa
3. Vuorovaikutuskieli, jolla lapsi kommunikoi sosialisoidakseen
4. Persoonallinen kieli, jonka avulla lapsi voi tuoda esille tuntemuksiaan ja haaveitaan
5. Heuristinen kieli, jonka avulla lapsi opettelee ymmärtämään ympäristöään
6. Informatiivinen kieli, jonka avulla lapsi edistää tiedon kulkeutumista ja selostaa
7. Kuvittelukieli, tämän avulla lapsi leikkii ja käyttää mielikuvitustaan

Jenny Davids (2010) toteaa varhaiskasvatukseen lapsen olevan erittäin innokas osallistumaan keskusteluihin, sillä puheen ja mielikuvituksen avulla tämä kommunikoi ympäröivän maailman kanssa ja yrittää ymmärtää sitä. Davids (2010) toteaa, että ei ole yllättävää, mikäli nuorin lapsi oppii puhumaan aiemmin kuin hänen vanhemmat sisaruksensa oppivat, sillä kyseisessä varhaiskasvatukseen iässä lapset saavat usein apua sisaruksiltaan sanoja kuulemalla ja heiltä paljon oppimalla, jonka vuoksi olisikin tärkeää, että varhaiskasvatukseen lapsen sisarukset ja

vanhemmat tukien ohjaavat lapsen kehitystä puheen saralla sekä rakentavasti varoen korjaavat lapsen erehdyksiä ja virheitä tämän yrittäessä sanoittaa näkemäänsä maailmaa ja kokemuksiaan.

Davidsin (2010) mukaan on erittäin yleistä, että varhaiskasvatusikäinen lapsi voi alkaa änkyttää ja mennä sanoissa sekä niiden kirjaimissa sekaisin. Tähän on Davidsin (2010) mukaan täysin looginen selitys, sillä lapsen nähdään tässä iässä olevan yhtä aikaa niin innoissaan kertomastaan, kokiessaan sekä ahdistusta tilanteesta, että hänen itsetietoisuutensa ei ole enää yhtä hyvin hallittavissa. Lapsi voi Davidsin (2010) mukaan kokea olevansa kiireinen kertomaan asiastaan ja täten kompastella ja änkyttää pyrkimyksenään kertoa ajatuksensa ja tunteensa mahdollisimman nopeasti. Kyseisessä iässä lapsi voi ymmärtää erilaisen huomion määrän ja laadun, ehkä jopa odotuksetkin häntä kohtaan, mikä voi saada hänet hämmentyneeksi sekä itsetietoiseksi siitä, että hän osaa puhua ja häntä kuunnellaan (Davids, 2010). Mikäli vanhempi huomaa lapsellaan tämän vaiheen, jolloin tämä änkyttää ja kompastelee puheissaan, olisi erityisen tärkeää viestiä lapselle, ettei ole kiire ja lapsi voi ottaa oman tarvitsemansa ajan tuottaessaan puhetta (Davids, 2010). Lapsen kehitystä ja itsetuntoa ajatellen, olisi vanhemman tärkeää antaa lapsen oivaltaa itse sana, jonka kanssa tämä kamppailee eikä vanhemman turhautuneena möläyttää lapselle sanaa, jonka kanssa tämä on kamppaillut saadakseen sen ulos suustaan oikealla tavalla, sillä tämä voi aiheuttaa lapselle hallinnan tunteen menettämisen eikä onnistumisen kokemusta synny (Davids, 2010). Myöhempää kehitystä ja oppimista lukemisen parissa ajatellen, olisi lapselle tärkeää saada jo nuorella iällä onnistumisen tunne ja kokemus puhumaan opetellessaan, jolloin lapsen oma sisäinen motivaatio oppimiseen ja siitä saatavaan onnistumisen tunteeseen kasvaa. Lerkkanen (2013) viittaa teoksessaan, että kielellisen tietoisuuden harjoittelu tuottaa haluttuja tuloksia sekä menestystä, kun se on lapselle mieluista eli lapsella on itsellään kehittynyt sisäinen motivaatio asian opetteluun.

Lerkkanen (2013) toteaa, että kielellinen tietoisuus tukee lasten lukutaidon kehittymistä, sillä fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon välillä on havaittu merkittävä yhteys, mutta puolestaan tutkijat ovat todenneet esiintyvän erilaisia päätelmiä siitä, millaiset ovat syyt ja seuraamukset ovat fonologisten taitojen ja lukutaidon välillä. Suomen kielessä säännönmukaisuus ja sen yksinkertainen fonologinen rakenne auttavat lukemaan oppiessa (Lerkkanen, 2013). Lerkkanen (2013) teoksessa viitataan Silvenin pitkittäisseurantaan, jossa tutkittiin tarkemmin 4–5-vuotiaiden lukutaitoisten lasten fonologisia taitoja syy-seuraussuhteiltaan lukutaitoon liitettynä. Tutkimuksissa kävi ilmi, etteivät kyseiset aiemmin mainitut 4–5-vuotiaat lukea osaavat lapset erottuneet muista lapsista fonologisilla taidoilla ja puolestaan lukutaito edisti fonologisten

taitojen kehittymistä (Lerikkanen, 2013). Lisäksi tutkimuksissa tuli ilmi, että äänteiden erottelun taito ei toimi välttämättömänä edellytyksenä lukemaan oppimiselle, sillä kyseinen taito kehittyi lapsilla nopeasti samalla lukemaan opetellessaan (Lerikkanen, 2013).

Kielellisen tietoisuuden kehittymistä voidaan avustaa jo lapsilla heidän ollessaan esiopetusikäisiä, esimerkiksi Lerkkasen (2013) mainitsemissa kokeiluissa kielellisen tietoisuuden edistystä auttamalla yritetty ehkäistä ennalta riskilasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksia sekä kerätty tietoa esiopetusikäisten lasten taidoista ja valmiuksista lukutaidon osalta.

3.3 Motivaatio

Nancy L. Rayn (1992) mukaan motivaatio on moniselitteinen ja tulkinnanvarainen määritelmä, joka kuitenkin yksinkertaisuudessaan selitetään sillä, miksi ihminen toimii tietyllä tavalla. Ray (1992) toteaa, että suurin osa psykologeista ja kasvattajista käyttävät motivaatiota sanana kuvaamaan prosesseja, jotka voivat:

1. herättää ja yllyttää toimintaan
2. antaa ohjeita ja syyn toiminnalle
3. jatkaa antaa syyn käytöksen pysymiselle
4. johtaa valitsemaan tai suosimaan tiettyä käytösmallia

Ray (1992) jatkaa aiheessaan siitä, miten motivaatio on olennainen osa oppimiselle. Rayn (1992) mukaan syy ja olosuhde motivaatiolle voi olla fyysinen tai psykologinen, sillä ihmiset ovat aina vailla jotain suuntaa tai motiivia toimintaansa varten. Kyseessä ollessa opetus, on motivaatio Rayn (1992) viittaamana usein liitoksissa oppilaiden motivaatioon oppia. Ray (1992) tuo ilmi ajatuksen siitä, miten aikaansaavat opettajat auttavat oppilaitaan saavuttamaan itse omia tavoitteitaan, uskomuksiaan ja asenteitaan, jotka yhdessä ylläpitävät pitkäaikaista osallisuutta sekä on osana laadullista osallistumista opetukseen.

Marjo Nurmi (n.d.) tuo esille artikkelissaan minäpystyvyyden merkityksen osana motivaatiota sekä osana yksilön kokemaa halua oppia uusia asioita ja kehittyä. Minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen toimintaan, tämän tunteisiin, itsensä motivointiin sekä siihen, mitä ihminen haluaa ja uskaltaa tehdä eli uskooko hän pystyvänsä erinäisiin asioihin ja mihin hän uskoo kykenevänsä (Nurmi, n.d.). Nurmi (n.d.) jatkaa kertoen minäpystyvyyden kokemuksesta ja sen vaikutuksesta oppijan suhtautumisesta vastaan tuleviin haasteisiin, siihen miten oppija ahdistuu yrittäessään

eli minkälainen paineensietokyky hänellä on ja uskooko hän onnistuvansa sekä siihen minkä verran oppija näkee vaivaa suorituksensa eteen. Mikäli oppijan minäpystyvyyden tunne ja käsitys itsestä sen avulla on heikko, vaikuttavat ja näyttäytyvät Nurmen (n.d.) mukaan asiat hänelle haastavampina ja kuormittavampina mitä ne todellisuudessa ovat. Nurmen (n.d.) mukaan oppilaan minäpystyvyyden tunteeseen voi vaikuttaa läpi elämän kokemukset niin hyvät kuin huonotkin, alamäet ja ylämäet, mutta myöskin se, miten oppilas näkee itsensä muihin verrattuna suorituksiltaan. Nurmi (n.d.) tuo esille oppilaalle tämän elämässä merkityksellisten ihmisten arvioinnin ja sanojen merkityksen; opettajat, vanhemmat ja ystävät voivat vaikuttaa paljon siihen, millainen minäpystyvyyden tunne ja sitä kautta motivaatio opiskelua kohtaan oppilaalla on. Nurmi (n.d.) lisää vielä lopuksi, että lapsuuden ja nuoruuden aikana kehittynyt minäpystyvyyden tunne vaikuttaa suurella tapaa oppilaan oppimismotivaatioon vielä paljon myöhemmin aikuisiälläkin.

Motivaatio on oleellinen osa koulunkäyntiä ja lapsen halua oppia sekä menestyä koulussa. Lerkkanen (2013) tuo esille ajatuksensa ensimmäiselle luokalle perusopetukseen saapuvista oppilaista innokkaina koulunkäyjinä ja oppijoina. Lerkkanen (2013) erittelee motivaation osana lukemista kolmeen osatekijään, joita ovat minäkuva, työskentelytavat sekä mieltymykset. Minäkuvan Lerkkanen (2013) selittää kuvaavan lapsen omakuvaa itsestään oppijana sekä millaisia ajatuksia, tavoitteita ja maaleja hän näkee olevan liitoksissa suorituksiinsa. Se millaisena lapsi näkee itsensä ja miten hän uskoo itseensä lukijana ovat Lerkkasen (2013) mukaan yhteydessä lapsen taitojen kehittymiseen. Kuten olettaa saattaa, Lerkkanen (2013) tuo ilmi, että oppilailla, jotka suoriutuvat heikommin on myös kielteisempi minäkuva itsestään verrattuna paremmin suoriutuviin oppilaisiin, joilla on parempi minäkuva itsestään. Oppilaat, joiden lukeminen on sujuvaa sekä luontevaa, ovat harjoittelu- sekä opetustilanteet luokkahuoneessa oppimistilaisuuden arvoisia hetkiä, joista he osaavat ottaa palautteen vastaan rakentavana ja kehittävänä omaa suoritustaan ajatellen. Puolestaan heikommin lukevat oppilaat kokevat olonsa paineistetuksi ja tuomituksi tällaisissa edellä mainituissa tilanteissa, eivätkä he osaa ottaa palautetta lukemisestaan rakentavana osatekijänä kehittyäkseen lukijoina, vaan kokevat palautteen olevan henkilökohtainen palaute heistä itsestään oppijoina.

Lerkkanen (2013) tuo seuraavaksi minäkuvan jälkeen esille työskentelytavat, jotka tulevat esille oppilaan tavoissa selviytyä ja toimia tilanteessa, jonka kokee haastavana. Oppilaan minäkuva on suoraan heijastettavissa tämän oppimistuloksiin työskentelytapojen avulla, ja työskentelytavat vaikuttavat suoraan oppilaan menestykseen oppiaineissa (Lerkkanen, 2013). Oppilaille, jotka ovat heikkoja lukemaan on Lerkkasen (2013) mukaan tyypillistä pelko

epäonnistumisesta sekä uudelleen yrittämisen puute. Mikäli lapsi ei itse usko onnistuvansa, eli hänen minäpystyvyyden tunteensa on heikko asian suhteen, Lerkkasen (2013) mukaan haasteen kohdatessaan kyseinen lapsi siirtyy syrjään tilanteesta tai yrittää paikata heikkoa osaamistaan yrityksellä harhauttaa huomio tehtävän osalta asioihin, jotka eivät ole olennaisia. Jo edistyneet lukijat luottavat omiin taitoihinsa, heidän minäpystyvyyden tunne on kehittyneempi ja täten uskovat selviytyvänsä itselleen haastavammistakin tehtävistä sekä ovat periksi antamattomia ja sisukkaita vaikeuksien edessä (Lerkkanen, 2013). Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen ovat toteuttaneet tutkimuksen, jossa he selvittivät oppilaiden sisäistämiä työskentelytapoja ja niiden kautta vaikutusta lukemaan oppimiseen alkuopetuksessa (Lerkkanen, 2013). Tutkimuksessa selvisi, että tehtäväsuuntautuneiden oppilaiden lukutaito kehittyi muita edistyneemmin ja puolestaan oppilaat, joiden toimintatapa muistutti tehtävää välttävää toimintatapaa, eivät omanneet tehtävälle suotuisaa sisua ja yritteliäisyyttä, mikä näkyi heikkona kehityksenä lukutaidossa (Lerkkanen, 2013). Myöhemmin voitiin todeta opettajan antaman palautteen sekä lukemaan oppimisen kehityskaaren vaikuttavan myös lasten työskentelytapojen muokkautumiseen ja vahvistumiseen (Lerkkanen, 2013).

Kolmas näkökulma motivaation tutkiskeluun on oppilaan mieltymysten eli kiinnostuksen kohteiden ja mielenkiintoa herättelevien aiheiden näkökulmasta (Lerkkanen, 2013). Tätä ajatusta Lerkkanen (2013) avaa jatkamalla aiheesta todeten, ettei oppilaalla ole mitään syytä läpäistä tehtävää, vaikka hänellä olisi siihen tarvittavat tiedot ja taidot, ellei oppilas koe kyseistä tehtävää tarpeeksi kiinnostavana tai merkityksellisenä itselleen. Lerkkanen (2013) viittaa termeihin sisäsyntyinen motivaatio ja ulkosyntyinen motivaatio, joiden avulla oppilas joko kokee tehtävän itselleen arvokkaaksi tai tehtävän kautta saavutettavan tuloksen.

Sisäsyntyisen motivaation Lerkkanen (2013) avaa tarkoittaen oppilaan motivoitumista tehtävään tehtävän itsensä takia. Lerkkanen (2013) avaa asiaa todeten, että oppilaan sisäsyntyistä motivaatiota voi havaita varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa lapsen leikkiessä sitoumuksena leikkiin ja haluttomuutena lopettaa, ennen kuin itse parhaaksi kokee ja alkuopetuksessa peruskoulun puolella kiintymyksenä tiettyä oppiainetta kohtaan. Lerkkasen (2013) mukaan sisäsyntyinen motivaatio voidaan nähdä huipussaan ympäristössä, joka voi tarjota lapselle kolmen psykologisen perustarpeen tyydytyksen. Lerkkanen (2013) toteaa niiden olevan pätevyys, yhteenkuuluvuus sekä itsenäisyyden tarve. Jotta sisäsyntyinen motivaatio voisi olla huipussaan, on luokan yhteisellä toimintatavalla sekä yhteishengellä suuri vaikutus siihen, kokeeko oppilas kuuluvansa luokan sekä lukemaan opettelevien ja osaavien yhteisöön (Lerkkanen, 2013). Ulkosyntyisen motivaation käsitettä sekä merkitystä Lerkkanen (2013)

kuvailee toimintana, missä motivaation roolia esittää ulkoiset tekijät sekä hyödyt, kuten kouluarvosana sekä ulkoinen odotus tai vaatimus. Lopuksi Lerkkanen (2013) tekee yhteenvedon, että koulunkäynti vaatii oppilailta kumpaakin, sisäsyntyistä sekä ulkosyntyistä motivaatiota, mutta ainoastaan sisäsyntyinen motivaatio voi edesauttaa pitkäkestoiseen sitoumukseen sekä harrastuneisuuteen niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin.

Sisäsyntyisestä motivaatiosta sekä sisäistetystä motivaatiosta kertovat myös Martela ja Jarenko (2014) tarkentaen sisäsyntyisen motivaation olevan oppilaalle mieluisaa ja sisäistetyn motivaation tuntemuksen ilmenevän oppilaalla arvokkaana toimintana, toiminnan johtuessa oppilaan itsensä tärkeäksi arvottamista asioista. Lisäksi Martela ja Jarenko (2014) myös luokittelevat sisäisen motivaation vahvimaksi motivaation esiintymistavaksi, muistuttavat he sisäisen motivaation olevan luonteeltaan kestoiltaan epävarmempaa, jonka vuoksi olisi erittäin tärkeää onnistua säilyttämään sisäinen motivaatio lujakestoisena.

3.4 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeus

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeus voidaan Lerkkasen (2013) mukaan lyhentää termillä lukivaikeus. Lerkkanen (2013) toteaa tämän olevan yleisin oppimisen vaikeus oppilaiden keskuudessa. Lerkkanen (2013) jatkaa, että lukemiseen liittyvät haasteet ja ongelmakohdat tulevat esille jo lukemaan opettamisen ja oppimisen alkuvaiheessa, kun lapsella havaitaan olevan ongelmia muodostaa kirjain-äännevastavuuksia, yhdistää äänteitä eli dekodata vaivalloisesti, ongelmia havaita äänteiden kestoissa eroja ja tunnistaa niitä, hankaluuksia löytää tavuraja sekä lukeminen on epätarkkaa. Lerkkasen (2013) mukaan lukemisen tauottaminen pysähdellen, lukiessa kangertelu, hitaus ja haasteet luetun ymmärtämisessä voivat vaikuttaa samoilta kuin aloittelevalla lukemaan oppivalla lukijalla, erona on se, että lukivaikeudesta kärsivän virheet ja haasteet säilyvät harjoittelusta huolimatta. Lerkkasen (2013) teoksessa käy ilmi, että lukivaikeutta on arvioitu olevan 5–20 prosentilla lukijoista, huomioon ottaen kriteerit lukemiselle ja sen sujuvuudelle. Kuitenkin määrä on laskenut kouluvuosien myötä, mikä on hyvä asia tarkoittaen, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista voi päästä eroon harjoittelun avulla (Lerkkanen, 2013). Lerkkasen (2013) tekstissä ilmenee tutkimus, jonka mukaan lukemisen ongelman tarkkuudet vähenevät sitä mukaa, mitä ylemmällä luokka-asteella oppilas opiskelee. Lukutaidon osalta ensimmäisellä ja toisella luokalla Lerkkasen (2013) mukaan lukutaito suhteutettuna yli kuusi prosenttia

oppilaista olisi erityisen tuen tarpeessa ja myöhemmin esille tuleva vaikeus, joka hidastaa luetun ymmärtämistä ja sen sujuvuutta esiintyy noin viidellä prosentilla oppilaista.

3.5 Synteettiset ja analyyttiset menetelmät

Synteettisillä ja analyyttisillä menetelmillä viitataan lukemaan opettamiseen ja sen eri menetelmiin, näitä menetelmiä on tarkemmin aukaissut Ketonen (2019.). Ketosen (2019) mukaan synteettisissä menetelmissä lukemaan opettaminen ja oppiminen lähtee liikkeelle äänneistä sekä kirjaimista, jolloin etuna toimii myöhemmin vähemmän virheitä sisältävä lukeminen ja oikeinkirjoitus. Tämä edellä mainittu tapa opetella lukemaan soveltuu Ketosen (2019) mukaan tarkan tavujen ja sanojen analysoinnin keinona oppilaille, jotka oppivat useamman harjoituskerran jälkeen ja vaativat täten enemmän harjoitusta. Lisäksi Ketonen (2019) tuo esille näkökulman, jonka mukaan erittäin tarkka keskittyminen lukutavan huolellisuuteen jo lukemaan opettelemisen alussa voi hidastaa oppilaiden lukemisen sujuvuutta.

Puolestaan analyyttisissä menetelmissä Ketosen (2019) mukaan toimitaan juuri vastakohtaan mukaisesti, mitä synteettisissä menetelmissä. Ketonen (2019) jatkaa, että analyyttisten menetelmien tarkoituksena on aloittaa käsittely suuremmista kokonaisuuksista esimerkiksi kokonaisista teksteistä tai sanoista aina pala kerrallaan pienempään osaan eli tavuihin ja sitten kirjaimiin. Näiden analyyttisten menetelmien toimivuutena pidetään sitä, että oppilaiden motivaatio lukemista kohtaan on todettu pysyvän paremmin yllä lukemaan oppimisen alkaessa oppilaille itselleen tärkeiksi kokemista asiakokonaisuuksista (Ketonen, 2019). Näitä analyyttisiä menetelmiä käyttävät kokevat Ketosen (2019) mukaan sujuvoittavana oppilaiden lukemisen tekniikan eli lukutekniikan kehittymistä aloittaessaan lukemisen heti isommista kokonaisuuksista ja kappaleista. Kokosanamenetelmä sekä muut analyyttiset menetelmät toimivat sujuvasti sellaisten kielten opettelussa, joissa kirjaimen ja äänneen vastaavuus on epäsäännönmukainen, kuten englannin kielessä eivätkä tue parhaalla mahdollisella tavalla suomen kielessä esiintyviä pitkiä sanoja ja niiden lukemista sekä oikeinkirjoituksen harjaantumista (Ketonen, 2019).

Lerikkanen (2013) avaa näkemyksiään ja tutkimustietoaan synteettisistä menetelmistä myös, kertoen synteettisillä menetelmillä olevan pitkä tausta vaikuttajana lukemaan opettaessa sekä pitkään Suomessa positiivisesti vakiintunut sija suomalaisissa kouluissa lukemaan opettamisessa ja oppimisessa. Kuten aiemmassa kappaleessa Ketonen (2019) avasi synteettisten lukemaan opettamisen menetelmien rakennetta, myös Lerikkanen (2013) selittää

tarkemmin, miten synteettiset menetelmät toimivat perusajatuksestaan. Lerkkasen (2013) mukaan synteettiset menetelmät sopivat ortografisesti säännönmukaiseen suomen kieleen, sillä suomen kielessä kirjoitettu kieli on erittäin lähellä puhuttua kieltä. Lerkkanen (2013) jatkaa kertoen menetelmien tukevan yksityiskohtaista lukemista sekä näin auttaa onnistumaan lyhyessä ajassa virheetön automatisoitunut peruslukutaito. Näiden synteettisten menetelmien on Lerkkasen (2013) mukaan todistettu edesauttavan oppilaan opetellessaan oikeinkirjoitusta sekä soveltuvan hitaammin lukemaan oppimisessa edistyville oppilaille. Lerkkanen (2013) tuo kuitenkin esille myös negatiivisen seikan lukemaan oppimisen synteettisestä menetelmästä, jossa on kyse synteettisten menetelmien robotinomaisesta teknisyydestä. Synteettisten menetelmien teknisyyttä näkyy Lerkkasen (2013) mukaan jatkuvana samanlaisena toistoilla toteutettavana harjoitteluna ja oppilailta vaatimuksena oikeinlukemiselle. Lerkkanen (2013) jatkaa aiheesta lisäten vielä, että aiemmin edellä mainitut asiat on nähty ongelmallisina oppilailta nimenomaan oppilaiden motivaation pitkäkestoisuuden näkökulmasta. Loppuun Lerkkanen (2013) toteaa myöskin luetun ymmärtämisen ja synteettisten menetelmien käytön yhteensopivuuden ongelman; tässä tapauksessa ongelma näkyy luetun ymmärtämisen jäädessä heikommaksi osaamisalueeksi oppilaille, sillä synteettistä menetelmää käytettäessä lukemaan opetellessa, lukemisen puhtaaseen suoritukseen keskittyminen syö luetun asian ymmärrystä.

Analyttisistä menetelmistä Lerkkanen (2013) tukee Ketosen (2019) ajatuksia siitä, miten ne soveltuvat ruotsin sekä englannin kieleen. Lisäksi Lerkkanen (2013) nostaa esille John Downingin kognitiivisen selkeyden teorian, jossa pääosassa on lukemisen kommunikoiva luonne. Toisin kuin synteettisissä menetelmissä, tässä Downingin teoriassa nostetaan arvoon luetun ja lukemisen tarkoituksen ymmärrys, kielellinen tietoisuus sekä lukemiseen käytettävien termien oppiminen (Lerkkanen, 2013). Lerkkasen (2013) mukaan Downingin teoriassa olisi tärkeää hyödyntää lapsen itse tärkeäksi kokemiaan asioita ja arvomaailmaa.

3.6 Leikki

Aili Helenius ja Leena Lummelahti (2013) tiivistävät vastauksen kysymykseen ”Mitä leikki on?” teoksessaan *Leikin käsikirja* kertoen, että leikki on lapselle ominainen tapa suhtautua ja eläytyä häntä ympäröivään ympäristöön sekä omaksua tietoa. Heleniuksen ja Lummelahtien (2013) mukaan lasten kokemat elämykset, ajatukset ja kokemukset näkyvät heidän leikeissään myös lasten pyrkiessä matkimaan ja uudelleen toistamaan ympärillään havaitsemiaan ilmiöitä. Lisäksi Helenius ja Lummelahti (2013) tuovat esille, kuinka leikki toimii lapselle välineenä

itsensä ilmaisuun ja esille tuomiseen sekä sosiaalisten suhteiden ja ystävyyksien luomisena, ja näiden avulla oppii tärkeitä ihmissuhdetaitoja sekä opettelee kommunikoimaan muiden ihmisten kanssa asiaan kuuluvalla tavalla ja sympatiaa, ottamaan toiset huomioon. Leikkiessään Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan lapsi saa päätösvallan asioista mitä, missä ja miten käyttämällä mielikuvitustaan apuna luodessaan omaa maailmaansa, joka yhdistää lapsen mielikuvituksen sekä osia lapsen todellisuudesta. Leikki on tiivistä huomiota vaativaa toimintaa uutta rakentavaa ja omaperäistä aktiviteettia, jolla on selkeä alku ja loppu (Helenius & Lummelahti, 2013). Leikin aikana lapsen ideointi, suunnittelu, ongelmanratkaisukeinot sekä luovasti ajatteleva kehittyvät, kuten leikkikin kehittyvät ja muuttuvat iän myötä palvelen kullekin ikäkaudelle ja leikille ominaisia tarkoituksia (Helenius & Lummelahti, 2013). Lopuksi Helenius ja Lummelahti (2013) nostavat esille tärkeän seikan leikistä; leikki on lapsille eräänlainen opetuksen muoto ja leikissä lapsilla kehittyvät heidän oppimismotiivinsa.

4 Lukemaan opettaminen

Seuraavissa alaluvuissa tulen käsittelemään lukemaan opettamista erilaisista näkökulmista lukemaan opettamisen tekniikoita tutkien sekä vertaillen kirjallisuutta ja tutkimuksia aiheesta. Alaluvuissa käsittelem tarkemmin lukemaan opettamisen lähestymistapoja, lukemaan opettamisen haasteita, joita opettaja sekä oppilas voi kohdata, luetun ymmärtämistä sekä perehdyn vielä tarkemmin lukemaan opettamisen menetelmiin käytännössä. Lisäksi hyödynnän Opetushallituksen julkaisuja lukemaan opettamisesta ja sen eri toteutustavoista kuin myös esiopetukseen sekä perusopetukseen laadittuja opetussuunnitelmia. Näkökulma painottuu opettajan näkökulmaan lukemaan opettamisesta, mutta avaan myös näkökulmaa lukemaan oppimisesta ja seikoista, jotka siihen vaikuttavat ja miten ne vaikuttavat. Ensin tarkastelen asiaa Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman pohjalta esiopetuksessa sekä perusopetuksessa.

Opetushallitus (2016a) esittää *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* esiopetuksen tehtävänä olevan lasten kielellisten taitojen tukeminen sekä kohti pienempiin ja tarkempiin osiin pilkotun kielen rakenteen ja muodon havaitseminen. Opetushallituksen (2016, s. 32–33) mukaan tärkeintä olisi jo esiopetuksessa tukea ja luoda vahvemmaksi lasten luontaista mielenkiintoa sekä selvittämistä puhuttua kieltä, lukemaan ja kirjoittamaan kannustaen ja tutkien. Esiopetuksessa Opetushallituksen (2016a) mukaan lasten kielitietoisuutta vahvistetaan ja tuetaan lasta tämän kehityksessä leikin, toiminnallisten harjoitusten, lorujen sekä tutustumistehtävien avulla puhutun ja kirjoitetun kielen parissa.

Opetushallituksen (2016b) mukaan hyvä lukutaito vaatii lukemaan oppivalta lukemiseen sitoutumista, aktiivisuutta sekä harrastuneisuutta lukemisen parissa myös vapaa-ajalla koulun ulkopuolella. Lisäksi Opetushallitus (2016b) tuo ilmi, että lukemaan opettaessa tulisi opettajan kiinnittää huomiota erityisesti oppilaan sisäisen motivaation herättämiseen ja ylläpitämiseen, jotta aiemmin mainitut hyvän lukutaidon vaatimat kriteerit voisivat täyttyä. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan Martelan ja Jarenkon (2014) mukaan yksilön halua tehdä asioita ilman ulkoista palkkiota eikä täten joudu pakottamaan itseään tehtävään, tällöin motivaatio tulee yksilöstä itsestä, kuten sisäisen motivaation osatekijät tarkennetaan taulukossa alla (liite 1).

Alkuopetuksessa opettavan opettajan aloittaessaan lukemaan opettamisen ja oppimisen ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa koulun alkaessa, voi vastassa olla oppilaita, joiden

kehitys ja osaaminen tasollisesti lukemisessa vaihtelee ääripäästä toiseen (Opetushallitus, 2016b). Opetushallitus (2016b) linjaa, että oppilaiden aloittaessaan koulu ensimmäisellä luokalla, tulee opettajan ottaa huomioon tämä aiemmin mainittu kirjo lukemaan osaamisen taitojen eroista oppilaiden välillä ja jo lukemaan opettamisen alussa tulisi opetuksessa ottaa huomioon eriyttäminen sekä huomioida yksilöllisesti jokaisen oppilaan lähtötaso lukemaan osaamisen osalta. Eriyttämisellä tarkoitetaan Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015 laatiman perusteen mukaan oppilaan tukemista opetuksessa opettajan valitsemalla sopivia sisältöjä, jotta jokainen oppilas saa omalle taitotasolleen sopivia sen mukaisia ja haastavuudeltaan sopivia tehtäviä (Opetushallitus, 2016c).

4.1 Lukemaan opettamisen haasteet

Lukemaan opettaessa voidaan todeta lapsella dysleksia, eli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus (Lerikkanen, 2013). Tämä dysleksian ongelma voi Lerkkasen (2013) ajatuksien mukaisesti olla geneettistä erilaisuutta ja sitä onkin tutkittu ”Lapsen Kielen Kehitys”-seurantaprojektissa. Tässä Lerkkasen (2013) esittämässä tutkimuksessa seurattiin arviolta kymmenen vuoden ajan sadan lapsen kehittymistä, joilla kulkee suvussa dysleksiariski sekä samansuuruisen määrän eli sadan lapsen kehitystä, joilla ei ole havaittu dysleksiariskiä. Tutkimuksesta saaduissa tuloksissa ilmeni, että jo vauvaiässä ryhmien välillä oli havaittavissa eroja reagoinnissa eri äänneiden kestoihin, mikä ilmeni mitattujen aivosähkövasteiden avulla (Lerikkanen, 2013). Myöhemmin eroja voitiin havaita lasten aikaisessa kielen kehityksessä fonologisten eli puheen jakamisessa osiin sanoiksi, tavuiksi ja kirjaimiksi taitojen, nimeämisessä sekä kielelle ominaisten taivutusmuotojen osaamisessa ja ymmärtämisessä (Lerikkanen, 2013). Lukemaan oppimisen riskien tunnistaminen ennen kouluikää on Lerkkasen (2013) mukaan mahdollista, kuitenkin erittäin haastavaa. Lerkkasen (2013) mukaan ainoastaan fonologisten taitojen heikko osaaminen ei oppilaan aloittaessaan koulunkäynnin ei yksinomaan ole selittävä tekijä lukemaan osaamisen haasteille, eritoten mikäli lukemaan opettaessa käytetään avuksi systemaattisesti äänneiden erotteluun sekä yhdistämiseen tukeutuvia menetelmiä. Myös Marjatta Takala ja Elina Kontu (2010) yhtyvät ajatukseen siitä, mistä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus johtuu, eli taustalla useimmiten esiintyy haaste fonologisen tietoisuuden kehityksessä, eikä kyse ole oppilaan älykkyydestä tai tyhmyydestä.

Lerikkanen (2013) on esittänyt tapoja avustaa opettajaa opettamaan lukemaan oppimisen vaikeuksista kärsiviä oppilaita erityisopetuksen menetelmillä, joita kutsutaan lyhenteillä CID

ja KPL eli kuuntelen, puhun, luen. CID viittaa Lerkkasen (2013) mukaan CID-assosiaatiomenetelmään ja se on saanut nimensä yhdysvaltalaisen laitoksen Central Institute for the Deaf mukaan, missä menetelmän kehitti Mildred McGinnis. Tämän edellä mainitun CID-assosiaation toiminta perustuu lapsen yhtäaikaiseen puhumaan, ymmärtämään, lukemaan sekä kirjoittamaan opettamiseen liittämällä nämä kaikki sektorit toisiinsa (Lerkkanen, 2013). Lerkkanen (2013) jatkaa kertoen menetelmästä sen toimivan toistoilla, jolloin ulkoa oppimista tapahtuu ja täten sektorien yhteydet muodostuvat selkeämmiksi oppilaan päässä ja luo vakituisia muistijälkiä sekä tarkentuu. Menetelmä auttaa tukemaan oppilaan kielellisen tietouden sekä lukemaan oppimisen valmiuksien kehitystä (Lerkkanen, 2013). Tässä Lerkkasen (2013) esittelemässä menetelmässä lukemaan oppimisen osalta CID-assosiaatiomenetelmä etenee pienistä osista suurempiin kokonaisuuksiin, aloittaen kirjain-ääne-vastavuoksisista edeten tavuihin, niiden toistamiseen drillauksen omaisesti, jonka jälkeen siirrytään tavuista sanojen lukemiseen.

Lopuksi voisi koota Takalan ja Kontun (2010) lisäyksellä edeltävät luvun 4.1 kappaleet ajatukseen, jossa todetaan, että oppimisvaikeus voi olla haastava ja täten siihen täytyy antaa apua oppimisjärjestelyiden avulla oppilaan tarpeen mukaan. Takala ja Kontu (2010) jatkavat, että vaikei lukemaan ja kirjoittamiseen vaikeudesta ei harjoitusten avulla eroon pääse, voivat nämä kyseiset harjoitukset toimia lieventävinä oppilaan lukemaan ja kirjoittamisen vaikeuksissa helpottaen näitä taitoja sekä niiden hallintaa. Usein oppilas oppii käyttämään erilaisia toimintatapoja, tasaamaan asiaa sekä muistaa ja tottuu harjoitteiden avulla väistämään itselleen tyypillisimpiä haasteita ja vaikeuksia tuottavia pulmia lukemisessa ja kirjoittamisessa (Takala & Kontu, 2010).

4.2 Lukemaan opettamisen menetelmät käytännössä

Kuten jo alaluvussa 3.5 avasin lukemaan opettamisen menetelmiä jaotellen ne synteettisiin sekä analyyttisiin menetelmiin, tulen nyt tarkastelemaan niitä tarkemmin käytännön kannalta opettajan sekä oppilaan näkökulmasta Lerkkasen (2013) viittaamien tutkimusten sekä tekstin pohjalta pureutuen Suomessa tunnetuimpiin sekä käytetyimpiin tekniikoihin ja niiden toimivuuteen sekä käytänteisiin.

Lerkkasen (2013) teoksessa ilmenee synteettisenä lukemaan opettamisen menetelmänä yleisesti tunnettu kirjain-ääne-tavu-sana-menetelmä, jonka lyhenne on KÄTS. Tämä Lerkkasen (2013) mukaan erityisopettaja Sakari Karpin kehittämä tekniikka auttaa opettajaa opettamaan

oppilaalle rinnastusten sanojen tunnistamista, lukemista sekä kirjoittamista. KÄTS-menetelmä voidaan luokitella neljään loogisesti etenevään osaan, Lerkkanen (2013) selittää prosessin etenevän ensin kirjaimen muuttamisesta äänneeksi, seuraavaksi äänneiden yhdistämiseen ja sitten tavun hahmottamiseen ennen lopullista sanan hahmottamista. Lerkkanen (2013) lisää, että menetelmässä käytetyt harjoitukset alkuvaiheessa voidaan yhdistää oppilaan kielellisen tietoisuuden harjoituksiin, joiden tavoitteena on havainnoida sekä tutkia puhuttuja tavuja ja sanoja. KÄTS-menetelmä etenee tasoittain ensin tunnistamisen, sitten kirjoittamisen ja lopuksi lukemisen avulla (Lerkkanen, 2013).

Kirjain-äännetasolla Lerkkanen (2013) toteaa harjoituksen alkavan tunnistamisella, jossa harjoitellaan uutta opeteltavan kirjaimen vastaavan äänteen tunnistamista oppilaille tutun mielle-yhtymän avulla ja tuotetaan kuultua äännettä vastaava ääni. Lerkkanen (2013) kehottaa, että äänen tunnistamista opetellessa voidaan tutkia suun asentoa, huulia ja muuten kasvojen liikkeitä ja ilmeitä sekä kuunnella äänen kestoa. Seuraavassa vaiheessa siirryttäessä kirjoittamiseen, äännettä vastaavan kirjaimen muotoon ja piirtämiseen tutustutaan useilla tavoilla esimerkiksi sormella, pensselillä ja kynällä piirtäen eri alustoille (Lerkkanen, 2013). Lopuksi siirryttäessä lukemiseen, Lerkkanen (2013) huomauttaa miten yksittäistä kirjainta voi myös lukemisen lisäksi tunnistaa selkään piirrettynä.

Tavutasolla Lerkkasen (2013) mukaan eteneminen tapahtuu ensin yksittäisistä vokaaleista pitempiin tavuihin edeten äänneitä ja niiden kestoa tutkien. Seuraavaksi kirjoittaessa tavusanelu auttaa äänteen erottamisessa tavusta; ensin sanotaan tavu, kerrataan tavun äänneet ääneen, kirjoitetaan tavu, joka vielä vahvistetaan ja tarkistetaan (Lerkkanen, 2013). Lukemiseen siirryttäessä Lerkkanen (2013) ohjeistaa ensin lihottamalla ja liukumalla äänneestä toiseen sekä toistamalla äänneitä, drillauksen lailla yhdistetään uusi äänne entuudestaan tuttuun äänneeseen luoden tavujen perusrakenteita suomen kielen mukaisesti. Lerkkanen (2013) lisää vielä loppuun, että sanoja tavutetaan, kunnes sanojen oikeinkirjoitus on hallinnassa.

Sanatasolle siirryttäessä Lerkkanen (2013) korostaa, kuinka tavujen erottelu on edelleen keskiössä ja tähän käytetään apuna rytmin avulla erottelua. Kirjoittamisvaiheessa Lerkkasella (2013) korostuu edelleen tavuerottelu, tässä se tapahtuu oppilaan sanomalla ensin koko sana, sitten tavu kerrallaan se sanotaan ääneen ja kirjoitetaan. Lopuksi lukemisen harjoittelu toteutuu liukuvalla lukemisella tavu kerrallaan ja kun tavut ovat visuaalisesti kiinnittyneet muistiin, voidaan Lerkkasen (2013) mukaan siirtyä sujuvampaan ja automatisoituneempaan lukemiseen.

Analyttisistä lukemaan opettamisen ja oppimisen menetelmistä on LPP-tekniikka eli lukemaan puhumisen perusteella tekniikka yleisin, siinä periaatteena on Lerkkasen (2013) mukaan lapsilähtöinen opetus, individualismi sekä toiminnallisuus, joka toteutuu luokan toiminnassa yleisesti muutoinkin. LPP-menetelmän idea pohjautuu samankaltaiseen toteutukseen kuin sadutus, joka tuli aiemmin tutkielmassa esille. Lerkkanen (2013) määrittelee LPP-menetelmässä opetuksen alkavan lasten puhekielestä, josta se etenee kirjoitetuksi kieleksi, lauseiksi sekä sanoiksi, menetelmä etenee viiden vaiheen kautta.

Lerkkanen (2013) aloittaa LPP-menetelmän ensin keskusteluvaiheella, jonka avulla luokassa käydään keskustelua yhdessä valitusta teemasta, joka on kaikille tuttu. Keskustelussa pyritään Lerkkasen (2013) mukaan ottamaan muut huomioon ja opetellaan kanssakäymisen perustaitoja sekä istutaan mieluiten puolikkaassa, jotta kaikki näkevät toisensa ja kokevat olonsa osallistuviksi keskusteluun. Seuraavaksi siirrytään Lerkkasen (2013) mukaisesti saneluvaiheeseen, jonka tarkoituksena on ohjalla lapsia havainnoimaan puhutun ja kirjoitetun kielen välisiä yhteyksiä, jonka avulla saneluvaihe voidaan aloittaa luomalla otsikko sanelulle aiemmin käydyn keskustelun avulla. Lerkkasen (2013) ohjeiden mukaan opettaja aloittaa otsikon kirjoittamisen johon oppilaat yhtyvät kooten sen sanaksi puheen muuttuessa kirjaimiksi ja otsikon valmistuttua, se luetaan läpi normaalisti. Seuraavaksi Lerkkanen (2013) kehottaa opettajaa kirjoittamaan edellä mainitun otsikon kaltaisella tekniikalla lasten ehdotuksia käydystä keskustelusta lause kerrallaan, jonka jälkeen tekstin valmistuttua se luetaan ääneen opettajan avustamana oppilaiden kera, jotka osaavat jo lukea. Lerkkanen (2013) lisää, että on tärkeää ottaa huomioon saneluvaiheessa oppilaiden ikä sekä keskittymiskyky.

Kolmannessa vaiheessa laboroidaan eli käsitellään teksti tukien oppilaiden kielellisen tietoisuuden kehittymistä sekä harjoitellaan puheen ja kirjoitetun tekstin tulkintaa (Lerkkanen, 2013). Opettaja luo tekstin osista laborointilappuja, joiden avulla yhdessä tuotettua tekstiä voidaan analysoida ja jakaa oppilaille omatkin laput, jotka he saavat liittää tekstiin; laput voivat olla sanoja, vokaaleja, lauseita (Lerkkanen, 2013). Sanellusta tekstistä voidaan vielä luoda KÄTS-menetelmän kaltaisia kirjain-äännetulkintoja sekä erotella tavuja (Lerkkanen, 2013). Tekstin uudelleenlukemisvaiheessa Lerkkanen (2013) nostaa esille oppilaan tavan työskennellä kahdestaan opettajan kanssa sanellun tekstin parissa ensin tarkasteltuaan tekstiä itse ja sitten piirrettyään sitä tukevan kuvan, jonka jälkeen oppilas saa tuoda esille opettajalle tuntemiaan kirjaimia, sanoja ja lauseita samalla opettajan pyrkiessä tukemaan oppilasta lukemisessa kontrolloimatta.

Käytyään tekstin läpi, oppilas saa merkitä itse tärkeäksi kokemansa sanat, jotka hän osaa tai haluaa oppia lukemaan (Lerikkanen, 2013). Tämän avulla Lerkkasen (2013) mukaan saa oppilaan tuomaan esille sisäisen motivaation herättelyn aiheeseen samalla opettajan tuodessa ilmi olevansa vain oppilaan tukemista varten. Viimeisenä jälkikäsittelyvaiheessa Lerkkasen (2013) mukaan teksti otetaan vielä viimeisen kerran esille ja luetaan yhdessä, jonka jälkeen oppilas pääsee askartelemaan itselleen sanakortteja tekstistä, joiden avulla hän opettelee itse lukemaan sanakorttien sanoja ja osatessaan ne, käy oppilas näyttämässä opettajalle oppimansa sanat lukemalla ne ääneen ja vielä tavuttaa sanat kuulemansa perusteella.

5 Leikki osana opetusta

Leikki voidaan yhdistää useammalla tavalla osaksi opetusta. Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan leikkiä itsessään lapsen elämässä ja kehityksessä sekä myöhemmin leikin vaikutusta, roolia sekä toimivuutta osana opetusta, erityisesti lukemaan opettaessa esi- ja alkuopetuksessa. Leikin merkitys tulee esille osana opetusta Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelmissa, kirjallisuudessa sekä erinäisissä tutkimuksissa ja täten sitä olisi tarpeen tutkia nämä eri tiedonlähteet ja tutkimukset yhdistäen yhdeksi isommaksi kokonaisuudeksi, jota on helpompi hyödyntää ja käyttää tukena opetuksessa.

Julia Manning-Morton (2011) nostaa esille psykoanalyttisen teorian leikistä ja sen merkityksestä lapsen elämässä Freudin esimerkin avulla, jossa Freud on todennut nähneensä leikin lapsen toimintana, jossa lapsi voi työstää impulssejaan, jotka eivät sovellu normaaliin jokapäiväiseen elämään leikin avulla. Manning-Mortonin (2011) mukaan psykoanalyttisesta näkökulmasta katsottuna voitaisiin sanoa, että leikki siis edustaa lapsen elämässä roolia, jossa lapsi voi työstää ja käydä läpi sallitusti omia ongelmiaan, huolen aiheita sekä ilmaista tai työskennellä oman pahan olon ja ahdistuksen parissa. Tämä edellä mainittu ja esille tuotu leikin muoto näkyy lapsen varhaiskasvuvuosina, kun aikuiset tarjoavat lapselle näitä työkaluja käytettäväksi leikissään esimerkiksi lapsen perheeseen uuden perheenjäsenen syntyessä, jolloin lapsi voi purkaa olotilaansa leikin avulla ja ilmaista itseään (Manning-Morton, 2011). Puolestaan virallisemmassa leikkihuoneessa Manning-Mortonin (2011) mukaan lapsen leikki on itseohjautuvampaa sekä toimii keskeyttämättömässä ajassa ja tilassa, jossa aikuinen on läsnä ja antaa lapselle vastavuoroista huomiota yhtä lailla, kuten verraten aikuisen psykoanalyyysiin, vain ”vapaa leikki” tarkoittaen aikuisen psykoanalyyysin ”vapaata miellelyhtymää”.

Helenius ja Lummelahti (2013) ilmaisevat kouluikäisen lapsen entuudestaan tälle tutun roolileikin muokkautuvan ja ohjautuvan enemmän draamaan, rakentamiseen ja leikkeihin pienvälineillä. Lisäksi lastenkirjallisuus sekä erilaiset esiintymiset innostavat leikkeihin, jotka perustuvat lasten näkemään ja kokemaan kirjalliseen sekä median tuottamaan lähteeseen (Helenius & Lummelahti, 2013). Kouluikäisessä lasten roolileikki jatkuu Heleniuksen ja Lummelahden (2013) mukaan, mutta muuttavat muotoaan enemmän sääntöleikkien kaltaisiksi, jolloin ne toteutuvat sujuvoitavammin suuremman lapsiryhmän leikeissä. Helenius ja Lummelahti (2013) jatkavat, että esikouluikäisessä kiinnostus sääntöleikkeihin kokee pyrähdysten, mikä luo hyvää pohjaa kouluikäisinä leikittäville yhdessä toimimisen ryhmäleikeille. Kun lapsille annetaan aikaa ja tilaisuuksia kehittää leikkejä sekä toteuttaa niitä sitoumuksella, on

sillä vaikutuksia lasten omatoimisuuden rakentumiseen ja jäsentymiseen, omien tekemisten hallinnointiin sekä lasten sosiaalisten suhteiden vahvenemiseen ryhmässä (Helenius & LummeLahti, 2013).

5.1 Leikki osana lukemaan opettamista ja oppimista

Lerkkasen (2013) mukaan lapsen leikissä voidaan havaita Vygotskyn käyttämä lähikehityksen vyöhyke, mikä ilmaisee lapsen osaamista nykyhetken osaamisen sekä mahdollisen osaamisen välillä. Lerkkanen (2013) jatkaa, että leikin aikana lapsi voi luoda itselleen vaatimuksia, mitä hän ei leikin ulkopuolella vaatisi itseltään, lapsi hyödyntää siis Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä leikkiessään ja voi aikuisen läsnä ollessa sekä tukiessa tai jo taitavampien lasten seurassa, jotka tasolle yltävät jo, yltää tälle mahdolliselle osaamisen tasolle. Lisäksi Lerkkanen (2013) tuo esille, miten jo esiopetuksessa on hyödynnetty leikkiä tukien samalla lasten fonologista tietoisuutta ja sen kehittymistä. Lerkkanen (2013) jatkaa tanskalaisessa päiväkodissa toteutetusta Lundbergin, Frostin ja Petersenin kokeilemasta harjoitusohjelmasta, jossa tavoitteena oli fonologisen tietoisuuden lisääminen lapsille. Tässä kokeilussa Lerkkasen (2013) mukaan apuna toimi sana- ja laululeikit, joiden avulla lasten keskittyminen saatiin osaksi kielen fonologista rakennetta. Tutkimuksen tulokset osoittivat Lerkkasen (2013) mukaan, että kyseiset lapset, joiden fonologinen tietoisuus oli tuettua leikin avulla, oppivat myös lukemaan ja kirjoittamaan koulussa helpommin.

Opettaja voi Lerkkasen (2013) mukaan hyödyntää lukemaan opettaessaan esimerkiksi leikkilukemista, jossa ideana toimii lapsen jäljittely kirjan avulla, jota hänelle luetaan. Lerkkanen (2013) jatkaa selittäen tekniikan toimivan niin, että lapsi kuvittelee todella lukevansa seuraamalla hänelle luettua tarinaa sormella osoittamalla kuvia aikuisen käydessä läpi tarinaa. Sekä lapsen leikisti lukiessa hänelle kerrottua tarinaa esimerkiksi pehmolelulle, käyttää lapsi kuulemiaan termejä sekä toimintatapoja, mitä aikuinen lukiessaan lapselle kertomusta (Lerkkanen, 2013). Mitä useammin saman tarinan lukee lapselle, sitä edistyneemmin lapsi Lerkkasen (2013) mukaan muistaa tekstin ulkoa lukiessaan sitä leikisti, eli kertoessaan juuri kuulemaansa tarinaa pehmolelulle. Opettajalla on valittavanaan Lerkkasen (2013) mukaan useita erilaisia vaihtoehtoja leikin tuomiseen osaksi lukemaan opettamista ja oppimista, sillä opettajalla on valta ja tilaisuus määrittellä miten leikki etenee, mitä tapahtuu seuraavaksi, kehittämällä ja muokkaamalla leikkiä haastavammaksi tai helpommaksi sekä lisäämällä leikkiin tai poistamalla siitä materiaaleja. Lerkkasen (2013) tekstissä ilmenee

Sarachon määrittelemiä erilaisia rooleja opettajalle, mitkä kaikki tukevat osallaan lasten lukutaidon karttumista. Sarachon roolit ovat osallistuva, edistävä, tarkkaileva, tarinankertoja, ryhmäkeskustelun alulle paneva sekä ohjeistava opettaja (Lerikkanen, 2013). Kaikki nämä edellä mainitut roolit tukevat eri tavoin oppilaiden lukutaidon edistystä osallistumalla oppilaiden leikkiin jonkin edellä mainitun roolin nojalla.

Leikin voi osallistaa osaksi lukemaan opettamista Lerkkasen (2013) ajatuksilla myös sadutuksen avulla. Sadutuksessa yhdistyy Lerkkasen (2013) mukaan tarinankerro nta, kuuntelutaidot, ylös kirjaaminen sekä lukeminen. Sadutuksessa opettaja toimii kirjurina ja oppilaat saavat rakentaa sadun joko yksin tai yhdessä kertomalla opettajalle sadun, jonka opettaja kirjaa ylös juuri sillä tavoin kuin lapsi sen kertoo, jonka jälkeen opettajan tehtävänä on lukea satu vielä ääneen ja lapsi saa muokata satua ja sen osia mieluisiksi, mikäli kokee sen tarpeelliseksi (Lerikkanen, 2013). Sadutus on Lerkkasen (2013) mukaan lukemaan oppimisen kannalta eräs tavoista tuoda lapselle havainnollisesti ilmi puhutun sekä kirjoitetun kielen välinen yhteys, sitä miten puhuttu kieli muuntuu kirjoitetuksi ja kirjoitettu kieli opettajan lukemana takaisin puheeksi. Tutkimuksissa on havaittu, että sadutus-harjoitukset antavat lapsille uskallusta ilmaisun, tarinankerro nnan, yhteydenpidon ja mielikuvituksen laajempaan käyttöön sekä tuottaa laajemman sanavaraston, havainnollistaa aiemmin todetun puhutun ja kirjoitetun kielen välisiä muutoksia sekä yhteyksiä ja lisää yhteisöllisyyden tunnetta (Lerikkanen, 2013).

6 Yhteenveto

Puusa (2020) linjaa, että tutkimustulosten tulkinta on oleellinen osa tutkimusta eikä tutkimusta voida väittää valmiiksi, kun hankittua tutkimusaineistoa on tarkasteltu ja määritelty osana tutkimusta, sillä jäsenelty aineisto ei toimi tutkimuksen lopullisena kokonaisuutena. Puusa (2020) jatkaa edellistä linjastaan vielä todeten, että juuri tulkinta toimii ikään kuin erottajana tutkimuksen ja arkijärjen välillä. Tutkimuksen määrittelyn jälkeen tulisi tutkimuksessa esille tulleet tulokset tulkita ja selittää (Puusa, 2020).

Voitaisiin sanoa, että motivaatiolla on iso vaikutus oppilaan motivaatioon, joka heijastuu vahvasti oppilaan minäkäsitykseen sekä sitä kautta se heijastuu myös oppilaan oppimiseen ja oppimismotivaatioon sekä sen ylläpitämiseen (Lerikkanen, 2013). Lerkkasen (2013) mukaan KÄTS-menetelmä lukemaan opettavana tekniikkana on edullista tarkkaa sekä ajallisesti nopeaa lukemista vahvistava ja edistävää. Lisäksi KÄTS-menetelmä on havaittu toimivaksi oppilaiden parissa, joilla on havaittu oppimisvaikeuksia, sillä Lerkkasen (2013) mukaan itse menetelmän johdonmukaisuus ja hitaampi eteneminen kannustaa ja ylläpitää oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden lukemaan oppimista. Kuitenkin luetun ymmärtämisen taitojen kehittyminen jää taka-alalle ja tulee myöhemmässä vaiheessa harjoitelluksi (Lerikkanen, 2013). LPP-menetelmässä puolestaan opettajan tulee Lerkkasen (2013) ajatusten mukaan olla hyvin tietoinen ja ajan tasalla oma luokkansa oppilaita kiinnostavien aiheiden sekä arvojen suhteen, jotta saisi luokassa syntymään keskustelua, vuorovaikutustilanteita sekä ryhmän jakamaan kokemuksiaan keskustellen, täten laajentaen luokan oppilaiden sanavarastoa sekä kielellistä ilmaisua.

Nostin aiemmissa luvuissa esille Lerkkasen (2013) ajatuksen lapsen leikistä ja sen yhteydestä Vygotskyn lähikehitykseen. Voitaisiin päätellä Lerkkasen (2013) mukaan, että leikki voi toimia lapselle suurena osatekijänä lukutaidon harjoittelussa ja sen vahvistumisessa, sillä leikki motivoi oppilasta tekemään ja oppimaan hänen sisäisen motivaationsa (liite 1) avulla. Lapsen leikkiessä itseään jo harjaantuneemman lapsen kanssa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti mahdolliselle osaamisen alueelle yltävä lapsi, voi auttaa leikin avulla heikommin pärjäävää lasta yhteisiä leikkejä leikkiessään kielellisen kehityksen saralla (Lerikkanen, 2013). Lisäksi aiempaa väitettä tukien, Lerikkanen (2013) tuo esille leikin sopivan melkein millaisen vain teeman yhteyteen osana opetusta, luoden siitä mieluisampaa ja motivaatiota ylläpitävää oppilaille edistäen heidän pitkäaikaisia työskentelytaitojansa.

Oulun yliopiston professori Riitta-Liisa Korkeamäki (2002) toteaa lukemaan oppimisen velvoittavan oppilaille mielekkäitä tekstejä sekä toimintoja. Korkeamäen (2002) mukaan lukemaan oppimisella on lapsen elämässä iso vaikutus, oli se aikaisemmin tai myöhemmin. Lukemaan opettamisen tehtävä on opettajalle vastuuta tuova, mutta myöskin erittäin palkitseva (Korkeamäki, 2002). Korkeamäki (2002) tiivistää lukemaan opettamisen sekä oppimisen ajatukseen siitä, että sen täytyisi olla oppilaalle innostavaa sekä heidän sisäisen motivaation herättämisen arvoista aktiviteettia. Voitaisiin siis yhteenvetona tutkimustuloksia tarkastelemalla sekä vertaamalla toisiinsa, että lukemaan oppiminen ja opettaminen on yksi isoin etappi lapsen elämässä ja koulussa oppilaan opittavista asioista. Näitä tukeakseen opettajan tulisi osata motivoida oppilaita lukemaan oppimisen pariin sekä innostaa siihen tulevaisuuden jatkumonkin kannalta. Leikki ja sen ottaminen mukaan varhaiskasvatuksesta vielä koulun puolelle toimii oppilailla motivaatiota sekä innostusta herättävänä ja ylläpitävänä jatkumona. Leikin muotoja on monia ja niitä voi yhdistää opetukseen useammalla tavalla, opettaja voi omalla toiminnallaan aloittaa leikin, ohjata sitä ja tuoda sen mieluisalla tavalla osaksi oppitunteja oppilaslähtöisen opetuksen mukaisesti.

Lähteet

Davids, J. (2010). *The nursery age child*. Karnac Books.

Helenius, A. & LummeLahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. PS-kustannus.

Jarenko, K. & Martela, F. (2014). *Sisäinen motivaatio: Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostavuus kohtaavat*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu. Haettu osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_3+2014.pdf

Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 105–117). Tallinna: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.gaudeamus.fi/wp-content/uploads/2021/06/Lukivaikeudesta-lukitukseen-sisallys.pdf>

Lerkkänen, M. & Vahtera, L. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. (1.–3. p.). Sanoma Pro.

Miller, L. & Pound, L. (2011). *Theories and approaches to learning in the early years*. Sage.

Nurmi, M. n.d. *Pystyvyyskokemus oppimisen keskiössä*. Suomen Kansanopistoyhdistys – Finlands Folkhögskolförening ry. Haettu osoitteesta <https://peda.net/kansanopistot/sky/opl/1-teoria/omjtom/pok>

Opetushallitus. (2016a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 10.4. osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2016b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*. Haettu 11.4. osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>

Opetushallitus. (2016c). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. ePerusteet. Opintopolku. Haettu 11.4. osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/pvalmistava/1541511/tekstikappale/1541869>

Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Ray, N., L. 1992. *Motivation in Education*. Eastern New Mexico University. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349298.pdf>

Saloranta, O., Vitikka, E., Apajalahti, M., Manninen, K., Aho, L., Havu-Nuutinen, S., ... Linnilä, M. (2002). *Ensimmäiset kouluvuodet: Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Opetushallitus.

Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., Kjaldman, I. & Sarronmaa Hausstätter, R. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia Helsinki University Press.

Liite 1

Taulukko sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta (Jarenko & Martela, 2014).

Ulkoinen motivaatio	Sisäinen motivaatio
Reaktiivista	Proaktiivista
Ulkoiset palkkiot ja rangaistukset	Sisäinen innostus tekemiseen
Kaventaa näkökulmaa	Laajentaa näkökulmaa
Negatiiviselta suojautuminen	Positiiviseen etsiytyminen
Kuluttavaa	Energisoivaa
Ihminen työntää itseään kohti	Tekeminen vetää puoleensa
"Keppi ja porkkana"	"Leikki"