

**Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia lukemaan
opettamisen menetelmistä ja valmiuksista**
Ida-Eveliina Isotalo & Ville Keskisipilä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2022
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

”Ehkä se on perusolettamus, että kaikki luokanopettajat on syntyessään jotain lukemaan opettajia. Se on kyllä sit ihan eri juttu, onko tosiaan näin.”

(LO5)

TIIVISTELMÄ

Isotalo, Ida-Eveliina & Keskisipilä, Ville. 2022. Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia lukemaan opettamisen menetelmistä ja valmiuksista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 92 sivua.

Lukemaan oppiminen on yksi tärkeimmistä taidoista oppilaan koulupolulla. Pitkällä aikavälillä sekä Suomessa että monissa muissakin maissa lasten lukutaito on heikentynyt. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät opettaessaan ekaluokkalaisia oppilaita lukemaan ja mitkä asiat tukevat lukemaan oppimista. Lisäksi tarkastelimme, millaisia valmiuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on opettaa ekaluokkalaisia lukemaan.

Tutkimuksemme keskiössä olivat vastavalmistuneiden opettajien kokemukset. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka metodologisena kehyksenä toimi fenomenologis-hermeneuttinen ote. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla keväällä 2022 viideltä vastavalmistuneelta luokanopettajalta. Aineiston analyysin apuna käytettiin teemoittelua, jonka kautta pyrittiin löytämään tutkimusongelman kannalta olennaisimmat aiheet.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vastavalmistuneet luokanopettajat käyttivät hyvin yksipuolisia lukemaan opettamisen menetelmiä. Vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat uransa alkupuolella lukemaan opettamisen valmiudet heikoiksi, mutta työkokemus paransi huomattavasti näitä valmiuksia.

Tulokset antavat syyn tutkia lisää vastavalmistuneiden luokanopettajien lukemaan opettamisen valmiuksia. On myös syytä pohtia, antaako nykyinen luokanopettajakoulutus riittävästi valmiuksia lukemaan opettamiseen.

Asiasanat: lukemaan opettaminen, lukemaan opettamisen menetelmät, lukemaan opettamisen valmiudet, vastavalmistunut luokanopettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	3
1 JOHDANTO.....	6
2 LUKEMAAN OPPIMISESTA.....	9
2.1 Lukutaito on käsitteenä hyvin monisäikeinen	9
2.2 Lukemaan oppimisen vaiheet ja mallit.....	11
2.3 Sujuvan lukutaidon saavuttamisesta ja merkityksestä	17
2.4 Lukemaan oppimisen taustalla on useita tekijöitä.....	18
3 LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMISTÄ JA NIIDEN VALINNASTA.....	22
3.1 Analyyttiset ja synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät	22
3.2 LPP- ja KÄTS-menetelmien periaatteet	24
3.3 Lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta.....	27
4 VASTAVALMISTUNEEN LUOKANOPETTAJAN ALKU-URAN HAASTEET JA LUOKANOPETTAJAN MERKITTÄVYYS LUKEMAAN OPETTAMISESSA	29
4.1 Vastavalmistunut luokanopettaja.....	29
4.2 Luokanopettajan alku-uran haasteet sekä luokanopettajan merkitys lukemaan oppimisessa	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
5.1 Tutkimusaihe ja tutkimuskysymykset.....	36
5.2 Tutkimuksen lähtökohdat	37
5.3 Fenomenologis-hermeneuttinen metodologia.....	38
5.4 Aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat	40
5.5 Tutkimuksen analyysi	43

	5
5.6 Eettiset ratkaisut.....	48
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	51
6.1 KÄTS-menetelmä yleisesti käytössä –ammattitaito tukee lukemaan opettamista	52
6.1.1 KÄTS-menetelmän yksipuolinen käyttäminen	52
6.1.2 Luokanopettajan ammattitaidon merkitys lukemaan opettamisessa	56
6.2 Työuran alussa koettu epävarmuus lukemaan opettamisessa	61
6.2.1 Lukemaan opettamisen heikot valmiudet uran alussa.....	62
6.2.2 Lukemaan opettamisen valmiuksien kehittyminen ja epävarmuuden väheneminen.....	65
6.3 Lukutaito moninaisena ilmiönä	67
7 POHDINTA.....	70
7.1 Tulosten tarkastelu	70
7.2 Johtopäätökset	75
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	76
7.4 Jatkotutkimusideoita	78
8 LOPUKSI	79
LÄHTEET	80
LIITTEET.....	88

1 JOHDANTO

On ilahduttavaa, että vuoden 2018 PISA -tutkimuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019) mukaan suomalaisten nuorten lukutaito on edelleen vertailumaiden parhaimmista. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että erityisesti suomalaisten nuorten poikien keskuudessa heikkojen lukijoiden osuus on lisääntynyt ja sukupuolierot kääntyvät reilusti tyttöjen hyväksi. Koulujen väliset erot lukemaan oppimisessa ovat Suomessa hyvin pieniä, joka kertonee lukemaan opettamisen laadun tasaisuudesta. Lukutaito on keskimäärin sekä Suomessa että muissa vertailumaissa pitkällä aikavälillä heikentynyt. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.) Kokonaisuutena lukemaan opettaminen on Suomessa yhä onnistunutta. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tuloksista kannattaisi huolestua. Suomalaisten kiinnostus lukemista kohtaan on vähentynyt (Leino ym., 2018, 7), joka lienee yksi lukemisen oppimista haittaava asia.

Lukemaan oppiminen on yksi tärkeimmistä taidoista ja oppisisällöistä alkuopetuksessa ja koko peruskoulun aikana. Se on keskeinen pohja opiskelulle, lukunautinnolle, identiteetin rakentumiselle sekä yhteiskuntaan osallistumiselle (Leino ym., 2018). Pro -gradu tutkielmamme kansisivun jälkeisessä sitaatissa yksi tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista (LO5) tuo esille, millaista epävarmuutta vastavalmistunut opettaja kokee lukemaan opettamisen kohdalla. Edellä mainitusta huolimatta, jokaisen oppilaan tulisi saavuttaa hyvä lukutaito, joka on kokonaisvaltaista oppimista tukeva asia. Lukutaitoa voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä oppimisen kohteesta, sillä ilman lukutaitoa yhteiskunnassa eläminen voi tuottaa merkittäviä haasteita. Lukutaito on käsitteenä hankala määritellä, koska sitä voi lähestyä monesta suunnasta ja joskus kirjoitustaitokin yhdistetään samaiseen käsitteeseen. Nykyään käytetäänkin usein monilukutaidon käsitettä, joka pitää sisällään myös kuvien, numeroiden sekä median lukemisen (Leino ym., 2018, 8-9).

Suomalaisista noin yksi kolmasosa ekaluokkalaisista osaa lukea koulun alkaessa, kun taas loput lapset oppivat lukemaan ensimmäisen luokan aikana. Suomen kieltä pidetään suhteellisen helppona kielenä lukemaan oppimisen kannalta

ja Suomessa opitaan yleensä lukemaan hieman aikaisemmin kuin esimerkiksi Englannissa. (Lerkkanen, 2007.) Tämä voi olla yksi syy, miksi Suomi pitelee piikkiä vielä PISA-tutkimuksissakin.

Luokanopettaja tarvitsee työkaluja sekä riittäviä ammatillisia valmiuksia, jotta hän voi opettaa lapsia lukemaan. Lukemaan opettamisen menetelmiä on paljon, joista yleisimmin käytetty lienee KÄTS-menetelmä (kirjain-äänne-tavusana). Suurin osa Suomessa käytetyistä aapisista pohjautuu kyseiseen menetelmään (Lerkkanen, 2017). Pelkkä menetelmä ei kuitenkaan riitä jokaisen lapsen kohdalla siihen, että hän oppii tarvittavan lukemisen taidon, vaan jokainen luokanopettaja käyttää monipuolisesti myös muunlaisia keinoja, joilla tuetaan ja motivoidaan lukemaan opettamisen kehittymistä. Oikeanlainen lukemaan opettamisen menetelmä, yhdistettynä lukemaan oppimista tukeviin keinoihin, varmistaa lukemaan opettamisen onnistumisen.

Tässä tutkimuksessa haluamme selvittää, millaisia menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät opettaessaan lapsia lukemaan ja millaiset tavat tukevat lukemaan oppimista. Alustava ajatuksemme on, että etenkin vastavalmistuneilla luokanopettajilla ei ole riittäviä ammatillisia valmiuksia sekä työtapoja opettaa lapsia lukemaan. Tämän vuoksi haluamme selvittää, millaiset valmiudet vastavalmistuneilla opettajilla on opettaa lapsia lukemaan. Vastavalmistunut luokanopettaja tarkoittaa tutkimuksessamme luokanopettajia, jotka ovat toimineet työelämässä alle viisi vuotta.

Tarkastelemme tutkimuksessamme lukutaidon käsitettä ja eri puolia, jotta meidän on helpompi lähestyä tutkimusaihettamme. Lukemaan oppimista kuvataan usein erilaisten mallien avulla, joista esittelemme muutaman tunnetuimman. Avaamme lukemaan opettamisen taustatekijöitä sekä sujuvan lukutaidon merkittävyyttä. Esittelemme analyyttisistä ja synteettisistä lukemaan opettamisen menetelmistä käytetyimmät. Kerromme myös luokanopettajan alku-uran haasteista sekä luokanopettajan merkittävyydestä lukemaan oppimisessa.

Tutkimuksemme kohdistuu yleisopetuksessa käytettyihin menetelmiin jättäen pois erityisopetukseen suuntautuvan näkökulman sekä esimerkiksi lukuhaasteet. Kun valitsimme Pro gradumme aiheita, halusimme valita aiheen, joka

hyödyttää meitä pedagogisesti tulevina opettajina työelämässä. Näemme aiheen myös yhteiskunnallisesti tärkeänä. Tutkimus antaa meille tärkeää tietoa erilaisista lukemaan opettamisen menetelmistä sekä lukemaan oppimista tukevista tekijöistä. Saamme tietoa myös siitä, onko vastavalmistuneilla luokanopettajilla riittävät valmiudet opettaa lapsia lukemaan. Uskomme, että tutkimus syventää omaa osaamistamme niin tutkimusilmion kuin ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Toivomme, että tutkimus tarjoaa myös lukijoille erilaisen ja päivitetyn näkökulman aiheeseen.

2 LUKEMAAN OPPIMISESTA

Lukutaidon määritelmä vaihtelee riippuen rajauksesta ja näkökulmasta. Lukemaan oppiminen on monivaiheinen prosessi, joka kuvataan usein vaiheittaisena, hyödyntäen erilaisia malleja. Ei voida kuitenkaan sanoa, että on olemassa yksi ja oikea lukemaan oppimisen malli, koska lukemaan oppiminen tapahtuu hyvin yksilöllisesti. Lapsen lukutaito muodostuu vuorovaikutuksessa aikuisten, toisten lasten sekä ympäristön kanssa. Lukemaan oppimisen taustalta osataan tunnistaa hyvin monenlaisia tekijöitä. Tarkastelemme näitä edellä mainittuja asioita seuraavaksi.

2.1 Lukutaito on käsitteenä hyvin monisäikeinen

Lukutaitoa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Voisi ajatella, että lukutaito on helppo määritellä, mutta aiheeseen perehtyminen näyttää kuitenkin aivan toisenlaisen suunnan kuten Kiiveri (2006, 25–27) kirjoittaa. Myös Rayner ja kollegat (2011, 3) toteavat lukutaidon olevan monimutkainen taito. Tutkijoiden mukaan henkilöt, joilla lukutaito on, pitävät sitä itsestäänselvyytenä. Lukutaitoon liitetään myös ymmärtämisen taito, jonka avulla voidaan ymmärtää luetusta tekstistä useita näkökulmia (Rayner ym., 2011, 279). Lukutaidon määritelmästä ei olla samaa mieltä (Keefe & Copeland, 2011, 93). On huomioitava, että lukutaidon muuttuva ja moninainen määritelmä voi viedä tutkimuksia ja niiden tuloksia moneen suuntaan. Aiheeseen perehtyessä on myös syytä kiinnittää huomiota englannin kielessä usein käytettävään ”*literacy*” -käsitteeseen. Literacy -käsitteeseen liittyvät kyvyt tunnistaa, ymmärtää, tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Myös laskeminen sekä kommunikointi erilaisten kirjallisten materiaalien yhteyksissä liitetään samaiseen käsitteeseen. (Montoya, 2018.) Lukutaidon käsite voi siis sisältää myös kirjoitetun kielen taidon sekä siihen liittyviä asioita.

Lukutaito tulisi Keefen ja Copelandin (2011, 93) mukaan määritellä ja nähdä globaalisti. Yksi esimerkki on heidän mukaansa UNESCON vuonna 1957 tekemä

määritelmä lukutaidosta. UNESCOON mukaan lukutaitoinen henkilö osaa kirjoittaa ja lukea lyhyehköjä lauseita sekä ymmärtää niiden sisällön. Keefen ja Copelandin (2011) mukaan lukutaito liitetään vaikutusmahdollisuuksiin yhteisössä sekä lukemisen jatkumiseen ja sitä kautta yhteisön ja yksilön kehittymiseen. He viittaavat myös Pisa -tutkimuksiin, joissa lukutaidon määritelmä liittyy kirjain - äänne -vastaavuuden ymmärtämiseen, kykyyn ymmärtää ja reflektoida tekstejä sekä sitä kautta saavuttaa tavoitteita ja osallistua yhteisöön. Pisa -tutkimuksissa lukutaito liitetään myös lukijan tavoitteiden saavuttamiseen, valmiuksien ja tietojen kehittämiseen sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseen (Kupari & Välijärvi 2005, 37). Keefen ja Copelandin (2011, 94) syvässä katsauksessa tutkijat viittaavat Knoblauchin (1990) näkemykseen lukutaidosta ja kertovat lukutaidolla olevan toiminnallinen, kulttuurinen, persoonallinen ja kriittinen näkökulma. Toiminnallinen näkökulma liittyy jokapäiväiseen elämään, kun taas kulttuurinen lukutaito liitetään perustaitoihin ja tietoisuuteen lukutaidon perinteestä. Lukutaidon persoonallinen näkökulma mahdollistaa heidän mukaansa mielikuvituksen sekä nautinnon, kun taas kriittinen lukutaito yhdistetään kriittiseen tajuntaan ja muun muassa poliittiseen keskusteluun.

Länsimaissa lukemista ja lukutaitoa voidaan pitää lähes itsestään selvänä ja Suomessa lukutaito opitaan yleensä alakoulussa (Takala, 2006, 13–14) ja lähes aina jo alkuopetuksessa. Suomessa paljon aiheeseen perehtynyt Marja-Kristiina Lerkkanen (2013, 10) kirjoittaa, että kaiken lukemisen pohjana on peruslukutaito. Hänen mukaansa peruslukutaito koostuu teknisestä sekä ymmärtävästä lukemisesta. Tekninen lukeminen on hänen mukaansa kirjainten ja äänteiden yhdistämistä kokonaisiksi sanoiksi. Hänen mukaansa teknisen lukutaidon kehittymiseen tarvitaan visuaalista havaintokykyä, tarkkaavaisuuden oikeanlaista suuntaamista, hyvää työmuistia, nopeaa nimeämistä sekä motivaatiota. Teknisestä lukemisesta käytetään myös termiä dekodaus (Takala, 2006, 19). Kun tekninen lukutaito alkaa kehittyä, yksilö ymmärtää tekstin sisältöä ja pystyy tekemään hahmotelmia tekstin rakenteesta. Teknisen lukutaidon hallitseminen vie lukemisen taitoa eteenpäin, kohti ymmärtävää lukemista. (Aerila & Kauppinen, 2019, 14–

18; Ketonen, 2019, 105–106.) Tekninen lukutaito opitaan yleensä melko nopeasti (Ketonen, 2019, 105).

Lerkkasen (2006, 10) mukaan ymmärtävä lukeminen liittyy tekstin ymmärtämiseen sekä erilaisten päätelmien tekemiseen siitä. Hän huomauttaa, että taitava lukija hallitsee sekä teknisen että ymmärtävän lukemisen. Luetun ymmärtäminen vaatii kuitenkin kehittynyttä lähimuistia, sillä luetun ymmärtäminen mielletään prosessiksi, jossa lukijan aiemmat käsitykset asiasta ja luetun tekstin tuoma informaatio yhdistyvät (Aerila & Kauppinen, 2019, 17).

Kuten näemme, lukutaidon määritelmä ei ole yksinkertainen ja se on hyvin monisäikeinen. Keefen ja Copelandin (2011, 92–94) mukaan suuria haasteita tuottaa myös se, kun lukutaitoa tarkastellaan ihmisjoukoissa, jotka tarvitsevat erityistä tukea lukemaan oppimisessa (mm. lukemaan oppiminen kehitysmaissa sekä laajat lukivaikeudet). Heidän mukaansa lukutaidon tulisi olla jokaisen lapsen oikeus. Tämä ei nykyisessä maailmassamme tahdo kuitenkaan toteutua.

Lukutaidon käsitteen teoreettinen ja historiallinen tuntemus on tärkeää, jotta lukutaidon moninaisuutta voidaan hahmottaa. Ei ole ainutta oikeaa tapaa määritellä lukutaitoa, ja käsitteen määrittely rajautuukin paljolti sen mukaan, mistä näkökulmasta lukutaitoa lähestyy. Yleinen näkemys on, että tekninen lukutaito saavutetaan ennen ymmärtävää lukemista. Lähestymme tässä tutkimuksessa lukutaitoa hyvin avarakatseisesti ja pyrimme huomioimaan lukutaidon erilaisia näkökulmia. Jätämme kuitenkin vähemmälle huomiolle ymmärtävän lukemisen tarkastelun sekä kirjoittamaan oppimisen.

2.2 Lukemaan oppimisen vaiheet ja mallit

Lukemaan oppiminen on aikaa vievä ja monimutkainen prosessi (Rayner ym., 2011). Lukutaidon saavuttaminen kuvataan usein vaiheittain ja sen muodostumisesta on kuvattu historian saatossa erilaisten mallien avulla. Esittelemme kaksi hieman erilaista mallia sekä yhden jalostetun mallin.

Ensimmäinen mallimme on Challin lukemaan opettamisen malli, joka on hyvin tunnettu. Challin vuonna 1983 laatimaa lukemaan opettamisen mallia pidetään lukemaan opettamisen tärkeimpänä mallina, sillä lukemaan opettamisen vaiheet nähdään siinä laaja-alaisina ja mallin on nähty olevan hyödyllinen, kun käsitellään koko lukutaidon kehityskulkua (Rayner ym., 2011; Pittman ym., 2019). Tämän rinnalle valitsimme Ehrin ja McCormickin (1998) esittelemän Ehrin (1991, 1994, 1995) lukemaan opettamisen mallin. Tämä malli lähestyy lukemaan oppimista hieman eri näkökulmasta, mutta samaan aikaan malleissa on myös paljon samankaltaisuuksia. Seuraavassa kuviossa 1 on Challin ja Ehrin mallien vaiheet, joita esittelemme tarkemmin seuraavaksi.

Kuvio 1.

Lukemaan oppimisen vaiheiden vertailu Challin (1983) ja Ehrin (1991, 1994, 1995) mallin välillä.



Challin (Kuvio 1) esittelemä malli lukutaidon kehittämisestä muodostuu viidestä eri vaiheesta: logografinen vaihe, alfabeettinen vaihe, ortografinen vaihe, monipuolisen lukemisen vaihe sekä konstruktiiivinen ja rekonstruktiiivinen vaihe. Nämä vaiheet ulottuvat syntymästä aikuisuuteen saakka. Ennen ensimmäistä vaihetta on *esilukemisen vaihe*, joka sisältää kirjainten sekä tuttujen sanojen nimeämistä Tämä ei virallisesti kuulu kyseisen mallin vaiheisiin. (Rayner ym., 2011, 279; Pittman ym., 2019.) Myös Aro ja kumppanit (2013, 10) kertovat,

että ennen lukemaan oppimista lapsi oppii ymmärtämään asioita kirjoitetun kielen ja puheen yhteydestä. Challin mallissa ensimmäinen vaihe on *logografinen vaihe*, jolloin lapsi oppii kirjain-äännevastaavuuden ja lukemisen perustekniikan. Toisessa eli *alfabetisessa vaiheessa* peruslukutaito vahvistuu. Challin mukaan tässä vaiheessa lapsi kykenee erottelemaan kirjoitetun ja puhutun kielen eroja. Samalla sujuva sekä ymmärtävä lukeminen kehittyvät. Kolmannessa vaiheessa lukemisen avulla opitaan lisää, ja sitä kuvataan *ortografiseksi vaiheeksi*. Kolmannessa vaiheessa on tyypillistä se, että lapsi pystyy havainnoimaan tekstistä oleelliset asiat sekä pohtimaan sisältöä jo kriittisemmin. Neljäs vaihe on *monipuolinen lukeminen*, jossa luetun ymmärtäminen syvenee ja lukeminen tuottaa elämyksiä. Viides ja viimeinen vaihe on *konstruktivisen ja rekonstruktivisen lukemisen vaihe*, jossa lapsi osaa hahmottaa erilaisia kokonaisuuksia ja pystyy soveltamaan lukemaansa tietoa. (Rayner ym., 2011, 279; Pittman ym., 2019). Semingsons ja Kern (2021) korostavat, kuinka lukemaan oppimisen eri vaiheet vaativat erilaisia opetusmenetelmiä.

Ehrin lukemisen kehitysvaihemalli (Kuvio 1) on nelivaiheinen (Ehri & McCormick, 1998; Lerkkanen, 2013; Ketonen, 2019, 108). Ehrin mallissa ajatuksena on visuaalinen sanantunnistaminen, joka osaltaan auttaa kirjain-äännevastaavuuden hahmottamisessa (Ketonen, 2019, 108). Tämän lisäksi erilaiset fonologiset tunnisteet, joita lapsi löytää sanasta, auttavat sanan kokonaisuuden hahmottamisessa. (Ehri & McCormick, 1998.) Ensimmäisenä Ehrin mallissa on *esialfabeettinen vaihe*, joka muistuttaa Challin mallin ensimmäistä vaihetta, sillä myös tässä mallissa ensimmäinen vaihe on kirjaimiin tutustumista ja kirjainten tunnistamista. Toisena vaiheena tulee *osittaisalfabeettinen vaihe*, jossa lapsi tunnistaa kirjain-äännevastaavuuksia ja alku- ja loppuäänteitä. Alku- ja loppuäänteiden avulla lapsi voi tunnistaa erinäisiä sanoja (Ketonen, 2019, 108). Tästä siirrytään *alfabeettiseen vaiheeseen*, jossa lapsi pystyy lukemaan mitä tahansa kirjainyhdistelmiä, vaikka ne eivät tarkoittaisi mitään oikeaa sanaa. Tässä vaiheessa myös luku-sujuvuus kehittyy lukemisen myötä. Ketonen (2019) tuo esiin alfabeettisen vaiheen itseoppimisen (*self-teaching*), jonka myötä säännönmukaisissa kielissä, kuten suomessa lapsi voi harjoittelun avulla lukea entistä sujuvammin. Viimeisenä

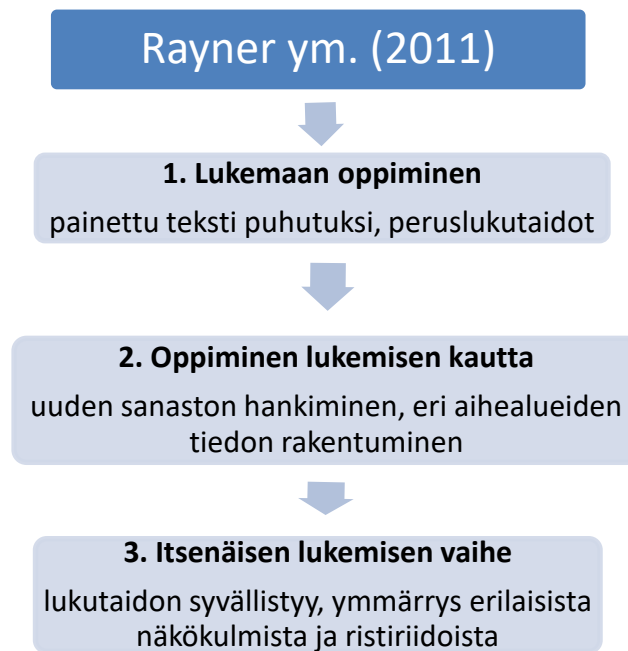
mallin vaiheena on *automatisoitumisen vaihe*, jossa lapsi osaa lukea sanoja visuaalisten vihjeiden sekä kirjain-äännevastaavuuden avulla. Viimeisessä vaiheessa sanavarasto laajenee yhä nopeammin. (Ehri & McCormick, 1998; Lerikkanen, 2013; Ketonen, 2019.) Ketonen (2019, 109) toteaa tekstissään, kuinka lapset oppivat säännönmukaisen kielen kirjain-äännevastaavuuden yleensä melko helposti, mikä taas johtaa siihen, että lapset etenevät nopeammin alfabeettiseen vaiheeseen.

Rayner ja kollegat (2011, 21) ovat tekstissään sitä mieltä, etteivät yksittäiset mallit voi kuvata lukemaan oppimisen monimutkaisuutta ja oppimisen vaihtelevuutta. Tällä he tarkoittavat sitä, että jokainen lukemaan opetteleva kulkee omanlaisensa polun, joka ei aina ole yksiselitteinen. Lukemaan oppimisen malleja tulkitessa tulee ottaa huomioon jokaisen henkilön yksilöllisyys lukemaan oppimisessa, johon liittyvät vahvasti myös muita tekijöitä, joita esittelemme myöhemmin.

Semingsons ja Kern (2021) tuovat esiin, kuinka Challin lukemaan opettamisen malli on ikään kuin prosessi, jonka eri vaiheissa vaaditaan erilaisia taitoja. He myös korostavat että, jokainen oppii lukemaan yksilöllisesti, eikä vaiheita pidä ajatella joustamattomasti peräkkäisinä vaiheina, vaan ne voivat joissakin tapauksissa olla päällekkäisiä. Näin ovat ajatelleet myös Rayner ja kumppanit (2011, 279), jotka jakavat ja tiivistävät Challin lukemaan oppimisen mallin vielä kolmeen päävaiheeseen: lukemaan oppiminen, oppiminen lukemalla sekä itsenäisen lukeminen (Kuvio 2). Näissä vaiheissa Challin lukemaan oppimisen vaiheet yhdistyvät kolmeksi kokonaisuudeksi. Alla olevassa kuviossa 2 on yhdistelty malli, jota esittelemme seuraavaksi.

Kuvio 2.

Raynerin ym. (2011) malli lukemaan oppimisesta Challin (1983) mallia mukaillen.



Kuviossa 2 on Raynerin ym. (2011) malli, jossa ensimmäisessä eli *lukemaan oppimisen vaiheessa*, lapset voivat kääntää painetun tekstin puhutuksi, ymmärtää tekstiä, joka sisältää heille jo ennestään tuttuja ideoita ja ajatuksia. Tässä vaiheessa heidän mukaansa lapsi myös omaksuu peruslukutaidot melko nopeasti, kuitenkin ennen peruskoulun puoliväliä. Toisena vaiheena on *oppiminen lukemisen kautta*, joka alkaa noin neljännen luokan vaiheilla. Vaiheen aikana lukijat käyttävät peruslukutaitojaan uuden sanaston hankkimiseen ja eri aihealueiden tiedon rakentamiseen. Nämä lukutaidon osa-alueet kehittyvät hitaammin kuin peruslukuprosessi, mutta ne kasvavat edelleen aina yläkouluikään saakka.

Raynerin ja kumppaneiden (2011) kokoamassa mallissa viimeisenä vaiheena on *itsenäisen lukemisen vaihe*, jossa lukutaito syventyy ja ymmärrys erilaisista näkökulmista laajenee eri tekstejä lukiessa. Tämä lukutaito ajoittuu aina toisen asteen koulusta aikuisuuteen saakka. Tälle vaiheelle on ominaista kyky sintetisoida suuria määriä materiaaleja ja integroida ristiriitaisia näkökulmia teksteistä.

Lukemaan oppimisen eri vaiheiden saavuttaminen vaatii erilaisia menetelmiä sekä erilaisia taitoja oppilailta. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin oma polku, jonka vuoksi tarvitaan myös yksilöllisiä menetelmiä ja keinoja lukemaan opettamiseen. Lukemaan oppimista on helpompi ymmärtää esiteltyjen mallien kautta. On kuitenkin huomioitava, että siirtymä vaiheista toisiin on liukuva, eikä yhtäkään mallia voida täysin nostaa ylitse muiden. Oppilas voi olla usealla lukemaan oppimisen tasolla samaan aikaan.

2.3 Sujuvan lukutaidon saavuttamisesta ja merkityksestä

Kun lukemisen perustaito on opittu, lukemaan opettamisen painotus siirtyy vahvemmin lukemisen sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen opetteluun (Soodla ym., 2015). Sujuva lukeminen sisältää kolme erilaista alataittoa, jotka ovat lukemisen tarkkuus, sanantunnistus ja nopeus sekä ilmeikäs lukeminen. Lukemisen tarkkuuden sekä nopean sanantunnistuksen nähdään olevan edellytyksiä lukemisen ilmeikkyydelle. (Lerkkanen, 2013, 102; Aro ym., 2013, 14; Ketonen, 2019, 110–111.) Automaattinen sanantunnistus tarkoittaa Aron ym. (2013, 14) mukaan sitä, että itse lukemisen prosessiin ei tarvitse kiinnittää liikaa huomiota. Ilmeikäs lukeminen liittyy heidän mukaansa äänensäätelyyn sekä painotuksiin. Sujuva lukeminen on selkeää, rytmikästä ja mielekästä kuunnella. Sujuva lukutaito on lopullinen tulos ja päämäärä, jonka oppilas voi lukemisessa saavuttaa. Tämä tulos tulee oppilaalle tiedon ja ymmärtämisen muodossa. (Rayner ym., 2011, 22.) Sujuva lukeminen edellyttää oppilaalta monien eri taitojen yhdistämistä ja oppilaan aktiivisuus on yksi olennainen asia sujuvan lukemisen oppimisessa. Lukemalla monipuolisesti ja paljon erilaisia tekstejä, sujuva lukeminen kehittyy. (Ketonen, 2019, 110.)

Lukusujuvuus on todella merkityksellinen asia, koska hidas lukeminen vaikeuttaa ymmärtävän lukemisen oppimista sekä hidastaa tehtävien tekemistä ja aiheuttaa huolimattomuutta. On myös tutkittu, että ongelmat lukusujuvuudessa alkuopetuksessa heijastavat ongelmia lukemisessa myös myöhemmälle nuoru-

teen. (Aro ym., 2013, 14.) Lerkkanen (2013, 102) viittaa tutkimukseen, jonka mukaan sujuvan lukutaidon omaavat voivat nopeampaa kiinnittää huomionsa ymmärtävään lukemiseen. Aron ja kumppaneiden (2013, 20) mukaan hidaskokemukset voivat aiheuttaa lukemisen välttelyä. Tämä heikentää heidän mukaansa motivaatiota lukemaan oppimista kohtaan ja voi muodostaa oppilaalle negatiivisen kehän koskien lukemista.

2.4 Lukemaan oppimisen taustalla on useita tekijöitä

Lukemaan oppimisen taustalla vaikuttavista tekijöistä on tunnistettu erilaisia asioita. Yksi tärkeimmistä lukemaan oppimisen taustatekijöistä on kielellinen tietoisuus ja sen osa-alueet. Lukemaan oppimisessa on usein yksilöllisiä haasteita. Kie- len ortografia vaikuttaa myös lukemaan oppimiseen. Tarkastelemme seuraavaksi näitä tekijöitä erikseen omien otsikoiden alla.

Kielellinen tietoisuus ja sen osa-alueet

Lukemaan oppimisen taustalla on paljon erilaisia tekijöitä, joihin vaikuttavat sekä oppilaan ominaisuudet että ympäristötekijät (Silvén 2012, 44; Ketonen 2019, 107). Lukemaan oppiminen on moniulotteinen neurologinen tapahtumaketju, jossa eri aivoalueet toimivat yhteistyössä. Kaiken tämän onnistuminen vaatii lapselta tarkkaavaisuutta, muistin käyttöä, puhetta ja erilaisten oppimisstrategioiden käyttöä ja niiden yhdistämistä. (Takala, 2006, 15–16.) Useat tutkimukset osoittavat, että luku- ja kirjoitustaidon oppimisen taustalla vaikuttavat erityisesti fonologinen tietoisuus, kirjaintuntemus sekä nimeämisen nopeus. (Vartiainen ym., 2012, 52.) Yksi oleellinen asia lukemaan oppimisessa on se, kun lapsi alkaa tietoisesti pohtimaan käyttämäänsä kieltä. Tällöin puhutaan usein kielellisestä tietoisuudesta.

Lukutaidon kehittyminen vaatii hyvää kielellistä tietoutta, joka sisältää useita osa-alueita. Silvén (2012, 43) tuo esiin, kuinka kielellisen tietoisuuden ja lukutaidon oppimisen välillä on merkittävä yhteys. Fonologinen tietoisuus on yksi kielellisen tietoisuuden osa-alueista ja erityisesti se on yhdistetty vahvasti lukemaan oppimiseen (Semingsons & Kern, 2021). Fonologinen tietoisuus pitää

sisällään kirjaimen ja äänteen välisen yhteyden, joka on merkitykseltään ratkaiseva lukutaidon kehittymisessä (Takala, 2006, 15–16). Fonologinen tietoisuus on puhetta koskeva taito. Siihen liittyy kyky hallita, huomata ja ajatella sanojen äännteitä. Lapsen tulee olla tietoinen siitä, että puhe koostuu äännteistä ja hänen tulee osata jakaa nämä äänet osiin sekä hallita niitä. (Mitchell & Korhonen, 2018.) Fonologinen tietoisuus vaatii sitä, että lapsi irrottautuu sanan merkityksestä ja siirtyy tarkastelemaan sanan muotoa ja rakennetta (Lerikkanen ym., 2010, 117).

Fonologisen tietoisuuden rinnalla myös kirjaintuntemus on lukemaan oppimisessa tärkeää. Lerkkasen ym. (2010, 117–118) mukaan lapset, jotka osaavat paljon kirjaimia kouluun tullessaan, saavat yleensä helpomman alun lukemaan oppimiselle. Tutkimusten valossa näyttäisi siltä, että hyvä fonologinen tietoisuus sekä kirjaintuntemus ennustavat hyvää lukutaitoa (Ketonen, 2019, 110).

Nopealla nimeämisellä tarkoitetaan sitä, että lapsi palauttaa nopeasti ja toistuvasti mieleensä kielellisiä nimikkeitä. Nämä nimikkeet ovat esimerkiksi kirjaimia ja numeroita. (Aro ym., 2013, 21; Heikkilä 2016, 6). Jos lapsi hallitsee nopean nimeämisen, nähdessään kirjaimen ”K”, hän osaa nopeasti kertoa, mikä kirjain on kyseessä. Vastaavasti nähdessään kuvan esimerkiksi autosta, hän osaa nopeasti nimetä sen autoksi. Heikkilän (2016, 6) mukaan osa tutkijoista on sitä mieltä, että nopea nimeäminen kuuluisi fonologisiin taitoihin, mutta toisten tutkijoiden mielestä se on fonologisista taidoista erillään oleva taito. Nopealla nimeämisellä näyttäisi olevan vahva yhteys sujuvaan lukemiseen. Heikkilän mukaan säännönmukaisissa kielissä, kuten suomen kielessä, lukemisen haasteet liittyvät usein lukemisen sujuvuuteen. Tämän vuoksi nopean nimeämisen hallitseminen on erityisen tärkeää suomen kielessä.

Lukemaan oppimisen haasteista

Kuten aiemmin kirjoitimme, lukemaan oppiminen hahmotetaan usein vaiheiden kautta, mutta lasten väliset yksilölliset erot vaikuttavat siihen, kuinka nopeasti lapsi oppii ja siirtyy tasolta toiselle (Sajaniemi & Krause, 2012, 10). Joskus lapsella voi olla synnynnäisiä tai ympäristötekijöiden aiheuttamia haasteita lukemisen opettelussa. Tällöin puhutaan usein lukivaikeudesta. Lukivaikeuksia ilmenee arviolta 5–20 prosentilla lapsista (Lerikkanen ym., 2010, 117). Aron ja kollegoiden (2012, 20) mukaan lukemaan oppimisen ongelmat ovat pitkälti perinnöllisiä ja ongelmat kulmineituvat tällöin yleensä fonologiseen tietoisuuteen, työmuistiin tai nopeaan nimeämiseen. Lerikkanen ja kollegat (2010, 117, 118) tarkentavat, että lukemisen ongelmat liittyvät alkuvaiheessa yleensä kirjain-äännevastaavuuksien huonoon automatisoitumiseen sekä vaikeuksiin äänneiden yhdistämisessä, äänneiden kestojen erottamisessa sekä tavurajan löytämisessä. Nämä ongelmat johtavat heidän mukaansa lukemisen epätarkkuuteen sekä kangerteluun. Lerkkasen ja kollegoiden mukaan heikko kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus sekä nimeämisen vaikeudet ennustavat tulevia lukuvaikeuksia.

Suomen kielen rakenteesta lukemaan oppimisessa

Suomen kieltä pidetään suhteellisen helppona lukemaan oppimisen kannalta verrattuna esimerkiksi Englantiin (Silvén, 2012, 38). Lerikkanen (2013, 92) tuo esiin, että opetettavan kielen rakenne on aina huomioitava lukemaan oppimisen tutkimisessa. Silvén (2012, 38) kirjoittaa, kuinka suomen kielen äänneet ja äänneiden yhdistelmät ovat yksinkertaisia, kun taas sanataivutukset ovat haasteellisia. Ketonen (2019) nostaa esiin näkökulman, jonka mukaan suomen kielessä lukemaan oppimista helpottaa myös se, että kirjaimen nimestä voidaan päätellä kirjaimen äänneasu.

Ortografialla tarkoitetaan kielen vakiintunutta kirjoitusasua sekä oikeinkirjoitusta (Lerikkanen, 2013, 172; Soodla ym., 2015). Lerkkasen (2013, 92) mukaan kielissä, joissa on säännöllinen ortografia (esim. kreikka, italia, suomi) opitaan nopeammin sujuvan lukemisen taito kuin epäsäännöllisen ortografian kielissä

(esim. englanti, ranska, portugali). Näitä eroja eivät hänen mukaansa selitä koulunaloitussiän erot. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus on yksinkertainen ja selkeä (Aro ym., 2013, 11) ja puhutun kielen äänteet vastaavat hyvin kirjoitettuja merkkejä (Lerkkanen, 2013, 92). Suomessa osa oppilaista osaa lukea jo ennen koulun aloittamista, mutta lähes kaikki oppivat jonkinlaisen lukutaidon ensimmäisellä luokalla (Aro ym., 2013, 10–11; Silvén, 2012, 42).

3 LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMISTÄ JA NIIDEN VALINNASTA

Lukemista voidaan opettaa erilaisten menetelmien avulla. Suomessa lukemaan opettamisen menetelmät ovat jakautuneet kahteen päämenetelmään: analyyttisiin ja synteettisiin (Lerikkanen, 2007; Ketonen, 2019, 109). Suomessa synteettiset menetelmät ovat hyvin käytettyjä. Jos synteettisiä ja analyyttisiä menetelmiä käytetään yhdessä, puhutaan lukemaan opettamisen sekamenetelmästä (Ketonen, 2019, 109). Suomessa luokanopettajalla on suuri vapaus valita käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmä. Tarkastelemme seuraavaksi lukemaan opettamisen menetelmiä ja valintaa tarkemmin.

3.1 Analyyttiset ja synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät

Analyttisissä menetelmissä edetään lukemisen näkökulmasta aina suuremmasta kokonaisuudesta (tekstit, sanat) pienempiin osiin, kuten tavuihin ja kirjaimiin. Opetuksessa tämä esiintyy siten, että tekstistä aletaan tarkastelemaan yksittäistä lausetta, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan sanaa. Sanan tarkastelun jälkeen kiinnitetään huomio tavun muodostumiseen ja lopuksi äänten kautta sanassa esiintyviin kirjaimiin. (Lerikkanen, 2017; Ketonen, 2019, 111–112.) Lerkkasen (2017) mukaan analyttiset menetelmät pohjautuvat Downingin selkeyden teoriaan ja ajatukseen siitä, että lukeminen on kommunikatiivista. Analyttisissä menetelmissä pyritään hänen mukaansa siihen, että lapsi ymmärtää lukemisen tarkoituksen ja oppii erilaisia käsitteitä. Merkitys tulee siis ennen kuin siirrytään kirjain-äännevastaavuuteen. Analyttisissä menetelmissä käytetty niin sanottu kokosanamenetelmä soveltuvat paremmin esimerkiksi englannin kieleen, sillä kirjain-äännevastaavuus on englannin kielessä epäsäännönmukainen, toisin kuin suomen kielessä (Ketonen, 2019, 111). Analyttiset menetelmät ovat

kuitenkin motivoivia, sillä harjoittelua alkaa merkityksellisistä yksiköistä ja menetelmä parantaa luetun ymmärtämistä ja kirjoittamisen tuotteliaisuutta (Lerikkanen, 2017). Voidaankin todeta analyyttisen menetelmän korostavan erityisesti ymmärrystä.

Synteettiset menetelmät toimivat toiseen suuntaan kuin analyyttiset menetelmät. Synteettisissä menetelmissä opetuksen lähtökohtana on kirjain, äänne ja tavu, joiden kautta opitaan lukemaan kokonaisia sanoja. Synteettisten menetelmien opetus tapahtuu siis pienistä osista kokonaisuuden hahmottamiseen. (Ketonen, 2019, 109.) Yksittäisten sanojen lausumisen jälkeen, lapsi voi oppia ymmärtämään sanan tarkoituksen. Myöhemmin lapsi oppii yhdistämään sanoja lauseiksi, ja koko tekstin ymmärtäminen mahdollistuu. (Sarmavuori, 2011, 9–11; Cohen & Cowan, 2011, 20.) Lerikkanen (2017) tuo esiin, kuinka synteettinen menetelmä sopii suomen kieleen erinomaisesti, sillä suomen kielen rakenteelle on tyypillistä, kuinka kirjoitettu ja puhuttu kieli ovat hyvin lähellä toisiaan. Tällöin ne ohjailevat tarkkaan lukutaitoon vahvistaen samalla oikeinkirjoituksen oppimista. Onkin tyypillistä, että suomen kielen säännöllisen kirjain-äännevastavuuden myötä synteettisiä lukemaan opettamismenetelmää käytetään hyvin paljon (Soodla ym., 2015).

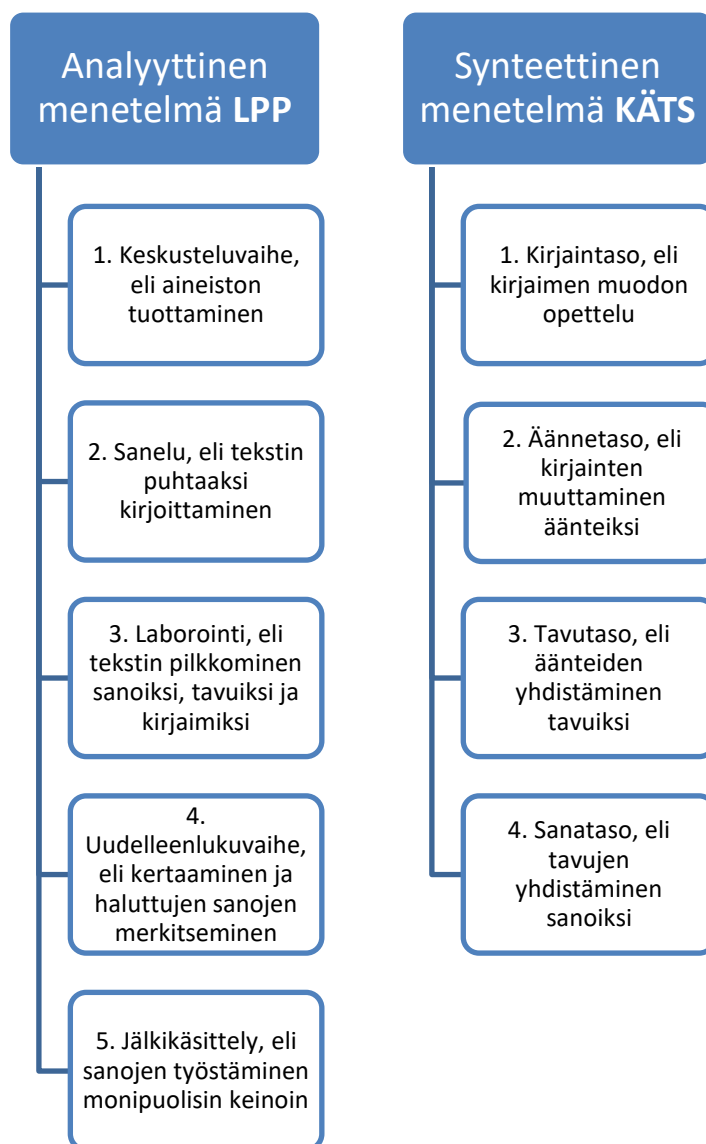
Lerkkasen (2017) mukaan synteettiset menetelmät ovat saaneet moitteita liiallisesta teknisyydestä sekä siitä, että niiden harjoittelu on toistuvaa ja mekaanista, joka voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Vaarana on myös se, että lukemisen sujuvuus sekä luetun ymmärtäminen jäävät vähemmälle huomiolle. Ketosen (2019, 109–110) mukaan synteettisen menetelmän etuna on sen virheettömämpi lukeminen. Samalla hän kuitenkin tuo esiin, että tällaiseen huolelliseen lukutapaan keskittyminen voi hidastaa joidenkin oppilaiden kohdalla lukemisen sujuvoitumista, kuten myös Lerikkanenkin (2017) on kirjoittanut.

3.2 LPP- ja KÄTS-menetelmien periaatteet

Tunnetuimmat lukemaan opettamisen menetelmät ovat ”Lukemaan puheen perusteella” (LPP), joka kuuluu analyttisiin menetelmiin sekä KÄTS (kirjain-äänne-tavu-sana) -menetelmä, joka kuuluu synteettisiin menetelmiin. Kuvioon 3 olemme koonneet näiden kahden eri menetelmien pääkohdat, jotka esittelemme tarkemmin.

Kuvio 3.

LPP- ja KÄTS-menetelmien vertailu



Lukemaan puheen perusteella (LPP) on menetelmä, jota käytetään eniten analyttisistä menetelmistä (Opetushallitus, 2022). Sen on kehittänyt ruotsalainen Ulrika Leimar vuonna 1974 ajatuksella, jonka mukaan oppilaat ymmärtäisivät puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. (Ketonen, 2019, 112; Lerkkanen, 2013, 69.) Suomeen LPP-menetelmä on levinnyt ruotsinkielisten koulujen luokanopettaja Annika Ödmanin kautta. Menetelmällä pyritään lähentämään lukutaidon yhteyttä puheeseen ja kuuntelemiseen. (Lerkkanen, 2017.)

LPP sisältää viisi vaihetta. LPP- menetelmän vaiheiden aikana ja niiden jälkeen pyritään monipuoliseen työskentelyyn muun muassa kertomusten ja kirjallisuuden avulla. (Kiiveri, 2006, 85.) Ketonen (2019) sekä Lerkkanen (2013) avaavat teksteissään LPP-menetelmän vaiheita. LPP-menetelmä (Kuvio 3) lähtee liikkeelle *keskusteluvaiheen* kautta. Keskustelussa luokanopettaja ja oppilaat keskustelevat yhdessä, jolloin sisällön tuottaminen aloitetaan. Keskustelun pohjalta laaditaan yhteinen teksti, jota nimitetään *saneluvaiheeksi*. Oppilaat analysoivat tekstiä etsien sanoja, tavuja ja kirjaimia. Tätä vaihetta kutsutaan *laborointivaiheeksi*. *Uudelleenlukemisvaiheessa* oppilaat käyvät yhdessä luokanopettajan kanssa tekstiä läpi ja merkitsevät tekstistä sanat, jotka hän haluaa oppia lukemaan. Viimeisenä *jälkikäsittelevä vaiheessa*, oppilaat kirjoittavat tekstin sanoja sanakortteihin. Kun oppilas osaa lukea sanakortin sanan, kortti kuvitetaan ja lisätään omaan henkilökohtaiseen sanalaatikkoon. (Ketonen, 2019; Lerkkanen, 2013.) Näin jokaiselle lapselle syntyy yksilölliset ja henkilökohtaisen mielenkiinnon mukaiset sanalaatikot. Menetelmä tukee lukemaan oppimisen motivaatiota.

LPP on saanut kiitosta sen lapsilähtöisyydestä ja sen koetaan huomioivan lapsia yksilöllisemmin. Myös luokanopettajien ja oppilaiden vuorovaikutus on koettu LPP-menetelmän kautta hyväksi. Luokanopettajat pitävät LPP-menetelmää työläänä ja se on saanut kritiikkiä siitä, että se ei huomioi tarpeeksi kirjainäännevastaavuuden merkitystä, joka voi johtaa lapsilla lukuvirheisiin. (Lerkkanen, 2017.)

Sakari Karppi on vuonna 1970 kehittänyt KÄTS-menetelmän (kirjainäänne-tavu-sana-menetelmä), joka on yleisin synteettisistä opetusmenetelmistä

(Ketonen, 2019, 109; Opetushallitus, 2022). KÄTS-menetelmä on alun perin suunniteltu lukemisvaikeuksia korjaavaksi menetelmäksi, mutta hyvien tulosten ansiosta siitä on tullut todella käytetty perusmenetelmä Suomessa (Lerikkanen, 2013; Kiiveri, 2006, 84). Menetelmä sopii hyvin suomen kieleen, sillä suomen kielen kirjain-äännevastaavuus on säännönmukainen, ja jokaiselle äänteelle lukuun ottamatta äng-äännettä on oma kirjainmerkki (Ketonen, 2019, 110; Opetushallitus, 2022).

KÄTS-menetelmä (Kuvio 3) koostuu neljästä vaiheesta, joiden tarkoituksena on siirtyä kirjain-äännetasolta tavutasolle ja sieltä edelleen sanatasolle (Kiiveri, 2006, 85). Kaikilla tasoilla harjoitellaan äänteiden, tavujen sekä sanojen tunnistamista, kirjoittamista ja lukemista. Kuitenkin perusperiaatteiden mukaisesti KÄTS-menetelmän avulla lukemaan opettaminen lähtee liikkeelle harjoittelemalla *kirjainten muuttamista äänteiksi*. (Ketonen, 2019, 110; Lerikkanen, 2013.) Ketonen (2019, 110–111) tuo esiin, kuinka ensimmäisessä vaiheessa luokanopettaja tavanomaisesti johdattelee oppilaita uuteen kirjaimen lapsentasoisesti erilaisilla kertomuksilla ja kuvilla. Kertomuksen jälkeen oppilaat tutustuvat harjoiteltavan kirjaimen muotoon ja äänteeseen. Erilaiset lorut ja riimit ovat yleisiä tapoja käydä läpi äänteitä, sillä samalla lapsi voi tarkastella miltä äänne kuulostaa sekä miltä suu näyttää, kun äänettä lausutaan. (Lerikkanen, 2013, 64.) *Äänteiden yhdistämisen vaiheessa* äänteitä aletaan yhdistää tavuiksi. Lukuharjoitusten alussa äänteitä yhdistetään helpoiksi tavuiksi, esimerkiksi käyttämällä vokaaleja (o-i). Kuitenkin vähitellen tavuja aloitetaan ”lihoittamaan” lisäämällä tavuun alku- tai loppukirjain (voi). (Ketonen, 2019, 110.) *Tavujen hahmottamisen vaiheessa* eri tavuja yhdistetään sanoiksi (kuk-ka, aa-si). Tavujen yhdistämistä voidaan harjoitella venyttämällä ääntöä. Viimeisenä vaiheena KÄTS-menetelmässä nähdään olevan *sanan hahmottaminen*. Sanan hahmottamisen vaiheen alussa oppilas lukee sanan liu’uttamalla tavu kerrallaan, mutta kun tavujen hahmottaminen automatisoituu, lukemisen sujuvuus lisääntyy. (Lerikkanen, 2013, 65.)

KÄTS-menetelmä nähdään hyvänä ja nopeana tarkan lukemisen sekä kirjoittamisen perustekniikan opettamisen menetelmänä. Sen avulla luokanopettajan

on myös helppo seurata lasten kehitystä. KÄTS-menettelmän heikkoutena pidetään toistuvuutta ja hidasta etenemistä, joka voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. KÄTS-menettelmä on myös hyvin opettajajohtoinen, jonka vuoksi sitä on kritisoitu. (Lerkkanen, 2017.)

Kuten kuviosta 3 näemme LPP- ja KÄTS-menettelmät eroavat toisistaan hyvinkin vahvasti. Menettelmissä on melkein päinvastaiset lähestymiset lukemaan oppimiseen. LPP saattaa olla lapsilähtöisempi ja sitä kautta yksilöllisyyden kautta motivoivampi tapa opettaa. KÄTS-menettelmä on kuitenkin verraton tarakan lukemisen ja kirjoittamisen opettelemisen kanssa (Opetushallitus, 2022) ja se soveltuu hyvin suomen kieleen. KÄTS-menettelmästä on saatu todella hyviä kokemuksia myös erityisopetuksen puolella (Lerkkanen, 2013), jonne se on alun perin suunnattukin.

3.3 Lukemaan opettamisen menettelmän valinnasta

Suomessa opettajilla on suuri vapaus valita itselleen sekä luokalleen sopivat opetusmenettelmät. Tyypillisesti ensimmäisen luokan oppilasjoukko on heterogeeninen, jonka vuoksi peruslukutaito ja sen osaamisaste oppilaiden välillä voi vaihdella. Tämän vuoksi lukemaan opettamisen tulee olla lähtökohtaisesti hyvin yksilöllistä ja eriyttävää sekä lapsen kehitystaidon huomioon ottavaa (Opetushallitus, 2022; Kiiveri, 2006, 80–81).

Lerkkanen (2017) kirjoittaa, että suomalaiset aapiset pohjautuvat lähes täysin synteettisiin menettelmiin ja tarkemmin mainittuna KÄTS-menettelmään, jonka vuoksi moni luokanopettaja voi käyttää tietämättäänkin kyseistä menettelmää. Myös Opetushallituksen (2022) mukaan Suomessa käytetään yleisemmin lukemaan opettamisen alkeismenettelmistä synteettisiä menettelmiä tai niiden sovellutuksia. Lerkkanen (2017) painottaa, että kirjain-äännevastaavuus on suomen kielessä niin tärkeä elementti, että sen opettelemisella aloittaminen on suomen kielessä hyvinkin perusteltua. Hän kirjoittaa, että lukemisen menettelmää valittaessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota opetettavan kielen rakenteeseen. Kielen

ominaispiirteiden nähdäänkin vaikuttavan usein siihen, millainen lukemaan opettamisen menetelmä valitaan (Seymour ym., 2003). Mitään menetelmää ei ole Lerkkasen (2017) mukaan pystytty osoittamaan ylivertaiseksi, vaikkakin suomen kielessä synteettisten menetelmien käyttö on hyvin perusteltua. Lerkkasen mukaan suomen kieli opitaan yleensä hyvin menetelmistä riippumatta. Hän toteaa, että lukemaan oppimiseen vaikuttaa todella moni asia menetelmän ulkopuolellakin. Kiiveri (2006, 86) tuo esiin, kuinka opettajat toimivat yleisesti heidän oppimiskäsityksensä ja oppilaantuntemuksen mukaisesti. Tärkeintä lukemaan opettamisen menetelmän valinnassa on kuitenkin se, että luokanopettaja on itse tutustunut mahdollisimman moneen lukemaan opettamisen menetelmään, jotta hän pystyy ohjaamaan oppilaitaan lukemaan oppimisen prosessissa mahdollisimman yksilöllisesti (Kiiveri, 2006, 81; Opetushallitus, 2022). Useissa nykyaikaisissa aapisissa on pohja-ajatuksena tieteellinen tieto, jonka Lerkkanen (2017) näkee tärkeänä.

4 VASTAVALMISTUNEEN LUOKANOPETTAJAN ALKU-URAN HAASTEET JA LUOKANOPETTA- JAN MERKITTÄVYYS LUKEMAAN OPETTAMI- SESSA

Vastavalmistuneesta luokanopettajasta käytetään joskus myös nimitystä noviisiopettaja ja sen määritelmä vaihtelee hieman riippuen lähteistä. Vastavalmistuneet luokanopettajat kohtaavat usein uransa alkuaikana erilaisia haasteita. Nämä haasteet ovat usein sellaisia, joita harjoitellaan sujuvammaksi käytännön työssä. Yliopiston ja muun koulutuksen tarjoamat valmiudet sekä opettajan yksilölliset taidot ratkaisevat, millaisin valmiuksin luokanopettaja lähtee lapsia opettamaan. Luokanopettaja on tärkein yksittäinen asiantuntija, joka voi käytöksellään ja osaamisellaan tukea monella tavalla lasten kokonaisvaltaista oppimista.

4.1 Vastavalmistunut luokanopettaja

Vastavalmistuneen luokanopettajan määritelmät vaihtelevat riippuen tutkimuksesta sekä sen näkökulmasta. Yleisesti käytetty termi vastavalmistuneesta luokanopettajasta on noviisiopettaja. Erään määritelmän mukaan noviisiopettajaksi kutsutaan opettajaa, jonka työura on kestänyt korkeintaan viisi vuotta (Kim & Roth, 2011, 4). Berryn (2009, 20) määritelmän mukaan noviisiopettajalla on korkeintaan kolme vuotta työkokemusta valmistumisen jälkeen. Käytämme tässä tutkimuksessamme käsitettä vastavalmistunut luokanopettaja, jota Estolaja kumppanit (2010) ovat myös käyttäneet aiheesta kirjoittaessaan. Tutkimuksessamme vastavalmistunut luokanopettaja rajautuu Kimin ja Rothin (2011) määritelmän mukaan, jolloin luokanopettaja on ollut töissä korkeintaan viisi vuotta valmistumisensa jälkeen.

Luokanopettajakoulutuksessa aloitetaan rakentamaan ammatillista valmiutta, mutta samaan aikaan luokanopettajuuden nähdään kehittyvän koko ammatillisen uran ajan (Jokinen ym., 2014, 41). Tämä opettajuus ja opettajaksi kasvaminen rakentuvat koulutuksesta saadun pohjan päälle. Ammatillisen kasvun yhteydessä voidaan nähdä tapahtuvan muutoksia niin ajattelussa kuin käyttäytymisessä, sekä pedagogisissa toiminnoissa. Työelämään siirtymistä opiskelun jälkeen kutsutaan induktiovaiheeksi (Jokinen ym., 2012, 28). Luokanopettajien induktiovaihetta pidetään haasteellisempänä kuin monissa muissa ammateissa. (Jokinen ym., 2014). Jones (2006) sekä Chang (2009) tuovat esille, kuinka opettajuuden ja luokanopettajan työnkuvan erilaiset haasteet tulevat yleensä ilmi juuri työuran viitenä ensimmäisenä vuotena. Näin ollen, induktiovaihe voi olla luokanopettajan alku-uran kannalta kriittinen. Luokanopettajakoulutus ja ensimmäiset opetusvuodet työssä muodostavat kriittisen vaiheen opettajan uran ja ammatillisen kehityksen välille, sillä tämä vaihe voi pahimmassa tapauksessa estää opettajaa sitoutumaan ammattiinsa. Hyvät kokemukset taas puolestaan voivat auttaa opettajaa kehittämään omaa opettamistaan ja kiinnittymään ammattiin. (Heikonen, 2020, 26.)

4.2 Luokanopettajan alku-uran haasteet sekä luokanopettajan merkitys lukemaan oppimisessa

Luokanopettajilla on vaara kohdata erilaisia haasteita erityisesti uransa alkuvaiheessa. Tämä voi heijastua myös lukemaan opettamiseen. Lukemaan oppiminen on monen tekijän summa ja siihen vaikuttavat monet muutkin asiat kuin luokanopettaja ja hänen käyttämät opetusmetodinsa. Tästä huolimatta olisi hyvin tärkeää, että vastavalmistunut opettaja lähtisi opettamaan lapsille lukemista riittävin valmiuksin. Luokanopettajan merkittävyyttä lukemaan sekä lapsen kokonaisvaltaisessa oppimisessa että lukemaan oppimisessa ei voi vähätellä.

Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet lukemaan opettamiseen

Luokanopettajakoulutuksesta valmistuu Suomessa kasvatustieteiden maisteriksi. Opintojen laajuus on yhteensä 300 opintopistettä ja sen suoritus aika on yleisimmin viisi vuotta. Luokanopettajaksi voi opiskella Suomessa useassa yliopistossa. Eri yliopistoissa painotetaan eri tavoin luokanopettajakoulutuksen sisältöjä (Pursiainen ym., 2019, 57). Tämä vaikuttaa myös äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöalueisiin, mihin lukemaan opettamisen opiskelu sisältyy.

Luokanopettajat suorittavat opinnoissaan perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op) noin kymmenestä opetettavasta oppiaineesta, joista yksi on äidinkieli ja kirjallisuus. Kauppinen ja Aerila (2019, 15) mukaan esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa äidinkielen ja kirjallisuuden laajuus luokanopettajien opinnoissa on 6 opintopistettä. Jyväskylän yliopiston luokanopettajien koulutusohjelman uusimmassa opetussuunnitelmassa (2020–2023) äidinkieltä ja kirjallisuutta opiskellaan enää vain viiden opintopisteen verran (Jyväskylän yliopisto, 2022a). Kun taas esimerkiksi Oulun yliopistossa luokanopettajaopiskelijat opiskelevat äidinkieltä ja kirjallisuutta opiskellaan yhteensä 10 opintopistettä. Tämä 10 opintopistettä jakautuu kieli- ja tekstitaitoihin- (5 op) sekä sanataiteen- ja draaman- (5 op) kursseihin. (Oulun yliopisto, 2022). Äidinkielen ja kirjallisuuden opintosisällöissä on siis usean opintopisteen eroja, riippuen yliopistosta. On myös huomioitava, että äidinkielen ja kirjallisuuden opintokokonaisuus sisältää paljon muutakin kuin lukemaan opettamisen opiskelua ja harjoittelua.

Pursiainen ja kumppaneiden (2019, 57) mukaan luokanopettajakoulutuksen sanotaan olevan tehokas, toimiva ja tarkoin mietitty. Kun taas Kauppinen ja Aerila (2019, 15–16) tuovat ilmi, kuinka äidinkielen ja kirjallisuuden kurssimäärät ja painotukset ovat aivan liian vähäisiä siihen nähden, kuinka suuressa roolissa äidinkieli ja kirjallisuus oppimisen ja koulunkäynnin suhteen on. Tällä he viittaavat siihen, kuinka etenkin alkuopetuksessa opitaan lukutaito ja kuinka lukutaito on pohjana kaikelle muulle oppimiselle.

Valmistuneella luokanopettajalla tulisi olla äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelun myötä tietotaito esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta,

luku- ja kirjoitustaitojen kehittymisestä, vuorovaikutustaitojen harjoittelusta. (Kauppinen & Aerila, 2019, 15). Eri yliopistojen opintosuunnitelmissa lukemaan opettamisesta mainitaan hyvin harvakseltaan, eikä Pursiaisen ja kumppaneiden (2019) tekemässä selvityksessä luokanopettajakoulutuksen rakenteestakaan mainita lukemaan opettamista kovin useasti.

Suomalaiset opettajat hakeutuvat täydennyskoulutuksiin muihin Euroopan maihin verrattuna vähemmän (Kauppinen & Aerila, 2019, 19), jonka vuoksi yliopistojen rooli esimerkiksi lukemaan opettamisessa korostuu entisestään. Lukemaan opettamisen valmiuksia voi parantaa valitsemalla sivuaineeksi esi- ja alkuopetuksen (25 op). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston (2022b) esi- ja alkuopetuksen sivuaineen osaamistavoitteissa ja sisällöissä todetaan opiskelijan perehtyvän ja osaavan sivuaineopintojen jälkeen opettaa, ohjata ja tukea oppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. On kuitenkin huomioitava, että luokanopettajan tulisi olla pätevä opettamaan alkuopetusikäisiä ilman tätä sivuainetta, kuten myös Kauppinen ja Aerila (2019, 17) tuovat esiin. He nimittäin korostavat sitä, kuinka perusopetuksen alakouluissa lukutaidon opettaa luokanopettaja, ei äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettaja.

Luokanopettajan alku-uran haasteet

Luokanopettajat kohtaavat usein pedagogisia haasteita uransa alkupuolella. Opettajuuden ja opettajan asiantuntijuuden nähdään jakautuvan kahdelle eri osa-alueelle, substanssitietoon ja kasvatustieteelliseen tietoon. Substanssitieto määrittelee opetettavien aineiden liittyvät tiedot ja taidot, kun taas kasvatustieteelliseen tietoon nähdään kuuluvan laaja-alaisemmin koulutusjärjestelmää, oppimista ja opettamista koskevat tiedot ja taidot. (Tynjälä, 2006, 105.) Jokisen ja hänen kollegoidensa (2014) mukaan juuri eri oppiaineiden hallinta ja oppiaineeseen liittyvät pedagogiset valmiudet ovat opetuksen kannalta olennaisia.

Tynjälän ja Heikkisen (2011) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että vastavalmistuneiden luokanopettajien alku-uran työhaasteet liittyvät yleensä riittämättömiin tietoihin ja taitoihin. Heikonen (2020) toteaa väitöskirjassaan, kuinka vastavalmistuneet luokanopettajat eivät luota omaan ammatilliseen osaamiseen

uran alkuvaiheessa. Tämä johtune Heikosen (2020) mukaan riittämättömien taitojen ja valmiuksien kokemuksesta. Blombergin (2008, 57, 76 & 207) mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat eivät koe saavansa yleisesti riittävästi valmiuksia työelämään. Tätä riittämättömyyttä on hänen mukaansa pyritty poistamaan antamalla tukea luokanopettajan induktiovaiheelle. Induktiokoulutuksella on tarkoitus tukea vastavalmistuneiden luokanopettajien siirtymistä opiskelijan roolista työelämään. Myös Heikosen (2020) mukaan olisi ratkaisevan tärkeää, että jokainen vastavalmistunut luokanopettaja saisi riittävästi tukea ja valmiuksia jo luokanopettajankoulutuksesta lähtien. Hän myös korostaa, kuinka uran alkuvaiheessa olevalta luokanopettajalta tulisi löytyä motivaatiota ja sinnikkyyttä oman opettajuuden sekä pedagogisten ratkaisujen rakentamiseen ja itseoppimiseen. Luokanopettajien oman aktiivisen oppimisen myötä, opettamisen kokonaisvaltaisuus pedagogisista lähestymistavoista, sisällöistä ja opetusmenetelmistä kehittyvät ja vakiintuvat (Heikonen, 2020, 19).

Heikosen (2020) tutkimus osoitti, kuinka luokanopettajan alku-uran haasteet ja omien taitojen kyseenalaistaminen sekä epäonnistumisen kokeminen liittyivät vahvasti ammatin vaihtoon. Työkokemuksen kertyminen puolestaan osoitti vähentävän riittämättömyyden kokemusta. Tämän myötä voidaan vahvistaa luokanopettajan alku-uran olevan merkityksellinen sekä luokanopettajan oman ammatti-identiteetin sekä yhteiskuntamme oppilaiden oppimisen kannalta.

Luokanopettajan merkitys lukemaan oppimisessa

On selvää, että lukemaan oppiminen on monen tekijän summa. Siihen vaikuttavat yksilön ominaisuudet sekä ympäristötekijät. Vaikka esimerkiksi vanhemmilla on iso rooli lapsen lukemaan oppimisessa, näkisimme luokanopettajan olevan merkittävin yksittäinen asiantuntija lukemaan oppimisessa. Luokanopettajan merkitystä lukemaan oppimisessa ei voi vähätellä.

Luokanopettajan tietotaito lukemaan opettamisessa on hyvin merkittävää. Tuoreessa artikkelissa Semingson ja Kern (2021) perustelevat vahvasti, että lukemaan oppimista ja opettamista tulisi tarkastella sekä historiallisen että tieteellisen linssin kautta. Historiallisesti 1970 -luvulla tapahtui lukemaan opettamisessa suuri muutos, kun havaittiin, että kirjainten nimillä tavaaminen hidasti vain lukemaan oppimista. Tämän jälkeen on yleistynyt KÄTS-menetelmäänkin liittyvä kirjaimen ja äänteen -vastaavuuden hahmottaminen ja kirjainten liu'uttaminen tavuiksi. (Lerikkanen 2017.) Semingson ja Kern (2021) antavat suuren tunnustuksen Challille ja hänen työlleen. Esittelimme Challin lukemaan opimisen -mallin aikaisemmin. He viittaavat Challin perusteellisiin selvityksiin, jotka todistavat kiistattomasti juuri fonologisen tietoisuuden merkityksen lukemaan opettamisessa. Vuonna 2012 julkaistu meta-analyysi käsitti 235 tutkimusta ja sen mukaan fonologisella tietoisuudella on keskeinen rooli lukemaan oppimisessa. Fonologinen tietoisuus on vahvasti yhteydessä lukutaidon kehitykseen ja se selitti eniten eroja lasten välillä muun muassa sanelukyvyyssä ja lähimuistissa. (Melby-Lervåg ym., 2012.) Fonologisen tietoisuuden lisäksi teoriaosuudessamme on tullut muitakin todella tärkeitä peruselementtejä, joita luokanopettajien tulisi tietää koskien lukemaan opettamista. Ei voida siis vähätellä tietotaidon merkitystä lukemaan opettamisessa.

Pittmanin ja kumppaneiden (2019) mukaan viimeisimmät tutkimukset osoittavat, että luokanopettajat eivät saa tarpeeksi opetusta lukemaan opettamisesta. Näyttäisi kuitenkin siltä, että työskentelyvuosien kokemus kasvattaa opettajien valmiuksia työskennellä luokassa, koska Blombergin (2009, 125–127) mukaan kokeneella luokanopettajalla on yleensä huomattavasti paremmat valmiudet opettaa oppilaita luokassa kuin vastavalmistuneella, etenkin jos oppilasryhmä on heterogeeninen. Työelämän kautta saavutettu kokemus parantaa myös opettamisen laatua (Pittman ym., 2019).

Tietotaidon lisäksi luokanopettajan merkitys korostuu erityisesti vuorovai-
kutuksessa ja oppilaan motivoinnissa. Morganin ja Fuchsin (2007) esittelemä 15 tutkimuksen vertailu osoitti, että lukutaito ja motivaatio korreloivat keskenään.

Heidän esittelemän tutkimuksen mukaan on mahdollista, että motivaatio ennustaa myöhempää lukutaitoa ja lukutaito ennustaa myöhempää motivaatiota. Lerkkasen ja kumppaneiden (2010) mukaan lapsen minäkuvan tukeminen, motivoivien työskentelytapojen löytäminen sekä oppilaan mieltymysten huomioiminen ovat tärkeitä motivaattoreita lukemaan oppimisessa. Myös koti- ja kaveriympäristö ovat motivaatioon suoraan vaikuttavia tekijöitä. Motivaation puuttuminen on heidän mukaansa hyvin haitallista, koska se kasaa yleensä muitakin oppilaan ongelmia keskenään yhteen.

Lerikkanen ja kollegat (2010) viittaavat aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan opetustoimintojen muotoa ja sisältöä tärkeämpi asia ovat luokanopettajan vuorovaikutus oppilaan kanssa sekä ohjauksen laatu. On pystytty osoittamaan, että toimivan vuorovaikutuksen ja laadukkaan tuen kautta pystytään muuttamaan luokan ilmapiiriä ja sitä kautta tukemaan lapsen oppimista niin muillakin osa-alueilla kuin lukemaan oppimisessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusaihe ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme aiheena ovat lukemaan opettamisen erilaiset menetelmät, lukemaan oppimista tukevat tekijät sekä opettajien kokemat valmiudet koskien lukemaan opettamista. Tutkimuksemme rajautuu alkuopetukseen ja tarkemmin ensimmäisen luokan opettajiin, koska tässä vaiheessa lukutaidon systemaattinen harjoittelu aloitetaan ja sen oppiminen on kaikista todennäköisintä. Tutkimuksemme kohteena ovat vastavalmistuneet luokanopettajat, joista kerromme tarkemmin aineistonkeruu -kappaleessa.

Tarkastelemme, millaisia menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät opettaessaan ekaluokkalaisten lukemaan ja mitkä asiat tukevat heidän mielestään lukemaan oppimista. Selvitämme myös, millaisia valmiuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on kokemustensa mukaan opettaa lapsia lukemaan. Haemme vastauksia edellä mainittuihin asioihin kahden tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millaisia menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät opettaessaan ekaluokkalaisten oppilaita lukemaan ja mitkä asiat tukevat lukemaan oppimista?
2. Millaisiksi vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat omat valmiutensa opettaa ekaluokkalaisten lukemaan?

5.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksessamme tarkastelemme luokanopettajien kokemuksia lukemaan opettamisen menetelmistä, keinoista ja valmiuksista. Tutkijoina haluamme saada luokanopettajien ääntä kuuluviin ja sitä kautta voimme lisätä tietoaamme sekä laajentaa ajatteluamme liittyen aiheeseen. Aiheemme valikoitui pitkälti omista arkisista tilanteistamme ja koimme tutkimuksemme tärkeäksi ammatillisen kehittymisemme sekä yhteiskunnan tilanteen kannalta.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on tyypillistä, kun tutkitaan todellisen elämän ilmiöitä. Sitä käytetään myös, kun selvitetään ihmisten välillä tapahtuvia asioita ja niiden muodostamia sosiaalisia merkityksiä. Laadullinen tutkimus liitetään usein ihmisten kokemuksiin ja niiden tulkintaan. (Kiviniemi, 2015, 78.) Laadullinen tutkimus pyrkii myös ymmärtämään tutkittavien ajatuksia, tunteita, ilmapiiriä ja motiiveja tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 33–34). Tässä tutkimuksessa tutkimme luokanopettajien kokemuksia. Kokemuksia voidaan tutkia monella eri tavalla. Sekä tutkimusongelma että valittu metodologia määrittävät sen, millä tavalla tutkimusta tehdään, miten aineistoon suhtaudutaan ja miten sitä analysoidaan. Tutkimuksemme metodologiseksi lähtökohdaksi valikoitui fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, koska se soveltuu hyvin kokemuksen tutkimiseen ja näin myös tutkimuksemme lähtökohtiin. Laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa yhtä oikeaa ohjetta, eikä ole ainutta oikeaa tapaa tehdä fenomenologis-hermeneuttistakaan tutkimusta. Metodologia antaa kuitenkin suunnan ja pohjan niin koko tutkimukselle kuin aineiston keruulle sekä analyysillekin. Metodologia liittyy myös siihen, miten esimerkiksi todellisuuteen suhtaudutaan. Seuraavassa kappaleessa esittelemme fenomenologis-hermeneuttista metodologiaa ja kerromme, miten se näyttäytyy tutkimuksessamme.

5.3 Fenomenologis-hermeneuttinen metodologia

Fenomenologis-hermeneuttisessa metodologiassa on tärkeää huomioida, että siinä on yhdistetty kaksi erilaista tutkimusnäkemystä. Tätä menetelmää on joskus kritisoitu, mutta se on silti hyvin usein käytetty laadullinen menetelmä. Erään filosofin näkemyksen mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus voi onnistua laadukkaasti, kun tutkijat ymmärtävät pääpiirteet sekä fenomenologisesta että hermeneuttisesta tutkimuksesta (Kakkori, 2009, 278). Sekä fenomenologiassa että hermeneutiikassa tutkitaan kokemuksia. Tutkijan on tärkeintä tietää, millä tavoin yksilön kokemusta tulkitaan ja miten tiedon nähdään kyseisessä menetelmässä muodostuvan.

Yleisesti fenomenologia nähdään ilmiöiden tutkimisena, jossa tietoisuus saavutetaan yksilön havaintokokemuksissa. Fenomenologiassa tieto maailmasta pyritään saavuttamaan mahdollisimman objektiivisesti ja se muotoutuu yksilön kokeman havainnon kautta. (Kakkori, 2009, 273, 274; Tökkäri, 2018, 65.) Fenomenologia liitetään yleensä puhtaaseen aineistolähtöisyyteen. Tutkijoina tiedämme kuitenkin, että vaikutamme aina tutkimukseen jollain tasolla. Fenomenologiassa tämä vaikutus tulisi minimoida. Näkisimme, että fenomenologiassa tieto maailmasta muotoutuu suoraan yksilön kokemuksen kautta ja tämä tieto tulisi saavuttaa mahdollisimman objektiivisesti.

Myös hermeneutiikassa yksilön kokemus on oleellinen. Hermeneutiikka eroaa fenomenologiasta siten, että siinä tutkittavaa kohdetta tulkitaan ja pyritään ymmärtämään (Laine, 2015, 33). Tutkija pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisten kokemuksia tietynlaisen dialogin kautta. Hermeneutiikassa ymmärrykselle ei ole alkua ja loppua, vaan ymmärrys kiertää kehämäistä rataa muodostaen hermeneuttiseksi kehäksi kutsutun termin. (Kakkori & Huttunen, 2011, 5, 6; Tuomi & Sarajarvi, 2018, 40–41.) Hermeneuttisen kehän kautta tutkija voi irrottautua omasta näkemyksestään ja voisi syventyä tutkimusaineistoon ja sen kanssa käytävään dialogiin niin sanotusti avoimena vieraana. Laineen (2015, 38) mukaan tämä on kuitenkin pelkkä ihanne, jota kohti hermeneuttisen tutkijan tulisi

pyrkii. Jos fenomenologiassa tieto maailmasta muotoutui yksilön kokemuk-
sessa, hermeneutiikassa tiedon alkulähde on sama, mutta tätä tietoa tulkitaan ja
pyritään ymmärtämään.

Fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen lähtökohta on se, että koettu
kokemus on tulkinnallinen prosessi, joka sijaitsee yksilön elämänmaailmassa.
Siinä tutkittava kohde on osa maailmaa ja tieto ilmiöstä rakentuu ilmiön tulkin-
nan kautta. Fenomenologiassa kohde pyritään hahmottamaan mahdollisimman
objektiivisesti ilman ennako-oletuksia. Hermeneutiikassa tutkijoiden kokemuk-
set ja tieto ovat läsnä koko tutkimuksen ajan, ja tutkija pyrkii kuvailevaan ym-
märtämiseen. Fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä siirtyy kuvailevaa
ymmärrystäkin pitemmälle, jolloin ilmiöiden tulkinta rakentuu yksilön elämän-
maailman kautta sekoittuen tutkijoiden omiin kokemuksiin ja tietoon. Tutkijoi-
den kokemuksia ja tietoa pidetään kyseisessä traditiossa hyvin arvokkaina tutki-
muksen kannalta. (Neubauer ym., 2019, 92, 95.) Fenomenologis-hermeneutti-
sessa tutkimuksessa luotetaan vahvasti tutkijoiden tulkintaan sekä ymmärryk-
sen muodostumiseen sen kautta. Fenomenologis-hermeneuttisessa menetel-
mässä tutkijan rooli on reflektoida tutkittavasta aiheesta nousevia keskeisiä ai-
heita ja peilata niitä omiin ajatuksiin sekä kokemuksiin (Neubauer ym., 2019,92;
Suddick ym., 2020).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on tärkeässä roolissa tut-
kijoiden esiymmärrys, joka tarkoittaa kaikkia luontaisia tapoja, jolla tutkimusil-
miötä voidaan ymmärtää (Laine, 2015). Meillä molemmilla tutkijoilla on taka-
namme koettua elämää kokemuksineen, joka vaikuttaa väistämättä ajatteluta-
paamme ja sitä kautta myös niihin merkityksiin, joita tutkimuksemme tarjoaa.
Teoriaan ja tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen on syventänyt esiymmärrys-
tämme tutkittavasta ilmiöstä. Laine (2015) toteaa hyvin osuvasti, että yleensä tut-
kittu merkitysmaailma ei ole tutkijoille mitenkään vieras, vaan osittain se voi olla
hyvinkin tuttu. Hänen mukaansa tutkijoiden on nostettava esiin asioita, jotka
ovat häipyneet arjessa huomaamattomaksi tai tuntuvat itsestään selviltä. Tutki-

muksen kautta yritämme ymmärtää muiden ihmisten kokemuksia sekä tutkittavaa ilmiötä syvemmin. Ymmärryksemme kulkee tietynlaista kehää, jota nimitetään tutkimuskirjallisuudessa myös hermeneuttiseksi kehäksi.

Fenomenologis-hermeneuttista menetelmää ei ole sidottu tiettyihin sääntöihin ja laadullinen tutkimus on tietyllä tapaa suhteellisen avoinkin tutkimus tutkijoiden kannalta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on ennen kaikkea prosessi, joka voi sisältää hyvin monenlaisia analyysitapoja (Neubauer, ym., 2019, 95). Aineistonkeruun ja aineiston analyysin tulee kuitenkin palvella tutkimusongelmaa ja -tehtäviä. Laineen (2015, 41) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on ennen kaikkea kokonaisuus, jossa ymmärtäminen sekä tieto rakentuu pienin askelin.

5.4 Aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat

Aineistonkeruumenetelmäksemme valikoitui teemahaastattelu. Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan teemahaastattelu on suosittu tapa hankkia tietoa laadulliseen tutkimukseen. Heidän yksinkertainen ajatuksensa haastattelusta on, että jos haluamme tietää jostain asiasta joltakin, kannattaa sitä kysyä heiltä suoraan. Myös Suddick ja kumppanit (2020) painottavat haastattelujen antavan mahdollisuuden kerätä konkreettisia kuvauksia halutusta ilmiöstä. Teemahaastattelu on heidän mukaansa strukturoidun ja ei-strukturoidun haastattelun väliin sijoittuva keskustelu, jossa pyritään saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen aiheisiin kuuluvat asiat. Haastattelu eroaa keskustelusta kuitenkin tavoitteellisuuden sekä tutkijan aloitteen kautta. Teemahaastattelussa on ennalta määritetyt teemat, mutta ne painottuvat eri tavoin riippuen tutkittavasta henkilöstä. (Eskola ym., 2018.) Laineenkin (2015, 39) mukaan haastattelu on laaja-alaisin keino päästä kiinni ihmisen kokemukselliseen maailmasuhteeseen. Kokemuksia tutkiessa, haastateltavan yksilön kokemuksen saavuttaminen on tärkeää. Teemahaastattelun avulla pyrimme löytämään tutkimuskysymyksiimme liittyviä tärkeitä ja tut-

kittaville merkittäviä aihealueita. Tutkijoina pyrimme pääsemään kiinni tutkittavien elämänmaailmaan ja kokemuksiin, joka vaatii meiltä sensitiivistä otetta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Rajasimme vastavalmistuneen luokanopettajan määritelmän Kimin ja Rottin (2011) määritelmän mukaan. Tutkimuksemme kohteena olivat ekaluokkalaisia opettaneet luokanopettajat, jotka ovat työskennelleet valmistumisensa jälkeen luokanopettajan työssä enintään viisi vuotta. Valitsimme tutkimukseemme viisi luokanopettajaa. Tutkittavilla oli työkokemusta alle vuodesta neljään vuoteen ja heidän sivuaineensa ja opetettavien aineiden pätevyudet vaihtelivat. Kenelläkään tutkittavista ei ollut esi- ja alkuopetuksen sivuainetta, mutta yhdellä tutkittavista tämä sivuaineen suoritus oli kesken avoimeen yliopistoon.

Vilka (2021, 135) toteaa, kuinka valikoidessa haastateltavia tulee ottaa huomioon heidän asiantuntemuksensa tutkittavasta aiheesta. Ajattelimme, että vastavalmistuneilla opettajilla olisi ajankohtaisin tietämys lukemaan opettamisesta sekä motivaatiota ja halua vastata myös lukemaan opettamisen valmiuksia koskeviin kysymyksiin. Valitsimme luokanopettajia harkinnanvaraisesti eri kouluista ja eri kaupungeista, jotta tutkimuksemme tulokset eivät keskittyisi samaan kaupunkiin tai tiettyyn kouluun. Tutkimukseen sopivia haastateltavia etsiessä, huomasimme, kuinka vastavalmistuneet luokanopettajat päätyvät harvoin opettamaan ensimmäistä luokkaa. Saimme kerättyä ainestoa varten nämä viisi vastavalmistunutta luokanopettajaa useiden kyselyjen joukosta. Tutkittavien luokanopettajien voidaan siis sanoa olevan tarkoin valitut tutkimukseemme. Tutkittavien tiedot on tarkemmin esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1

Haastateltavien tiedot

Haastateltava	Ikä	Työkokemus	Sivouaineet
LO1	26	Alle vuosi	Kuvataide, varhaiskasvatus
LO2	32	Neljä vuotta	Liikunta, käsityö/pehmeät
LO3	26	Kaksi vuotta	Ruotsin kieli
LO4	28	Kolme vuotta	Varhaiskasvatus
LO5	27	Kolme vuotta	Käsityö/pehmeät, ruotsin kieli

Aineiston keruu suoritettiin keväällä 2022 Zoom -etäviestintäpalvelun kautta. Sovimme haastattelusta aluksi suullisesti tai viestimällä. Jokaiselle haastateltavalle lähetettiin sähköpostitse saatekirje (liite 3) ja eettinen suostumuslomake (liite 2). Haastattelut nauhoitettiin. Käytimme haastatteluissa apuna itse tekemäämme teemahaastattelurunkoa (Liite 1).

Teemahaastattelussa aihealueet ovat ennalta määritettyjä, mutta esimerkiksi kysymysten tarkkaa muotoa ei määritetä, jonka vuoksi haastattelumme eivät olleet sisällöiltään täysin samanlaisia. Osallistuimme kumpikin jokaiseen haastatteluun. Toinen meistä otti päävastuun haastattelusta ja toinen kysyi tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Jos haastateltava oli äänessä, annoimme hänen puhua, jotta saisimme mahdollisimman paljon tutkittavien ääntä kuuluviin. Jos meistä tuntui, että emme saaneet joihinkin kysymyksiimme vastausta, tarkensimme kysymyksiä uudelleen. Haastattelujen edetessä huomasimme muokkavamme haastatteluja siten, että ne palvelivat tutkimuskysymyksiämme paremmin. Haastattelut etenivät pääsääntöisesti hyvin ja huomasimme niiden myös kehittyvän loppua kohden. Huomasimme, että haastateltavia askarrutti eniten se, että miten he osaavat kertoa meille tällaisesta asiasta. Osa haastateltavista oli hieinan epävarmoja varsinkin haastattelun alkupuolella. Haastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Litteroitua aineistoa kertyi meille 31 sivua (A4) rivivälillä 1,5 sekä fontilla Book Antiqua. Haastattelusta ei aiheuttanut kustannuksia kummallekaan osapuolelle.

5.5 Tutkimuksen analyysi

Metsämuurosen (2011, 253–254) mukaan tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset tulisi saada irrotettua henkilöistä ja siirrettyä yleiselle, käsitteelliselle sekä teoreettiselle tasolle. Hänen mukaansa on ongelmallista, jos tutkijoilla on vahvat ennako-oletukset tutkittavaa aihetta kohtaan. Tunnistamme aiheitamme kohtaan moniakin olettamuksia, joista pyrimme tutkijoina mahdollisimman hyvin irtautumaan. Metsämuurosen (2011, 254) mukaan aineiston keruu ja analysointi tapahtuvat usein yhtä aikaa. Olemmekin tutkijoina ymmärtäneet tämän tutkimuksen olevan prosessi, jossa tutkimuksen eri vaiheet ja analyysi nivoutuvat ikään kuin yhteen. Kaiken tämän taustalla vaikuttaa tietysti valitsemamme metodologia, joka ohjaa sekä ajatteluamme, että analyysimme tekemistä. On huomionarvoista, että emme pyri tuloksiemme kautta yleistämiseen, vaan tarkoituksemme on kuvailla ja ymmärtää aihetta syvemmin oman ymmärryksemme sekä teorian tuntemuksen kautta.

Tutkijoiden vaikutusta lopputulokseen voidaan Laineen (2015) mukaan vähentää työskentelemällä systemaattisesti sekä etenemällä askel askeleelta. Rakensimme analyysimme ”portaati” Laineen (2015) sekä Peltomäen (2014) analyysitapoja yhdistäen ja käyttäen. Analyysimme koostuu kolmesta vaiheesta, jotka ovat alustava ymmärtäminen, rakenteellinen analyysi sekä kokonaisuuden käsitteleminen (Peltomäki, 2014).

Alustavan ymmärtämisen vaiheessa kirjoitimme puhtaaksi (litterointi) aineistomme ja luimme sen useaan kertaan läpi. Tässä vaiheessa pysyimme vielä aiheemme kontekstissa, joka on Peltomäen (2014) mukaan tärkeää. Tässä vaiheessa pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, mitä aineistossa on sanottu ja mikä on tutkimuksen kannalta olennaista (Laine, 2015). Laine varoittaa, että tätä osuutta ei saisi ohittaa liian nopeasti, jonka vuoksi pyrimme käyttämään tähän vaiheeseen reilusti aikaa. Tässä vaiheessa huomasimme usein pohtivamme, että onko jokin asia olennainen tutkimuskysymyksiemme kannalta vai ei. Tämä vaihe tarjosi meille alustavan ymmärryksen siitä, mitä tuloksia olimme tutkimuksellamme saavuttaneet. Sekä tässä että analyysin muissa vaiheissa kir-

joitimme aineistositaatit siten, ettei niiden alkuperäinen sisältö muuttunut. Tutkimuksessamme esiintyvät aineistositaatit ovat siis juuri niin, miten tutkittavat meille kertoivat.

Tämän jälkeen etenimme varsinaiseen aineistomme rakenteelliseen analyysivaiheeseen. Laineen (2015) mukaan tässä vaiheessa pyritään löytämään aineistosta merkityskokonaisuuksia. Pohdimme aluksi, millä tyyllillä löytäisimme aineistostamme nämä merkityskokonaisuudet. Laineen (2015) mukaan merkityskokonaisuudet löytyvät kuitenkin yleensä aina, kun aineistoon perehdytään tarpeeksi. Käytyämme tarpeeksi aineistoa läpi, alkoi sieltä nousemaan erilaisia meidän mielestämme tärkeitä asioita esiin. Rakenteellisen analyysin vaiheessa on tärkeää irtautua tutkimuksen kontekstista ja suhtautua aineistoon objektiivisesti (Peltomäki, 2014). Tutkijalta vaaditaan tässä kohtaa kriittistä ajattelua siitä, kuinka hän oman reflektiivisyyden ja kriittisen tietoisuuden kautta saavuttaa tilanteen, jossa hän on mahdollisimman ”etäällä” tulkintojensa kanssa (Laine, 2015, 35–37; Suddick ym., 2020). Tässä vaiheessa pyrimme siihen, että olimme ainoastaan aineistomme kimpussa. Meidän piti pyrkiä unohtamaan teoria sekä oma ymmärryksemme aiheesta.

Rakenteellista analyysiamme ohjasi teemoittelu, joka tarkoittaa menetelmänä sitä, että aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta tärkeinä pidettyjä teemoja (Eskola & Suoranta, 2008, 174–180). Teemoittelua ja käyttämäämme teemahaastattelua ei saa kuitenkaan sotkia toisiinsa, koska haastattelussa olevat teemat eivät ole sama asia, kuin aineiston teemoittelu (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tulosten teemat nousevat esiin suoraan aineistoista, eivätkä teemahaastattelurungosta tai itse teemahaastattelun kontekstista.

Rakenteellinen analyysimme jatkuu siten, että poistimme litteroidusta tekstistä meidän mielestämme asiat, jotka eivät koske tutkimustamme. Säilytimme kuitenkin alkuperäiset sitaatit varmuuden vuoksi. Tämän jälkeen jaottelimme aineistositaateista löytyneet teemat tutkimuskysymystemme alle. Esimerkiksi, jos aineistositaatti liittyi mielestämme tutkimuskysymykseen yksi, siirsimme aineistositaatin sen alle. Tutkimuksessa nousi esiin joitain asioita, jotka eivät liittyneet

tutkimuskysymyksiimme. Säilytimme nämä ”omassa lokerossaan”. Erilaisten teemojen löytymiseen sekä muodostamiseen hyödynsimme Peltomäen (2014) menetelmää, jota on onnistuneesti käytetty muissakin Pro gradu -tutkielmissa. Tässä vaiheessa pelkistimme litteroidun tekstin lyhyemmiksi kuvauksiksi ja pohdimme, mikä voisi olla tälle kuvaukselle sopiva teema. Nämä kuvauksista muodostetut teemat ovat tutkimuksessamme alateemoja. Taulukossa 2 on esimerkki litteroidun tekstin muuttamisesta kuvaukseksi ja sille muodostamamme alateema. Nimesimme tutkimuksessamme esiintyneet luokanopettajat seuraavasti haastattelujärjestyksen perusteella: LO1, LO2, LO3, LO4 Ja LO5 (LO=luokanopettaja). Alla olevassa taulukossa 2 on aineistositaatti luokanopettajalta, joka oli meidän neljäs haastateltava.

Taulukko 2.

Esimerkki aineiston kuvauksesta ja alateemojen rakentumisesta

<i>Litteroitu teksti eli merkitysyksikkö</i>	<i>Kuvaus</i>	<i>Alateema</i>
LO4: ”No hyvin paljon ykkösellä ku reenataa sitä lukemista, niin mennään sen kirjasarjan johdolla. Mutta ensimmäisenä me opetellaan kirjainten nimet, ja mää puhun, että me maistellaan kirjainta, eli miltä se kuulostaa ja tuntuu suussa se kirjain. Sitte ruetaan vokaaleita yhdistämään tavuiksi. Meillä on monenlaisia tekniikoita siihen”	Lukemaan opettaminen kirjasarjan mukaan. Ensin opetellaan kirjainten nimet. Maistellaan kirjainta. Vokaaleita yhdistetään tavuiksi.	Lukemaan opettaminen oppimateriaalin mukaan.

Huomasimme, että aineistostamme alkoi muodostumaan monenlaisia alateemoja. Keräsimme yhteen samankaltaisia alateemoja ja muodostimme niistä yläteemoja, jos se oli vain mahdollista. Taulukossa 3 on yksi esimerkki siitä, miten yläteema on muodostunut. Taulukossa on kolmen luokanopettajan alkupe-
räiset sitaatit, joista olemme muodostaneet ensin pelkistetyn kuvauksen. Näistä taulukossa esiintyvistä kuvauksista muodostuivat alateemat: *heikot yliopistosta saadut valmiudet, epäolennaisten asioiden opettaminen yliopistossa sekä konkreettisten*

lukemaan opettamisen menetelmien puuttuminen. Tälle muodostimme aineistomme perusteella yläteeman puutteellinen koulutus pohja lukemaan opettamiseen.

Taulukko 3.

Esimerkki aineiston yläteemojen muodostumisesta

<i>Litteroitu teksti</i>	<i>Kuvaus</i>	<i>Alateema</i>	<i>Yläteema</i>
LO4: "Ei ne kovin kummo- set ollu, otin itse paljo selvää et miten se tapahtuu. Sillä yliopistolta saadulta opetuk- sella en ois kyllä voinu vält- tämättä kylmiltään lähtee opettamaan lukemista."	Heikot luke- maan opetta- misen val- miudet yli- opistosta.	Heikot yliopistosta saadut valmiudet	
LO1: muutenki ne opinnot yliopistolla painottu siihen että tämmöstä siellä opete- taan ja se oli semmonen esit- tely että mitä teidän pitää opettaa, mutta ei ehkä niin- kää että miten.	Yliopistolla opetettiin epäolennai- sia asioita.	Epäolennaisten asi- oiden opettaminen yliopistossa	Puutteellinen kou- lutus pohja luke- maan opettamiseen
LO3: "Ois tarvinnu (yliopis- tosta) nimenomaan sitä, mi- ten konkreettisesti opetat lapsen lukemaan ja mitä vä- lineitä voit siinä käyttää, ja mitä haasteita siinä voi tulla."	Tarvitsisi konkreettisia lukemaan opettamisen menetelmiä yliopistolta	Konkreettisten lu- kemaan opettami- sen menetelmien puuttuminen	

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle syntyivät yläteemat: *KÄTS-menetelmän käyttäminen (LPP:n puuttuminen), oppimateriaalin mukaan opettaminen, yhteistyö eri tahojen kanssa, luokanopettajan pedagoginen osaaminen lukemaan opettamisessa sekä motivaation merkitys lukemaan opettamisessa*. Avaamme näiden yläteemojen sisältöjä tarkemmin luvussa 6.1. Toisen tutkimuskysymyksen alle syntyivät yläteemat: *negatiiviset tunteet lukemaan opettamisen valmiuksista, puutteellinen koulutus-pohja lukemaan opettamiseen sekä lukemaan opettamisen valmiuksien kehittyminen*. Avaamme näitä yläteemoja tarkemmin luvussa 6.2.

Jatkoimme analyysiamme kokoamalla yläteemoja yhteen ja muodostimme niistä pääteemoja, jos se oli mahdollista. Alla olevassa taulukossa 4 on esimerkki yhden pääteeman muodostumisesta. Kyseisessä taulukossa yläteemoista *yhteistyö eri tahojen kanssa, pedagoginen osaaminen lukemaan opettamisessa* sekä *motivaation merkitys lukemaan oppimisessa*, muodostimme pääteeman *luokanopettajan ammattitaidon merkitys lukemaan opettamisessa*. Tutkimuksessamme nousi esiin viisi pääteemaa, jotka olivat *KÄTS -menetelmän yksipuolinen käyttäminen, luokanopettajan ammattitaidon merkitys lukemaan opettamisessa, lukemaan opettamisen heikot valmiudet uran alussa, lukemaan opettamisen valmiuksien kehittyminen ja epävarmuuden väheneminen sekä lukutaito moninaisena ilmiönä*. Nämä pääteemat ja niiden alle muodostuneet yläteemat esitellään luvussa 6.

Taulukko 4.

Esimerkki aineiston pääteemojen muodostumisesta

<i>Yläteemat</i>	<i>Pääteema</i>
Yhteistyö eri tahojen kanssa	
Luokanopettajan pedagoginen osaaminen lukemaan opettamisessa	Luokanopettajan ammattitaidon merkitys lukemaan opettamisessa
Motivaation merkitys lukemaan oppimisessa	

On huomionarvoista, että tämä pääteemojen muodostamisen vaihe on Peltomäen (2014) mukaan kokonaisuuden käsittäminen. Tässä vaiheessa palaataan hänen mukaansa takaisin tutkimuksen kontekstiin ja teoriaan. Palautimme tässä vaiheessa mukaan oman esiymmärryksemme ja pyrimme hahmottamaan tutkimustamme kokonaisuutena. Pääteemat eivät syntyneet hetkessä ja ne muuttuivat matkan varrella useaan kertaan. Joku toinen tutkija olisi voinut muodostaa erilaiset pääteemat. Muodostuneet pääteemat ovat syntyneet yhteisessä keskustelussamme ikään kuin analyysimme loppuhuipentumana. Pääteemat muotoutuivat aivan tutkimuksen loppupuolella ja pohdimme useasti, miten ne sopivat tutkimuskysymykseemme. Koemme kuitenkin, että nämä pääteemat tiivistävät hyvin tutkimuksemme annin.

Mielestämme tämä analyysitapa oli toimiva, koska saimme sen avulla pilkottua aineistoamme osiin ja sitä kautta myös kokonaisuus hahmottui meille paremmin. Tutkimuksen analyysi oli kokonaisuutena työläs, mutta hyvin tärkeä vaihe tätä tutkimusta. Analyysin jälkeen siirryimme kirjoittamaan saamamme tulokset ylös. Tulosten kirjoittamisen jälkeen liitimme tuloksemme omaan reflektioomme sekä aikaisempaan teoriapohjaan. Tämän jälkeen esitimme muutamia jatkotutkimusideoita ja päätimme tutkimuksemme loppusanoihin.

5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä on tärkeää muistaa eettiset säännöt. Koska tutkimuksemme kohteena olivat vastavalmistuneiden opettajien henkilökohtaiset kokemukset, näemme eettisyyden korostuvan entisestään. Eettisiä ratkaisuja valitessa käytimme apuna tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja - Hyvä tieteellinen käytäntö sekä Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Olemme myös tutustuneet laadullisen tutkimuksen tekemiseen erityisesti Tuomen ja Sarajärven (2018) laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi -teoksen

kautta. Olemme tiedostaneet, että ei ole yhtä oikeaa tyyliä tehdä laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus noudattaa kuitenkin tietynlaisia sisältöjä ja raameja esimerkiksi rakenteeltaan, joita olemme työskennellessämme pyrkineet noudattamaan. Laadukkaasti tehty tutkimus on osa tutkimuksen etiikkaa. Tutkijoina olemme pyrkineet laadukkaaseen tutkimussuunnitelmaan, tutkimusasetelman sopivuuteen sekä huolellisesti tehtyyn tulosten raportointiin. Laadukkuus näkyy myös tutkimuksemme metodologian syvällisellä perehtymisellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149.)

Eettisyys ei ole aihe, johon keskitytään tutkimuksen lopulla. Se on aihe, joka on huomioitava koko tutkimuksen ajan. Eettinen näkökulma näyttäytyi meille tutkijoille jo aiheen valinnan yhteydessä. Aiheen valinnan tulisi olla sellainen, että se ei loukkaa kenenkään ihmisarvoa tai autonomiaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 153–154, 174; Hirsjärvi & Hurme, 2015, 52.) Emme koe, että tutkimuksemme olisi loukannut kenenkään ihmisarvoa ja muutenkin aiheemme on mielestämme eettisesti hyvinkin perusteltu. Pidimme tärkeänä aiheenvalinnassa myös sen merkittävyyttä yhteiskunnallisesti sekä tieteenalan näkökulmasta, kuitenkin muistaen, että tutkimusaiheen valinta on lopulta aina eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 174).

Aineistoa kerätessämme huolehdimme, että jokaisen tutkittavan nimettömyys säilyy. On tärkeää, että tutkittavien yksityisyys säilyy, eikä heitä voida tunnistaa tutkimuksesta (Tökkäri, 2018, 70; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Anonymiteetin säilymisen varmistimme jättämällä pois tutkittavien tiedoista heidän käymänsä yliopiston sekä uudelleen nimeämällä heidät, käyttämällä tutkittavista pseudonyymeja. Käytimme tutkittavista luokanopettajista tunnuksia LO1, LO2, LO3, LO4 ja LO5. Tuhosimme kaiken aineiston lopullisesti saatuaamme tutkimuksemme päätökseen.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien haastatteluista sovimme aluksi suullisesti tai epävirallisen viestin muodossa. Tämän jälkeen lähetimme sähköpostitse jokaiselle tutkittavalle saatekirjeen (liite 3) sekä eettisen suostumuslomakkeen (liite 2), jossa kerroimme muun muassa tutkimukseen osallistu-

misen olevan vapaaehtoista sekä tutkittavan mahdollisuudesta keskeyttää tutkimus halutessaan. Liitteistä 2 ja 3 vastaanottaja on voinut lukea voi lukea asioita, joihin olemme tutkimuksemme teossa sekä eettisyyden huomioimisessa kiinnittäneet huomiota. Tutkittavat lähettivät allekirjoitettuna eettisen suostumuslomakkeen takaisin. Jokainen tutkittava oli meille tärkeä ja annoimme heidän sanomisilleen suuren painoarvon ja arvostuksen. Pyrimme tuomaan haastateltavien vastaukset siinä muodossa esiin, kuin he meille haastattelujen yhteydessä esittivät. Käsittelimme aineistomme huolellisesti ja tarkasti ja pidimme alkupe-
räiset haastattelut tallessa tarvitsemamme ajan.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme saamamme tutkimustulokset. Aineistoa analysoidessamme nousi esiin selkeästi viisi pääteemaa, joita olivat *KÄTS -menetelmän yksipuolinen käyttäminen, luokanopettajan ammattitaidon merkitys lukemaan opettamisessa, lukemaan opettamisen heikot valmiudet uran alussa, lukemaan opettamisen valmiuksien kehittyminen ja epävarmuuden väheneminen sekä lukutaito moninaisena ilmiönä*. Edellä mainituista pääteemoista *KÄTS -menetelmän yksipuolinen käyttäminen sekä luokanopettajan ammattitaidon merkitys lukemaan opettamisessa* liittyvät tutkimuskysymykseen yksi. *Lukemaan opettamisen heikot valmiudet uran alussa ja lukemaan opettamisen valmiuksien kehittyminen ja epävarmuuden väheneminen* liittyvät tutkimuskysymykseen kaksi ja *lukemaan oppiminen moninaisena ilmiönä* kokoaa tutkimuskysymysten ulkopuolelta esiin nousseita asioita. Avaamme jokaista pääteemaa enemmän niille muodostettujen yläteemojen kautta.

Lyhyesti sanottuna, tulokset osoittivat, että vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät pääsääntöisesti hyvin yhdenmukaista menetelmää lukemaan opettamiseen. Lukemaan opettamisen menetelmien ulkopuolta nousi esiin monia asioita, joilla lukemaan oppimista voidaan tukea. Pääosin näimme näiden asioiden liittyvän luokanopettajan ammattitaidon merkitykseen. Tuloksissa korostui selkeästi vastavalmistuneiden luokanopettajien riittämättömät valmiudet lukemaan opettamiseen. Tutkittavien lukemaan opettamisen valmiudet paranivat kuitenkin huomattavasti työkokemuksen ansiosta. Lukemaan opettaminen nähtiin hyvin moninaisena ja laajana ilmiönä, johon myös ympäristöllä on suuri vaikutus. Esittelemme seuraavaksi tutkimustuloksia tarkemmin.

6.1 KÄTS-menetelmä yleisesti käytössä –ammattitaito tukee lukemaan opettamista

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme selvitti, millaisia menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät opettaessaan ekaluokkalaisia oppilaita lukemaan ja mitkä asiat tukevat lukemaan oppimista. Tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneet vastavalmistuneet luokanopettajat käyttivät poikkeuksetta KÄTS-menetelmää ja tukeutuivat vahvasti oppimateriaalin mukaiseen opettamiseen. Tuloksista nousi esiin monia hyödyllisiä asioita, jotka tukevat lukemaan opettamista. Liitimme nämä asiat luokanopettajan ammattitaidon merkityksen alle. Seuraavissa alaluvuissa keskitymme avaamaan tuloksiamme tarkemmin.

6.1.1 KÄTS-menetelmän yksipuolinen käyttäminen

KÄTS-menetelmän käyttäminen (LPP:n puuttuminen)

Tutkimukseen osallistuneet vastavalmistuneet luokanopettajat käyttivät lähes poikkeuksetta KÄTS-menetelmää lukemaan opettamisessa. KÄTS-menetelmä on alun perin suunniteltu lukivaikeuksia korjaavaksi menetelmäksi, mutta siitä on tullut hyvien tulosten ansiosta todella käytetty perusmenetelmä Suomessa. KÄTS-menetelmä on havaittu myös hyväksi ja nopeaksi tarkan lukemisen ja kirjoittamisen perusmenetelmäksi. (Kiiveri, 2006, 84; Lerkkanen, 2013; Lerkkanen, 2017.) Ainoastaan yksi luokanopettaja osasi nimetä suoraan lukemaan opettamisen menetelmänsä KÄTS-menetelmäksi. KÄTS-menetelmä oli siis käsitteenä luokanopettajille hyvin tuntematon. Yksi luokanopettaja kuvaili kokemuksiaan lukemaan opettamisen menetelmästä seuraavasti:

Ekana tulee mieleen se... KÄTS-menetelmä. Se pienemmästä isompaan kokonaisuuteen menevä menetelmä, eli kirjaimesta äänneeseen ja sit tavuun ja sanaan ja niistä lähetään liikenteeseen. Ja liu'uttamiseksi sitä varmaan sanotaan, sitä käytän kans ite. (LO4)

Vaikka KÄTS -menetelmää ei käsitteenä tunnustettu, vastavalmistuneet luokanopettajat osasivat kuvailla konkreettisesti lukemaan opettamisen vaihteita. Tunnistimme nämä vaiheet yhteisessä keskustelussa KÄTS-menetelmän mukaisiksi. KÄTS-menetelmä koostuu neljästä vaiheesta, joilla pyritään siirtymään kirjainäännetasolta tavutasolle ja siitä edelleen sanatasolle. Kaikilla tasoilla harjoitetaan äänneiden, tavujen sekä sanojen tunnistamista, kirjoittamista ja lukemista. (Kiiveri, 2006, 85; Ketonen, 2019, 110; Lerkkanen, 2013.) Yksi opettajista kuvaili käyttämäänsä lukemaan opettamisen menetelmää seuraavasti:

Käytiin läpi äänne, miltä kirjain näyttää. Yhellä tunnilla kirjain, toisella äänne. Kolmannella tunnilla tietysti niinku kirjaimen muoto, harjoiteltiin kirjottamaan. Ja sitte tavallaan lyhyttä äännettä ja pidempää a, aa. Ja siihen alettii liu'uttamaan sitä mukaan toisia kirjaimia. (LO5)

Tulosten mukaan lukemaan opettamisen menetelmät ja niiden ominaispiirteet eivät olleet vastavalmistuneille opettajille tuttuja. Kolme luokanopettajaa viidestä ei osannut nimetä käyttämäänsä lukemaan opettamisen menetelmää ollenkaan. Osa opettajista muisti kyllä erilaisten menetelmien nimiä, mutta ei osannut kuvata, mitä ne konkreettisesti ovat. Luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Muistan etäisesti varhaiskasvatuksen opinnoissa, sen miten meille siellä sanottiin LPP-menetelmästä ja KÄTS-menetelmä. En tietoisesti tehnyt mitään valintaa lukemaan opettamisen lähestymistavasta. (LO1)

No emmää oo oikein perehtyny yhtää, et mikä on mikä mikäki. Me lähetään äänneestä. Kai siis tällelki menetelmälle on joku nimi, lähetään äänneestä ja niitä sit yhistetään. Menee silleen et tulee vaikka "a" ja sitte siihen tulee se kirjain ja siihen samalla opetetaan äänne ja kirjaimen nimi. Ja sit niitä aletaan yhistetään. (LO2)

Ei oo teille nyt sanoa mitään hirveen hieno tekniikkaa tai sen nimeä, vaikka tiedän että niitä on. On niinku tavallaan ollu selkeä struktuuri, eli kirjaimet äänneeksi ja äänneet tavuksi ja sit hahmoteltu sanat. (LO5)

Muistan kyllä KÄTS:in, mutta en muista tarkalleen, mitä se tarkoitti. (LO3)

Tulosten mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat pitivät kuitenkin käyttämiensä lukemaan opettamisen menetelmiä hyödyllisinä sekä oppilaiden seuraamisen että arvioinnin näkökulmasta. Menetelmät mahdollistivat heidän mukaansa oppilaan kehityksen seuraamisen sekä eriyttämisen.

Vastavalmistuneet luokanopettajat eivät olleet käyttäneet LPP-menetelmää lukemaan oppimisessa ollenkaan yhtä luokanopettajaa lukuun ottamatta. Kyseinen luokanopettaja oli kokeillut LPP-menetelmää saduttamisen kautta, mutta koki sen työläämmäksi kuin KÄTS-menetelmän. Lerkkasen (2017) mukaan luokanopettajat kokevat yleisesti LPP-menetelmän KÄTS-menetelmää työläämmäksi. LPP-menetelmä oli kokonaisuutena vastavalmistuneille opettajille selvästi oudompi lukemaan opettamisen menetelmä, eivätkä luokanopettajat osanneet kuvailla sen konkreettista etenemistä. He toivat ilmi asiaa seuraavasti:

Meillähän oli 9 ykkösluokkaa, jotka alotti, ja kaikki mentiin KÄTS: illä. LPP:tä koekelin aina välillä saduttamisen kautta. Mutta sehän on ihan erilaista ja sinänsä työläämpää, että koin sen KÄTS:in itellekki hyödyllisenä, että mä pysyin kärryillä siinä, minkälainen se taitotaso oli ja eriyttämisen tarpeet. (LO3)

Oon kuullu tuosta LPP-menetelmästä, mutten oo ite käyttäny. Siinä mennään isommasta kohti pienempää. (LO4)

En oo sitä LPP:tä opiskellu yhtää. En osaa teille yhtää määritellä sitä konkreettisesti. (LO2)

Puhuttaessa lukemaan opettamisen menetelmistä, vastavalmistuneet luokanopettajat olivat vähäsanaisia ja osalle heistä menetelmien kuvailu oli hankalaa. He muistivat etäisesti tunnetuimpien lukemaan opettamisen menetelmien nimet, mutta niiden etenemistä tai käytöstä ei osattu kertoa. Jokainen luokanopettaja osasi kuitenkin konkreettisesti kertoa, miten opettavat lapsia lukemaan, vaikka eivät olleet tietoisesti tehneet valintaa tietystä lukemaan opettamisen menetelmästä. Kuvailun perusteella osasimme tunnistaa heidän käyttämät lukemaan opettamisen menetelmät.

Oppimateriaalien mukaan opettaminen

Jokainen vastavalmistunut luokanopettaja kertoi etenevänsä lukemaan opettamisessa vahvasti oppimateriaalin mukaan. Suomessa kirjasarjat ja aapiset pohjautuvat yleensä synteettiseen KÄTS-menetelmään sekä tieteelliseen tietoon (Lerkkanen, 2017). Kirjasarjojen ja aapisten tuki oli opettajille hyvin tärkeää. Tuloksista nousi selvästi esiin, että oppimateriaalit olivat tukeneet opettajien lukemaan opettamisen prosessia. He kuvailivat asiaa seuraavasti:

Menin aika paljon oppimateriaalin perusteella. (LO1)

Mentiin kirjasarjan mukaan. Se oli siinä alussa oikein iso tuki. (LO3)

No hyvin paljo ykkösellä, ku reenataa sitä lukemista niin mennään sen kirjasarjan johdolla. (LO4)

Aapinen on kova sana! Ei siitä (lukemaan opettamisesta) tulis mitään, jos ei ois aapisia. (LO5)

Oppimateriaalin käytöllä tarkoitettiin sekä opettajan opas- kirjaa että digimateriaaleja. Vastavalmistuneet luokanopettajat kertoivat käyttävänsä oppimateriaaleja lähes päivittäin. Heidän mukaansa oppimateriaalit auttoivat suunnittelutyössä sekä monipuolisten opetustilanteiden luomisessa. Luokanopettajat kuvasivat oppimateriaalin käyttöä seuraavasti:

Joka päivä siis aapiset on käytössä ja tehtäväkirjat ja opetan aapisen digimatskun kautta. (LO2)

Myös se materiaali, meillä oli seikkailujen aapinen, ottaa hyvin huomioon sen, että se opetus on hyvin kokonaisvaltainen ja liikkuvainen ja eläväinen. Käytettiin paljo sitä digiä. (LO1)

Tulokset osoittivat, että vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät valmiita kirjasarjoja vahvana lukemaan opettamisen tukena. Oppimateriaalin mukainen eteneminen oli pedagogisesti hyvin tärkeä osa opetusta. Jokainen luokanopettaja

mainitsi digimateriaalin käytöstä puhuttaessa oppimateriaalien mukaan lukemaan opettamisesta. Lukemaan opettaminen nähtiin myös kokonaisvaltaisena asiana.

6.1.2 Luokanopettajan ammattitaidon merkitys lukemaan opettamisessa

Lukemaan opettamisen menetelmien ulkopuolelta nousi esiin useita asioita, jotka tukevat lapsen lukemaan oppimista. Nämä asiat liittyivät yhteistyön tekemiseen eri tahojen kanssa, luokanopettajan pedagogiseen osaamiseen lukemaan opettamisessa sekä motivaation merkitykseen sekä herättämiseen lukemaan oppimisessa.

Yhteistyö eri tahojen kanssa

Vastavalmistuneiden opettajien mukaan yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa oli hyödyllistä lukemaan opettamisessa. Yhteistyö nähtiin positiivisena lisänä lukemaan opettamisessa. Luokanopettajat tekivät yhteistyötä eri ammattilaisten kanssa, joista mainittiin erityisopettajat, toiset luokanopettajat sekä kirjaston koordinaattori. Luokanopettajat painottivat erityisopettajalta sekä toisilta luokanopettajilta saamaansa tukea lukemaan opettamisessa. Luokanopettajat kertoivat yhteistyön olevan merkityksellistä myös yksilöllisen opettamisen ja eriyttämisen kannalta. Yhteistyötä tehtiin päivittäin tai viikoittain, riippuen yhteistyötahosta. Luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Sillon ku opetti ite ekan kerran ykkösellä, niin tukeutu kyllä paljo erkkojen apuun ja tukeen. (LO2)

Kirjaston kanssa tehtiin paljo yhteistyötä. Käytiin viikoittain kirjastossa ja siellä oli koordinaattori, joka etti lasten kans lukemista ja se myös luki lapsille. Sit viikottain oli rinnakkaisluokan open kans pisteitä, mitkä liitty siihen kirjaimeen ja jompikumpi ope oli siellä luettamispisteellä ja sitte oli erilaisia muita pisteitä. (LO3)

Pistetyöskentelyissä siinä opettaja on yhdellä pisteellä luetuttaa ja pystyy kuuntelemaan ja eriyttään siinä. ja sitte lapsi saa kiertää niitä muita. Ja kun tuntee lapsen niin voi sano, että lueppa sää tuo ja toiselle että lueppa sää tuo. Ja tukiopetusta tietenkin. (LO4)

Erityisesti toisten luokanopettajien sekä erityisopettajien kanssa tehtiin yhteistyötä lähes päivittäin. Vastavalmistuneiden opettajien mukaan yhteistyön merkityksellisyyttä korosti toisten ihmisten ammattitaito ja heiltä saatu vahva tuki lukemaan opettamiseen.

Luokanopettajat kertoivat myös, että koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitys korostuu lukemaan opettamisessa. Kodit olivat myös kiinnostuneita lapsen lukemaan oppimisesta. Kodit pitivät luokanopettajaa lukemaan opettamisen asiantuntijana ja ammattilaisena, jolta pystyi saamaan vastaukset huoltajia askarruttaviin kysymyksiin koskien lasten lukemaan oppimista. Yhteistyössä kodin kanssa luokanopettajat rakensivat oppilaan yksilöllistä lukemaan oppimispolkua. Lerkkasen ja kumppaneiden (2010) mukaan kotiympäristö on suoraan oppilaan motivaatioon vaikuttava asia. Osa opettajista nosti kodin ja koulun yhteistyön erityisen tärkeäksi lukemaan opettamista tukeviksi asiaksi. He kuvailivat tätä yhteistyötä seuraavasti:

Painotettiin ja kannustettiin koteja, että kotona luettas ainaki kymmenen minuuttia päivässä. Se on tosi tärkeää se kodin ja koulun yhteistyö myös tuossa lukemaan oppimisessa. (LO4)

Myös kotien kanssa tehtiin yhteistyötä. Se oli isossa osassa. Koti oli kiinnostunut siitä lukemisen tasosta. Piti hirveesti perustella, että miksi ja miten. (LO3)

Koulussa muiden opettajien kanssa tehty yhteistyö liittyi lukemaan opettamisen suunnitteluun, yhdessä työskentelyyn sekä tuen saamiseen tarvittaessa. Nämä kaikki koettiin tärkeinä asioina lukemaan opettamisessa sekä lapsen lukemaan oppimisen tukemisessa. Yhteistyön kautta luokanopettajat pystyivät eriyttämään opetustaan yksilöllisemmäksi. Yhteistyön eri tahojen kanssa nähtiin vahvistavan oppilaiden oppimista sekä tukevan luokanopettajan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta. Yhteistyö koettiin myös luonnollisena ja rikastuttavana osana koko opetusta ja koulunkäyntiä.

Luokanopettajan pedagoginen osaaminen lukemaan opettamisessa

Osa opettajista kertoi, että heidät nähtiin lukemaan opettamisen pedagogisena ammattilaisena. Luokanopettajat kertoivat myös, että luokanopettajan työtä ja ammattitaitoa arvostettiin kotona. Eräs luokanopettaja kuvaili seuraavasti:

Opettaja oli se lukemaan opettamisen asiantuntija ja sen piti osata ohjata myös kotona sitä hommaa (lukemaan opettamista). (LO3)

Tuloksissa nousi esiin erilaisia yksittäisiä lukemaan opettamisen tekniikoita sekä pedagogisia asioita, jotka tukevat lukemaan opettamisen prosessia ja lapsen lukemaan oppimista. Lähes jokainen luokanopettaja mainitsi kertaamisen sekä toistojen merkityksen lukemaan oppimista tukevinä tekijöinä. Myös Lerkkänen (2017) korostaa lukemaan oppimisen vahvistuvan riittävän kertaamisen myötä. Luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Ja sitä kertausta tulee olla riittävästi! (LO1)

No varmaan se toisto...toisto on hirveen tärkeätä, että sitä tulis pitkin päivää ja se että miten sitä tulee niin kaikki pelinomaiset justii, ja pikkutuokioita pitkin päivää. ja joka päivä pitää lukea myös siellä kotona pikku pätkä, ei oo tarkoitus tuntitolkulla, mutta se tulis pikku lukutuokio. (LO2)

Sitte toistaminen, siinä tulee kertausta ja siinä ne oppii erottamaan äänteet sillä toistolla niistä kirjaimista ja äänneistä. (LO5)

Kertausta tulisi opettajien mukaan olla sekä koulussa että kotona. Osa opettajista korosti, että kertaamisen ei tule aina olla vain saman tekstin lukemista uudelleen, vaan kertaamista voidaan tehdä esimerkiksi toiminnallisuuden tai erilaisten pelien kautta. Eräs luokanopettaja kertoi, että luokassa esillä olevat kirjaimet toimivat myös hyvänä kertauksena sekä lukemaan opettamisen apuna.

Luokanopettajat näkivät tärkeänä, että lukemaan opettamista harjoiteltaisiin mahdollisimman monipuolisesti ja eri aistikanavia hyödyntäen. Heidän mukaansa erityisesti monipuolinen ja oppilaslähtöinen toiminta auttoi lukemaan oppimisessa. Esimerkiksi toiminnallisuus, liikunnallisuus, visuaalisuus ja erilaiset pelit nostettiin usein esiin, kun luokanopettajat puhuivat monipuolisesta opetuksesta liittyen lukemaan opettamiseen. Erilaisia oppimisstrategioiden käyttöä

ja monipuolisia oppimiskokemuksia suosittelivat myös Silvén (2012), Ketonen (2015) sekä Takala (2006). Vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

No toiminnallisuuden koin merkittävänä. Tunneilla oli pisteitä ja kehitettiin siihen toiminnallista siihen kirjaimen liittyen. Ja temppuratajuttuja oli aina välissä niin se autto jaksaan sen keskittymisen kans. (LO3)

Mie ite näkisin että mahdollisimman monta eri aistikanavaa käytettäis opetuksessa. Myös se materiaali, meillä oli seikkailujen aapinen, ottaa hyvin huomioon sen, että se opetus on hyvin kokonaisvaltainen ja liikkuvainen ja eläväine. Toki on kuuloaisti ja näköaisti ja liikkuminen ja kaikki tulee siinä kun lähetään opiskelemaan vaikka niitä kirjaimia tai tavuja tai sanoja ja lauseita. (LO1)

Pidän tärkeänä että on paljon monipuolisia harjoitteita ja toiminnallista lukemaan opettamista ja peppu penkissä lukemista, sana-tavukirjain listoja, leikkejä, leikitään tavuilla. Ja visuaalista. (LO3)

Vastauksissa korostui tietynlainen kokonaisvaltaisuus ja monipuolisuus, mitä lukemaan oppiminen vaatii. Luokanopettajat kuvasivat runsaasti erilaisia yksittäisiä tekniikoita ja asioita, jotka tukevat lukemaan oppimista. Näitä olivat esimerkiksi kirjainhyrrä, erilaiset leikit ja pelit, tavuhissi, liukumäen käyttäminen liu'uttamisessa jne.

Liu'uttaminen nousi vastauksissa esiin selvästi hyödyllisenä ja hyvin paljon käytettynä lukemaan oppimista tukevan asiana. Jokainen luokanopettaja mainitsi liu'uttamisesta tekniikkana useaan kertaan. Liu'uttaminen on yksi KÄTS-menetelmään liittyvä tärkeä vaihe (Lerkkanen, 2017). Yhden luokanopettajan mukaan liu'uttaminen on joillekin oppilaille hyvin vaikeaa, jonka vuoksi sitä tulisi harjoitella. Luokanopettajat kuvasivat asiaa seuraavasti:

Ja liu'uttamiseksi sitä varmaan sanotaan, sitä käytän kans ite. Mutta ensimmäisenä me opetellaan kirjainten nimet, ja mää puhun että me maistellaan kirjainta eli miltä se kuulostaa ja tuntuu suussa se kirjain, sitte ruetaan vokaaleita yhdistämään tavuiksi, ne on helppoja liu'uttamalla nimenomaa, on monelaisia tekniikoita, meillä on likumäki ja sitä lasketaan. tuolla on a ja tuolla u ja sitte lasketaan nii tulee au (näyttää sormilla). (LO4)

On tärkeätä että sä liu'utat ne äänneet yhteen ja sitte tavallaan tavu kerrallaan ne tavut liu'utat yhteen. (LO5)

Mutta sitten kun se pitää vaikka sanoo su tai si, ne on todella vaikeita eli liuttaminen on vaikeaa. (LO1)

Luokanopettajat korostivat perusasioiden hallinnan merkitystä lukemaan oppimisessa, kuten äänteiden ja kirjainten hallintaa ennen tavu- ja sanatasoa. Lerkkanenkin (2013, 10) kirjoitti, että kaiken lukemisen pohjana on peruslukutaito, johon kuuluvat tekninen ja ymmärtävä lukeminen. Moni luokanopettaja kuvasi kuinka tärkeää on edetä järjestelmällisesti sekä systemaattisesti lukemaan opettamisessa. Luokanopettajan kokonaisvaltainen pedagoginen osaaminen korostui selvästi.

Motivaation merkitys lukemaan oppimisessa.

Yksi esiin noussut tulos oli motivaation merkitys lukemaan oppimisessa. Luokanopettajat korostivat motivaation merkitystä ja sen ylläpitämistä lukemaan oppimisessa. Lukutaidon ja motivaation yhteys on tieteellisesti todistettu ja sen puuttuminen voi muodostaa lapselle huonon suhteen lukemiseen (Morgan & Fuchs, 2007; Aro ym. 2013, 10). Luokanopettajat näkivät erityisen tärkeänä oppilaiden kannustamisen, jotta oppilaan motivaatio heräisi. Koti nähtiin myös tärkeänä motivaation herättäjänä lukuintoa kohtaan. Luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Kun jokainen tekee ja oppii omaan tahtiin, niin silloin pitäis kannustaa ihan hirveesti, ku ne alkaa jo lukeen niitä ihan pikkutavuja, niin ollaan sitte että jesjesjes! Ja eriyttää pitää tosi kovasti! (LO4)

Ja sulla on motivaatio ja halu lukee. Ne kulkee käsi kädessä hyvän lukutaidon kanssa nappaako sua yhtää lukea, ei se lukutaitokaa oo sillon yleensä hyvä. (LO5)

No motivaatio ja kiinnoksen herääminen on kyllä oleelliset asiat. Ja halu oppia. (LO3)

Ja toki semmonen motivaatio ja se lähtee tosi pitkälti sieltä kotoa, miten siellä ollaan kirjojen kanssa tekemisissä. (LO4)

Tuloksissa tuli selvästi esiin lasten yksilöllinen oppiminen sekä se, että jokaisella oppilaalla on yksilölliset kiinnostuksen kohteet. Kiinnostuksen kohteiden selvittämisessä ja sen kautta motivoimisessa oppilaan tuntemus nähtiin tärkeänä. Vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Ja se oppilaantuntemus on tärkeää, että voi ottaa semmosia aiheita ja tekstejä, että ne on oppilaalle sisäisesti tosi mielenkiintoisia ja sitä kautta innostaa siihen lukuharrastuksen pariin. (LO1)

Ja kun tuntee lapsen niin voi sano että lueppa sää tuo ja toiselle että lueppa sää tuo. (LO4)

Vastavalmistuneet luokanopettajat tunnistivat selkeästi motivaation merkittävyyden lukemaan oppimisessa. Lukemaan oppimisen prosessi nähtiin hyvin vaikeana ilman motivaatiota. Lerkkasen ja kumppaneiden (2010) mukaan motivaation puute lukemisessa kasaa oppilaalle mahdollisesti myös muita oppimiseen liittyviä ongelmia. Luokanopettajan sekä kodin roolit nähtiin olennaisina, jotta oppilaan lukuinto ja motivaatio säilyy.

6.2 Työuran alussa koettu epävarmuus lukemaan opettamisessa

Toinen tutkimuskysymyksemme oli, millaiset valmiudet vastavalmistuneilla luokanopettajilla on opettaa ekaluokkalaisia lukemaan. Tulokset osoittivat vahvasti, että vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat lukemaan opettamisen valmiudet heikoiksi, etenkin uransa alkupuolella. Luokanopettajat olivat kokeneet paljon negatiivisia tunteita liittyen lukemaan opettamisen valmiuksiin. Koulutuksen kautta saadut valmiudet koettiin myös riittämättömiksi. Tulosten mukaan lukemaan opettamisen valmiudet paranivat kuitenkin merkittävästi työkokemuksen myötä. Osa luokanopettajista toivoi lisäkoulutusta lukemaan opettamiseen.

6.2.1 Lukemaan opettamisen heikot valmiudet uran alussa

Jokainen vastavalmistunut luokanopettaja koki lukemaan opettamisen valmiudet riittämättömiksi uransa alussa. Tuloksista nousi esiin epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita koskien lukemaan opettamista. Yliopistosta saadut lukemaan opettamisen valmiudet koettiin myös selvästi liian heikkoina.

Negatiiviset tunteet lukemaan opettamisen valmiuksista

Vastavalmistuneiden luokanopettajien vastauksissa painottui selkeästi negatiiviset ja epävarmuuden tunteet koskien heidän omia kykyjään opettaa lapsia lukemaan. Heikosen (2020) mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat eivät luota omaan ammatilliseen osaamiseensa uransa alkupuolella. Negatiiviset tunteet tulivat esiin erityisesti vastavalmistuneiden luokanopettajien työurien alkupuolella. He kuvailivat asiaa seuraavasti:

Mulla oli pelko perseessä, ku lukuvuosi alko, että saanko tai osaanko mä ikinä kehtään opettaa lukemaan. Tuntuu, että niinku mitään ei ollu siihen lukemaan opettamiseen. (LO5)

No joo kyllä tuntuu ehottomasti siltä, että olen niinku heitetty tuonne vain, että pärjäile! Tuntuu pahalta sanoa, että on huonot valmiudet opettaa, mutta aika paljon se jää yksilöiden oman perehtymisen varaan. (LO1)

Ei kai mulle oo opetettu sitä (lukemaan opettamista) lainkaan. Koin alussa lukemaan opettamisen valmiudet tosi heikoiksi. (LO2)

Eräs vastavalmistunut luokanopettaja kertoi puhuneensa lukemaan opettamisen valmiuksista myös kollegoidensa kanssa. Hän oli sitä mieltä, että muillakin opettajilla on ilmennyt riittämättömyyden tunteita lukemaan opettamisen valmiuksista. Hän kuvaili asiaa seuraavasti:

En koe riittäväks. Mutta ku on kollegoiden kans jutellu, niin ei kukaan oo saanu tarpeeksi opetusta siihen. (LO5)

Aiheesta keskustelu nosti usean vastavalmistuneen luokanopettajan kohdalla esiin epävarmuutta sekä turhautumista. Yksi luokanopettaja toi huolensa esiin ja kertoi, kuinka lukemaan opettamisen vähäiset valmiudet on vaiettu aihe. Hän kuvaili asiaa seuraavasti:

Tää on kyllä vaiettu aihe, ettei me opettajat saada oikeesti yhtään opetusta lukemaan opettamiseen. Varmaan yliopistokohtaisia eroja, mutta ei kyllä, ku mietin nii kukaan kenen kans oon tästä jutellu nii ei oo saanu ja ne on kyllä käyny eri yliopistoja. Ehkä se on perusolettamus, että kaikki opettajat on syntyessään jotain lukemaan opettajia. Se on kyllä sit ihan eri juttu, onko tosiaan näin. En koe että se (lukemaan opettamisen opettaminen) ois riittävää. Enemmän saisi kyllä olla! (LO5)

Jokainen vastavalmistunut luokanopettaja toi esiin käydystä yliopistostaan huolimatta, kuinka lukemaan opettamisen valmiudet olivat hyvin vähäiset, ja sen, ettei sitä ei ole ollut juuri lainkaan. Yliopistokoulutus sai paljon kritiikkiä osakseen. Kerromme tästä lisää seuraavaksi.

Puutteellinen koulutus pohja lukemaan opettamiseen

Jokainen vastavalmistunut luokanopettaja koki, että yliopistosta saadut lukemaan opettamisen valmiudet olivat liian heikot. Pittmanin ja kumppaneiden (2019) mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat eivät saa riittävästi koulutusta lukemaan opettamiseen. Luokanopettajilla oli tuoreessa muistissa koulutuksen rakenne ja sen sisällöt ja he kertoivat, ettei luokanopettajakoulutuksessa anneta riittävästi opetusta tai teoriapohjaa lukemaan opettamiselle. Myös Kauppinen ja Aerila (2019, 15–16) tuovat esiin, kuinka opettajakoulutuksen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssimäärät ja niiden painotukset ovat liian vähäiset lukutaidon opettamiseen. Vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

No siis tosi vähän, siis suoraan sanottuna siis tosi tosi vähän, ihan olematon määrä. Tuntuu ettei niinku mitään ollu siihen lukemaan opettamiseen. Suoraan sanottuna ei mitään opetusta! Ainut mitä muistan niistä kursseista, joissa sitä ois pitänyt opettaa, nii meille näytettiin miten kirjaimet on muuttunu tällä tavalla ja ku ne kirjoitetaan. Siinäpä mun perusta. Kauheesti vaan sanottii että oppilaat lukis, mutta ei muuta. Ei mitään. (LO5)

Käytiin läpi mitä asioita 1.-6.-luokalla on suomen kielessä, tyyliin sanaluokkia ja sijamuotoja, ei se kyllä yhtään valmistanut tähän lukemaan opettamiseen. muutenki ne opinnot yliopistolla painottu siihen että tämmöstä siellä opetetaan ja se oli semmonen esittely että mitä teidän pitää opettaa, mutta ei ehkä niinkää että miten. (LO1)

Opinnoissa keskityttiin enemmän omaan suhtautumiseen lukemiseen liittyen, miten on ite rakentanut lukutaidon ja miten suhtautuu lukemiseen. Olisin tarvinnut konkreettisia esimerkiksi välineitä, mitä voi käyttää lukemaan opettamiseen. Mulla oli esimerkiksi ykkösellä sanelu minkä pidin, ja siellä oli yks oppilas kirjoittanut sen sanan ihan kokonaan väärinpäin, siis peilikuvaksi. Mää katon sitä että mitääh? Onko tää pelleilyä, mutta eii mä en oo koskaa kuullukkaan että se on ihan normaalia kehitystä. (LO3)

Vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat, että kursseilla, joilla olisi pitänyt opettaa lukemaan opettamista, opiskeltiin lukemaan opettamisen kannalta epäolennaisia asioita. Useampi luokanopettaja pohti esi- ja alkuopetuksen sivuaineen valitsemisen merkitystä lukemaan opettamisessa. He pohtivat, olisiko esi- ja alkuopetuksen sivuaineen lukeminen parantanut lukemaan opettamisen valmiuksia. He totesivat tietoisesti kuitenkin myös sen, että luokanopettajan tulisi olla pätevä opettamaan lapsia lukemaan ilman esi- ja alkuopetuksen valitsemista, kuten myös Kauppinen ja Aerila (2019, 17) tuovat esiin.

No mähän en oo käyny sitä esi-ja alkuopetusta nii ei kai mulle oo koulussa opettettu ollenkaan niitä. Ku kyllä se varmasti ois tullu siellä esi-ja alkuopetuksessa, mutta siis kyllähän luokanopettaja on pätevä opettamaan esi, eli nolla viiva kutoisia. Eli pitäishän se sisällyttää siihen koulutukseen, vaikket sää sitä sivuainetta valitsiskaa. (LO2)

Ei oo riittävää! Mähän en oo ottanu esi-ja alkuopetusta sivuaineksi. Että siinä ois varmaan saanu lisää. Mutta periaatteessahan luokanopettaja on pätevä opettamaan myös 1-2lk. ilman sitä sivuainettaki. (LO3)

Luokanopettajista kaksi oli opiskellut aiemmin luokanopettajan koulutusta varhaiskasvatuksen opettajaksi. He kokivat hämmennyksen tunteita, koska heidän mielestään lukemaan opettamista oli ollut enemmän varhaiskasvatuksen kuin luokanopettajan koulutuksessa. Vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

No kyllä mä oisin toivonu, varsinkin jos oisin menny heti valmistumisen jälkeen ykköselle, nii ois kaivannu siihen opetukseen enemmän mitä meidän koulutuksessa on ollu. Ja sekin mitä opetusta saatiin, niin se peräti tuli kyllä siellä varhaiskasvatuksen puolella. (LO2)

No lähinnä muistan varhaiskasvatuksen opinnoissa, sen miten meille siellä sanottiin lukemaan opettamisesta. Mutta varhaiskasvatuksessa, kun niitä opintoja kävin, niin sieltä ehkä enemmän tai no vähäiset avut sieltäkin tuli, mutta vähän kuitenkin enemmän mitä luokanopettajaopinnoissa. (LO1)

Vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat, että olisivat tarvinneet erityisesti konkreettisia lukemaan opettamisen keinoja. Myös lukemaan opettamisen ohjaaminen harjoitteluissa koettiin riittämättömänä, sillä osa haastatelluista ei ollut lainkaan ollut harjoittelussa alkuopetuksessa. Osa opettajista kertoi, että yliopiston vähäisten lukemaan opettamisen kurssien sijoittelu ei ollut optimaalista ja ne käytiin heidän mielestään väärään aikaan. Myös Kauppinen ja Aerila (2019) ovat kirjoittaneet luokanopettajien äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien sijoittelusta ja painoarvosta. Tutkimustulokset osoittivat vahvasti, että yliopistosta saadut lukemaan opettamisen valmiudet olivat hyvin heikot. Yliopistokoulutus sai osakseen kovaa kritiikkiä vastavalmistuneilta luokanopettajilta.

6.2.2 Lukemaan opettamisen valmiuksien kehittyminen ja epävarmuuden väheneminen

Jokainen vastavalmistunut luokanopettaja koki, että heidän lukemaan opettamisen valmiudet kehittyivät huomattavasti työelämän tai oman opiskelun myötä. Epävarmuus väheni myös merkittävästi ja suurin osa luokanopettajista koki tällä hetkellä omaavansa hyvät valmiudet opettaa lapsia lukemaan.

Lukemaan opettamisen valmiuksien kehittyminen

Lukemaan opettamisen valmiudet koettiin uran alussa hyvin heikoiksi. Vastavalmistuneet luokanopettajat kertoivat joutuneensa itse opiskelemaan lukemaan opettamista osatakseen opettaa, saati kehittyäkseen siinä. Yksi opettajista kertoi käyttäneensä koko kesän opiskelulle, jotta saisi jotain pohjaa lukemaan opettamiselle. Vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Sillä yliopistolta saadulta opetuksella en ois kyllä voinu välttämättä kylmiltään lähteä opettamaan lukemista, vaan se vaati sitä omaa tutkimusta ja käytännön ko-keilu, erehdyksen ja yrityksen kautta. (LO4)

Joo kyllä mä oon ite niin paljon ettinyt ite sitä tietoa ja inspiraatiota. (LO3)

Ois ollu ihana ku ois saanu ite koulutuksen kautta ne eväät, mutta mä osallistuin sit ite semmoselle kurssille jota tää salaisuuksien aapisten tekijät piti ja siinä neljässä tunnissa mitä koko yliopiston aikana. (LO5)

Oman perehtymisen lisäksi vastavalmistuneet luokanopettajat painottivat vahvasti työkokemuksen kautta saavutettuja lukemaan opettamisen valmiuksia. Jokaisen luokanopettajan mukaan työkokemus oli parantanut huomattavasti heidän valmiuksiaan opettaa oppilaita lukemaan. Luokanopettajien työkokemuksen on nähty vähentävän riittämättömyyden tunnetta sekä parantavan opettamisen valmiuksia (Heikonen, 2020; Blomberg, 2009, 125–127). Työkokemuksen kautta vastavalmistuneet luokanopettajat olivat pystyneet oppimaan myös virheistä ja näin vahvistaneet toimivia keinoja lukemaan opettamisessa. He kuvailivat työkokemuksen kautta vahvistuneita valmiuksiaan seuraavasti:

Toki ehkä tämä on myös semmonen yrityksen ja erehdyksen kautta opittava asia (lukemaan opettaminen), kun sitä enemmän tulee tehtyä ja opetusvuosia karttuu, niin sitte kai sitä osaa paremmin. (LO1)

Kyllä nyt tuntuu, että hallitsen lukemaan opettamisen mun kokemuksen kautta (LO5)

Koen kyllä nyt, että osaan opettaa lukemaan oman työkokemuksen kautta (LO2)

Kolme vastavalmistunutta luokanopettajaa koki, etteivät tarvitsisi enää lisäkoulutusta lukemaan opettamiseen. Kun taas kaksi vastavalmistunutta luokanopettajaa kertoi, että lisäkoulutus aiheeseen voisi tuoda uusia tekniikoita sekä uusinta tutkimustietoa aiheesta. Kauppinen ja Aerila (2019, 19) tuovat esiin, kuinka on tutkittu erilaisten täydennyskoulutusten kumuloituvasta vaikutuksesta, eli

kuinka samat luokanopettajat hakeutuvat täydennyskoulutuksiin, kun taas toinen osa ei täydennä ammattitaitoaan lainkaan. Vastavalmistuneet luokanopettajat kertovat kokemuksistaan seuraavasti:

Lisäkoulutus ois tarpeen, että saisi uusia vinkkejä ja tekniikoita lukemaan opettamiseen. (LO4)

Tarvisin lisäkoulutusta ehottomasti. Ois hyvä, että opettajalla ois varma olo, kun hän lähtee rakentamaan oppilaan kanssa sitä lukemaan opettamisen pohjaa. Ois kuitenkin tärkeämpää, että se koulutus tulis sielä koulussa, eikä valmistumisen jälkeen. (LO1)

Sekä itsenäinen lukemaan opettamisen opiskelu että työkokemus vahvisti jokaisen vastavalmistuneen luokanopettajan lukemaan opettamisen taitoja. Lukemaan opettamisen taidot vahvistuivat hyvin nopeasti vuoden tai muutaman vuoden opettamisen jälkeen ja tällä hetkellä jokainen luokanopettaja koki lukemaan opettamisen valmiudet riittäviksi. Lukemaan opettamisen valmiuksista paistoi tällä hetkellä tietynlainen levollisuuden ja itsevarmuuden tunne. Vastavalmistuneiden luokanopettajien epävarmuus lukemaan opettamista kohtaan oli vähentynyt huomattavasti työkokemuksen myötä.

6.3 Lukutaito moninaisena ilmiönä

Tutkimuskysymysten ulkopuolelta nousi esiin se, että vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat lukutaidon hyvin laajana ja moninaisena ilmiönä. Lukutaito hahmoteettiin myös hieman eri tavoin ja siitä nostettiin eriin erilaisia asioita. Tämän vuoksi päätimme tarkastella myös tätä näkökulmaa osana tutkimustuloksia. Vastavalmistuneet luokanopettajat näkivät hyvin tärkeänä ympäristön sekä sen vaikutuksen lukemaan oppimiseen. Ympäristöllä vastavalmistuneet luokanopettajat viittasivat lapsen kasvu- sekä oppimisympäristöön. Kerromme näistä tuloksista seuraavaksi.

Moninainen ymmärrys lukutaidosta

Keskustelimme ja kysyimme haastattelun alussa jokaisen vastavalmistuneen luokanopettajan kanssa yleisesti lukutaidosta ja siihen liittyvistä asioista. Vastavalmistuneet luokanopettajat määrittivät lukutaitoa hieman eri tavoin ja nostivat siitä esiin erilaisia asioita. Keefe ja Copeland (2011, 93) ovatkin todenneet lukutaidon olevan sellainen asia, josta ei olla yleensä täysin samaa mieltä. Suurin osa luokanopettajista kuitenkin piti lukutaitoa laajana ja monisäikeisenä käsitteenä, kuten myös Rayner ja kollegat (2011,3) ovat kirjoittaneet. Vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Mää määrittelen lukutaidon aika laajasti. Oppilaille on hirveen erilaisia valmiuksia alkuopetuksessa, toiset tunnistaa kirjaimet ja toiset osaa alkutavut kun ne alottaa koulut ja yks joku lukee. Opettajan on tärkeä huomioida, että pystyy jokaisen lukutaitoa tukemaan tarvittavalla tavalla, mutta lukutaitoa on se sä osaat lukea tavuja, sanoja, pidempiä virkkeitä, lauseita ja myöhemmässä vaiheessa tarinoita ja kirjoja ja näin. Lukutaitoon liittyy myöskin se että oppilas tunnistaa kirjaimet ja niiden äänteet, se on alkuopetuksen kaiken a ja o, koska et pysty lukemaan josset sä tunne kirjaimia. (LO5)

Lukutaito on aika semmonen laaja käsite, ja ite aattelen, että se pitää sisällään toki tekstin ymmärtämisen ja lukemisen siis tämmösen kirjallisen, sitten myös niinku erilaisten videoiden ja videokuvan ja kuvien lukutaidon myöskin. (LO1)

Lukee mekaanisesti tekstitasolla, virketasolla. Riippuu minkä ikästä on kyse. Jos ajatellaan ykkösluokkaa, niin arvioinnissa tai arviointikeskustelussa, niin ymmärtää lukemansa. (LO2)

Suuri osa luokanopettajista puhui lukemisen ymmärtämisen tärkeydestä. Yksi luokanopettajista nosti esiin, että lukutaito on hänen mielestään täysin saatutettu, kun lapsi ymmärtää lukemansa. Myös monilukutaito nousi käsitteenä esiin. Vastavalmistuneista luokanopettajista suurin osa tunnisti, että lukivaikeudet ja haasteet voivat johtua perinnöllisistä tekijöistä. Jokainen luokanopettaja osasi nostaa lukutaidosta esiin hyvin erilaisia näkökulmia ja se nähtiin todella laajana ilmiönä sekä lapsen tärkeänä perustaitona.

Ympäristön merkitys lukemaan oppimisessa

Vastavalmistuneet luokanopettajat nostivat yhdeksi tärkeäksi asiaksi ympäristön merkityksen lukemaan oppimisessa. He korostivat sekä vanhempien että lasten ympärillä olevien ihmisten merkitystä lukemaan oppimisessa. Ympärillä olevien ihmisten toiminta nähtiin tärkeänä motivaattorina sekä sanavaraston kartuttajana lapsen lukemaan oppimisessa. Vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailivat asiaa seuraavasti:

Varmasti ylipäätään se, että kuinka paljon vanhemmat tai ympärillä olevat aikuiset sanoittaa tekemisiä, asioita ja esineitä ja niiden nimiä. Tavallaan kun sitä sanavarastoa kun jo on, niin se lukemaan oppiminen on helpompaa, koska monesti nuissa materiaaleissa on paljon kuvia, kuvatukia. (LO1)

Ensimmäisenä tulee se että minkälaisessa ympäristössä se lapsi on eläny. Onko lapselle luettu kotona, saako hän katsella kirjoja ja sillä tavalla onko hänelle heränny se kiinnostus siihen lukemiseen, ja haluaako tietää mitä tuossa sanotaan. Ja toki semmonen motivaatio ja se lähtee tosi pitkälti sieltä kotoa, miten siellä ollaan kirjojen kanssa tekemisissä. (LO4)

Vanhempien oikeanlainen rooli ja käytös nähtiin lapsen lukemaan oppimista tukevana tekijänä. Vastavalmistuneet luokanopettajat kertoivat, kuinka vanhemmat voivat omalla käytöksellään viedä lapsen lukemaan oppimista parempaan tai huonompaan suuntaan. Vastavalmistuneet luokanopettajat näkivät tärkeänä, että ympäristöstä löytyisi paljon tekijöitä, jotka tukevat sanavaraston sekä lukemaan oppimisen kehittymistä.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät opettaessaan ekaluokkalaisia oppilaita lukemaan ja mitkä tavat he kokevat erityisen hyödyllisiksi lukemaan opettamisessa. Selvitimme myös, millaiset valmiudet vastavalmistuneilla opettajilla on opettaa ekaluokkalaisia lukemaan. Tutkimuksemme kohteena olivat vastavalmistuneiden luokanopettajan kokemukset. Tutkimuksen kautta pyrimme ymmärtämään tutkimusilmiötämme syvällisemmin sekä tuomaan vastavalmistuneiden opettajien ääntä kuuluviin.

Tuloksista voidaan päätellä, että vastavalmistuneet luokanopettajat käyttivät lähes ainoastaan KÄTS-menetelmää lukemaan opettamisessa ja etenivät vahvasti oppikirjojen johdolla. Lukemaan opettamista tukevia asioita olivat muiden ammattilaisten kanssa tehty yhteistyö, luokanopettajan yleinen ammattitaito sekä motivoinnin merkitys. Luokanopettajat olivat kokeneet vahvaa riittämättömyyden tunnetta lukemaan oppimisen valmiuksista ja kokivat koulutuksensa siihen puutteelliseksi. Lukemaan oppimisen valmiudet paranivat jokaisella luokanopettajalla työkokemuksen sekä oman perehtymisen kautta.

7.1 Tulosten tarkastelu

Saimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme hieman heikosti vastauksia. Vastavalmistuneet luokanopettajat toivat esiin paljon lukemaan oppimista tukevia asioita ja osasivat nostaa lukemaan oppimisesta esiin hyvin moninaisia asioita. Lukemaan opettamisen menetelmistä keskustelu jäi kuitenkin mielestämme vajaaksi ja luokanopettajat olivat hyvin vähäsanaisia niiden suhteen. Tämä enteilikin jo tuloksista saatua tietoa siitä, että lukemaan opettamisen menetelmät eivät olleet vastavalmistuneille luokanopettajille kovinkaan tuttuja.

Tulokset osoittivat, että kaikki vastavalmistuneet luokanopettajat käyttivät pelkästään KÄTS-menetelmää opettaessaan oppilaita lukemaan. Tämä ei ole siinänsä huono juttu, koska suomen kieleen synteettinen KÄTS-menetelmä sopii erinomaisesti, sillä suomen kielessä puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat hyvin lähellä toisiaan sekä kielen äänteet ja äänteiden yhdistelmät ovat yksinkertaisia (Lerkkänen, 2017; Silven 2012, 38). Kielen ominaispiirteet vaikuttavat usein lukemaan opettamisen menetelmän valintaan (Seymour ym., 2003), joka voi olla syy sille, että vastavalmistuneet luokanopettajat käyttivät ainoastaan KÄTS -menetelmää lukemaan opettamiseen. Tulosten mukaan suurin osa vastavalmistuneista luokanopettajista ei kuitenkaan ollut tehnyt tietoista valintaa lukemaan opettamisen menetelmistä ja menetelmät olivat heille myös teoriatasolla suhteellisen tuntemattomia. Vastavalmistuneiden luokanopettajien tiedoissa koskien lukemaan opettamisen menetelmiä, oli mielestämme puutteita. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että vastavalmistuneiden luokanopettajien haasteet liittyvät yleensä riittämättömiin tietoihin ja taitoihin sekä vähäisiin valmiuksiin (Tynjälä & Heikkinen, 2011; Heikonen, 2020).

On ehkä onni, että haastattelemamme vastavalmistuneet luokanopettajat ovat tukeutuneet oppikirjoihin lukemaan opettamisessa, koska suomalaisissa aapiset pohjautuvat lähes pelkästään KÄTS-menetelmään sekä tutkimuksellisuuteen (Lerkkänen, 2017). Tutkimuksen tuloksista voisikin päätellä, että vastavalmistuneiden luokanopettajien lukemaan opettamisen menetelmät ovat lähtöisin pitkälti oppikirjoista, eivätkä esimerkiksi yliopistokoulutuksesta. Oppikirjojen mukaan eteneminen on auttanut opettajia varmasti hahmottamaan lukemaan oppimisen vaiheita sekä parantanut heidän valmiuksiaan siihen.

Synteettisten menetelmien (KÄTS) vaarana on opettajakeskeisyys, toistuvuus sekä hidas eteneminen, joka voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon sekä luetun ymmärtämisen vähempään huomiointiin. Esimerkiksi LPP-menetelmän käyttäminen voisi tuoda (Lerkkasen, 2017) mukaan lukemaan opettamiseen lapsilähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä. Hänen mukaansa LPP-menetelmän nähdään myös parantavan luetun ymmärtämistä sekä kirjoittamisen tuotteliaisuutta.

Erilaisten lukemaan opettamisen menetelmien käyttäminen voisi parantaa oppilaiden motivaatiota lukemaan oppimista kohtaan. Motivaation yhteys lukutaitoon ja päinvastoin on tieteellisesti todistettu (Morgan & Furchs, 2007), jonka vuoksi oppilaiden motivointiin tulisi kiinnittää riittävästi huomiota. Tuloksisamme tuli myös esiin, kuinka tärkeänä vastavalmistuneet luokanopettajat pitivät motivaatiota lukemaan oppimisessa. He eivät kuitenkaan olleet käyttäneet erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä, ainakaan motivoinnin apuna. Lukemaan oppiminen kuvataan usein vaihteittaisena ja Semingsonin ja Kernin (2021) mukaan lukemaan oppimisen eri vaiheet vaativat erilaisia opetusmenetelmiä ja yleisesti nähdään myös tärkeänä, että luokanopettaja olisi perehtynyt mahdollisimman moneen lukemaan opettamisen menetelmään (Kiiveri, 2006; Opetushallitus, 2022). Tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että erilaisia tai vaihtelevia menetelmiä ei juuri käytetty, eikä vastavalmistuneilla luokanopettajilla ollut juuri tietoa muista lukemaan opettamisen menetelmistä. Tutkittavat luokanopettajat tunnistivat kuitenkin paljon lukemaan oppimista tukevia tapoja ja käyttivät myös monipuolisia opetustyyliä opettaessaan oppilaita lukemaan, joka on varmasti parantanut lukemaan opettamisen monipuolisuutta.

Toinen tutkimuskysymyksemme tarjosi huomattavasti enemmän tuloksia kuin ensimmäinen. Vastavalmistuneet luokanopettajat olivat hyvin tietoisia omasta lukemaan opettamisen tasosta ja valmiuksista. He tunnistivat, että olivat lähteneet työelämään liian heikoin valmiuksin. Työelämä ja omaehtoinen opiskelu paransivat kuitenkin jokaisen luokanopettajan valmiuksia opettaa lapsia lukemaan.

Tutkimuksessamme jokainen vastavalmistunut luokanopettaja oli kokenut ammatillisia haasteita sekä epävarmuuden tunteita lukemaan opettamista kohtaan uransa alkuaikana. Tämä on harmillinen tieto, vaikkakin juuri opettajien työelämään liittyvää induktiovaihetta pidetään haasteellisempänä kuin muissa ammateissa (Jokinen ym., 2014). Tutkimuksemme vahvistaa seuraavia jo esitetyjä tuloksia: Vastavalmistuneet luokanopettajat eivät saa tutkimusten mukaan riittävästi valmiuksia työelämään (Pittman ym., 2019; Blomberg, 2008) ja vastavalmistuneiden opettajien työuran alussa kohtaamat haasteet liittyvät yleensä

riittämättömiin tietoihin ja taitoihin (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Tulostemme mukaan vastavalmistuneilla luokanopettajilla oli uran alussa hyvin heikot valmiudet lukemaan opettamista kohtaan. Heillä oli myös riittämättömät tiedot ja taidot aiheesta. Heikosen (2020) mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat eivät luota omaan ammatilliseen osaamiseen juuri näiden riittämättömien tietojen ja taitojen vuoksi. Tämä riittämättömyyden kokemus tiedoissa ja taidoissa heijastui luokanopettajilla epävarmuuden ja turhautumisen tunteina.

Vastavalmistuneista luokanopettajista lähes jokainen oli sitä mieltä, että heidän koulutuksensa ei tarjonnut tarpeeksi taitoja lukemaan opettamiseen. Koulutusjärjestelmä sai osakseen suurta kritiikkiä ja vaikutti siltä, että lukemaan opettamista olisi ollut enemmän varhaiskasvatuksen puolella kuin luokanopettajakoulutuksen puolella. Tämä tuntuu kummalliselta, koska Suomessa opettajankoulutuslaitokset antavat laajan pedagogisen ja didaktisen koulutuksen opettajille, jonka laajuus on 300 opintopistettä, jonka pitäisi mielestämme tarjota paremmat taidot lukemaan opettamiseen.

Tutkimustuloksemme vahvistavat sitä ajatusta, että äidinkielen ja kirjallisuuden sekä lukemaan opettamisen kurssimäärät ovat yliopistoissa aivan liian vähäiset (Kauppinen & Aerila, 2019, 15–16). Pursiainen ja kumppanit (2019, 57) toteavat luokanopettajakoulutuksen olevan tarkoin mietitty. Tutkimustulostemme perusteella lukemaan opettamisen painotusta saisi kuitenkin mieltä tarkemmin uudelleen. Opettajankoulutus on siirtynyt seminaarikeskeisestä koulutuksesta tutkimuksellisempaan suuntaan ja tutkimuksellisuus tulee ilmi esimerkiksi erilaisten opetusmenetelmien kautta, jotka on todettu tieteellisesti tehokkiksi (Niemi, 2010, 36–37; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016). Voidaankin todeta Niemen (2010, 40) mukaisesti, että luokanopettajaopiskelijat saavuttavat uusimman tutkimustiedon koulutuksen yhteydessä. Heikosen (2020) mukaan olisi myös todella tärkeää, että vastavalmistuneet luokanopettajat saisivat riittävät valmiudet luokanopettajakoulutuksesta. Hänen mukaansa tämä parantaa myös työssä pysymistä. Tutkimustulostemme perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että yliopistoista lukemaan opettamisesta ei saatu riittävää teoriapohjaa eikä riittäviä

valmiuksia. Lukemaan opettamisen menetelmät olivat käsitteinäkin outoja vastavalmistuneille opettajille, vaikka esimerkiksi KÄTS-menetelmällä on vankka tieteellinen pohja ja näyttö niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. 235 tutkimuksen meta-analyysi on osoittanut fonologisen tietoisuuden keskeisen roolin lukemaan oppimisessa (Melby-Lervåg ym., 2012) ja nopeaa nimeämistä, jota osa pitää fonologisina taitoina pidetään suomen kielessä todella tärkeänä, erityisesti lukusujuvuudessa (Heikkilä 2016, 6). Vastavalmistuneet luokanopettajat eivät puhuneet suoraan fonologisten taitojen merkittävydestä, mutta he sivusivat asiaa esimerkiksi kirjain-ääne-vastaavuuden sekä kirjaintuntemuksen kautta. Heillä voisi siis ajatella olevan jonkinlainen tietoisuus fonologisista taidoista. Nopeaa nimeämistä ja sen tärkeyttä ei sen sijaan mainittu missään, vaikka sillä on keskeinen rooli suomen kielessä.

Blombergin (2008, 55, 61–64) mukaan opettajien työkokemus ja erilaiset täydennyskoulutukset parantavat opettajien valmiuksia työelämässä. Opettamisen lähestymistavat, sisällöt ja opetusmenetelmät kehittyvät luokanopettajan oman aktiivisen oppimisen myötä (Heikonen, 2020, 19). Tämä tutkimus osoitti, että vastavalmistuneiden luokanopettajien itsenäinen opiskelu ja työkokemus paransi huomattavasti heidän valmiuksiaan opettaa oppilaita lukemaan. Tämä vahvistaa Blombergin (2009, 125–127) ajatusta siitä, että kokeneella luokanopettajalla on yleensä paljon paremmat valmiudet opettaa oppilaita kuin vastavalmistuneella luokanopettajalla. Vastavalmistuneet luokanopettajat olivat tällä hetkellä luottavaisia omaan lukemaan opettamisen tasoonsa ja kokivat lukemaan opettamisen valmiudet riittäviksi. Onneksi opettamisessa ei ratkaise aina teoreettinen tieto tai esimerkiksi jokin tietty lukemaan opettamisen menetelmä. Lerikkanen ja kollegat (2010) kirjoittivat, että opetustoimintojen muotoa ja sisältöä tärkeämpi asia on luokanopettajan vuorovaikutus sekä ohjauksen laatu. Jokainen opettaja oli onnistunut lukemaan opettamisen prosessissa, huolimatta vähäisistä valmiuksista. Tämän vuoksi voisi ajatella lukemaan opettamisen olleen kuitenkin riittävän tehokasta.

7.2 Johtopäätökset

Olemme hieman pettyneitä tutkimuksemme tuloksiin. Vastavalmistuneet luokanopettajat käyttivät hyvin yksipuolisia menetelmiä lukemaan opettamisessa, joka voi vaikuttaa opetuksen laatuun tai oppilaan motivaation heikkenemiseen. Tiedämme kuitenkin, että lukeminen on Suomessakin vähentynyt, jonka vuoksi lukemaan opettamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Synteettisten lukemaan opettamisen menetelmien käyttö on suomen kielessä toisaalta perusteltua, mutta opettajilla ei tulostemme mukaan ollut juuri tietoa lukemaan opettamisen menetelmistä. Osa heistä ei osannut nimetä käyttämäänsä lukemaan opettamisen menetelmää ja he olivat aiheesta hyvin vähäsanaisia. Mielestämme luokanopettajakoulutuksen tulisi tarjota paremmat valmiudet lukemaan opettamiseen, eikä lukemaan opettamisen opiskelu saisi jäädä yksilön oman perehtymisen tai työkokemuksen kautta saavutettavan tiedon varaan. Olemme siis samaa mieltä Kauppisen ja Aerilan (2019, 15–16) kanssa siitä, että lukemaan opettamisen kursimäärät ja painotukset ovat yliopistoissa liian vähäiset.

On onni, että suomen kielen ortografia tarjoaa pienen lisäedun lukemaan opettamiseen esimerkiksi verrattuna englannin kieleen. Muutenkin suomen kieli opitaan yleensä hyvin. Suuri osa opettajista tukeutui oppimateriaaleihin lukemaan opettamisen tukena. Se on mielestämme hyvä asia, koska aapisten tieteellinen pohja ja niissä käytetyt menetelmät ovat todistetusti toimivia lukemaan opettamisessa. Meille jäi kuitenkin tunne, että onko aapinen tai kirjasarja ollut vastavalmistuneiden opettajien lukemaan opettamisen jonkinlainen pelastaja, koska valmiudet lukemaan opettamiseen olivat uran alussa niin heikot. Lukemaan opettamisen valmiudet paranivat opettajilla nopeasti työkokemuksen myötä, mikä kertoo mielestämme siitä, että lukemaan opettaminen tai ainakin sen perusmenetelmä voidaan oppia suhteellisen lyhyessäkin ajassa.

Onneksi vastavalmistuneet luokanopettajat tunnistivat paljon erilaisia keinoja, jolla lukemaan opettamista voidaan tukea ja opetusta tarjottiin ehkä hieman vaillinaisista lukemaan opettamisen menetelmistä huolimatta monipuolisin työkentelymenetelmin. Vastavalmistuneet luokanopettajat tunnistivat paljon luke-

maan oppimiseen liittyviä asioita, jotka eivät liity luokanopettajaan tai koulu-
maailmaan. Esimerkiksi he tunnistivat, että lukemaan oppiminen ei ole pelkäs-
tään luokanopettajan käsissä. Luokanopettaja on kuitenkin tärkein yksittäinen
asiantuntija, joka lukemaan opettamista ohjaa, jonka vuoksi saamamme tulokset
olivat meille suuri huolen aihe. Onneksi vastavalmistuneet luokanopettajat koki-
vat tällä hetkellä lukemaan opettamisen valmiudet riittäviksi. Jäimme kuitenkin
pohtimaan, voisivatko lukemaan opettamisen valmiudet olla vielä paremmat, jos
startti luokanopettajan uralle olisi ollut suotuisampi.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa etenkin objektiivisuus ja
tutkimuksen eri vaiheiden luotettavuuskysymykset nousevat esiin (Tuomi & Sa-
rajärvi, 2018, 158–159). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole
yhtä yksiselitteistä tapaa tai ohjeita, mutta sitä voidaan arvioida muun muassa
yleisen johdonmukaisuuden, tutkijoiden sitoutuneisuuden, aineistonkeruun,
analyysin ja raportoinnin kautta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163–165.) Tämä ei tar-
koita kuitenkaan, sitä että edellä mainitut asiat vain löytyvät tutkimuksesta, vaan
niiden pitää olla suhteessa toisiinsa. Voidaankin todeta, että tutkimusta ja sen
luotettavuutta tulisi tarkastella kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163.)
Olemme pyrkineet luotettavuuteen mahdollisimman tarkalla tutkimusvaiheiden
raportoinnilla ja hyvällä tieteellisillä käytännöillä. Tuomme tutkimuksemme jo-
kaisen vaiheen esiin totuudenmukaisesti kuten Hirsjärvi ja kollegat (2012, 232)
toteavat sekä pyrimme erinomaiseen huolellisuuteen.

Koemme tutkimuksemme luotettavuutta lisäävän myös tutkijatriangulaa-
tio sekä tutkimukseen käytetyn ajan. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan kahden
tai useamman tutkijan osallistuvan tutkimuksen tekoon, analysointiin ja tulkin-
taan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 167; Hirsjärvi ym. 2012, 233). Eskola ja Suoranta
(2008, 233) toteavat kuinka useamman tutkijan tekemä tutkimus on usein moni-
puolisempi ja tarjoaa laajempia näkökulmia. Huomasimme tutkijatriangulaation

auttaneen tulkintojen ja esiyymmärryksen rakentamisessa, sillä lukuisat keskustellut etenkin analysointivaiheessa antoivat laajempaa näkökulmaa. Pystyimme haastamaan toistemme ajattelua ja auttamaan toisiamme pitämään objektiivisen otteen läpi tutkimuksen teon. Pohdimme yhdessä myös sitaattien valintaa tulosten esittelyssä. Pyrkimyksenämme oli tuoda kriittisesti valikoituja ja sopivia sitaatteja tukemaan tuloksia. Saimme mielestämme valittua tuloksia tukevia todisteita aineistosta, joiden kautta myös lukija pääsee tarkastelemaan tulosten muodostumista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tutkimuksen kesto on yksi luotettavuutta lisäävä asia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Gradumme valmistuminen kesti noin vuoden ajan muiden opintojemme ohessa.

Tutkimuksen pienen otoskoon vuoksi tutkimuksesta ei voi tehdä suurta yleistettävyyttä. Pohdimme myös korona-ajan vaikutusta vastavalmistuneiden opettajien valmiuksiin lukemaan opettamisessa. Korona-aikana osa koulutuksen kursseista on voinut olla etänä, joka on osaltaan voinut vaikuttaa kurssien laatuun. Kuitenkaan mielestämme se ei opetussuunnitelman määräämiin sisältöihin vaikuta, joten mahdollisuus koronan vaikutukselle näkemyksemme mukaan on pieni. Tarkoituksena oli kuitenkin ymmärtää ja tulkita, mitä menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät ja kuinka he kokevat lukemaan opettamisen valmiudet työmaailmaan siirtyessä. Tutkimuksen kautta etenkin me tutkijat itse saimme varmuutta lukemaan opettamisen menetelmän käytöstä sekä siitä, että koulutus ei valitettavasti tarjoa tarpeeksi valmiuksia lukemaan opettamiseen.

Lukemaan opettaminen on sinänsä hieman haastava tutkimusaihe. Toisaalta on helpottavaa, että lukemaan opettamisesta on valtavasti tietoa. Se vaikeuttaa kuitenkin kirjallisuuden etsimistä, kun aihetta haluaa lähestyä tietyistä näkökulmasta. Lukemaan opettamisen valmiuksista vastavalmistuneilla luokanopettajilla emme löytäneet juuri tutkimustietoa. Turvauduimme enemmän luokanopettajien valmiuksiin koskien työelämää. Aiheenamme olivat suomalaiset luokanopettajat ja suomen kielen opettaminen. Voidaankin pohtia, voimmeko verrata kansainvälisiä lukemaan opettamisen tutkimuksia suomen kieleen. Ko-

emme, että emme saaneet aineistosta välttämättä kaikkea tarvittavaa irti. Olisimme voineet parantaa tätä analysoimalla aineiston esimerkiksi kahdella tapaa. Se olisi voinut osaltaan parantaa myös tulosten luotettavuutta. Koemme kuitenkin analysoinnin ja tutkimuksen kulun olleen johdonmukaisia ja luotettavia, jonka takia pidämme tutkimustamme onnistuneena.

7.4 Jatkotutkimusideoita

Tutkimuksemme tulosten perusteella, arvioimme tutkimuksemme luovan mahdollisuuksia jatkotutkimusaiheille. Tutkimuksemme tuloksissa korostuivat vastavalmistuneiden luokanopettajien heikot kokemukset lukemaan opettamisen valmiuksista. Mielestämme tutkimuksemme tulokset antavat syyn tutkia lukemaan opettamisen valmiuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla lisää. Olisi syytä myös tutkia enemmän, antaako luokanopettajakoulutus tarvittavat valmiudet lukemaan opettamiseen ja minkä verran eri yliopistot sisällyttävät esimerkiksi lukemaan opettamisen menetelmiä ja teoriaa opetukseensa. Mielestämme muutamien tunnetuimpien lukemaan opettamisen menetelmien tulisi lukeutua jokaisen luokanopettajan työkalupakkiin ja esimerkiksi Challin lukemaan opettamisen mallin esittelemineen jokaisessa opettajankoulutuksessa voisi olla hyvinkin perusteltua. Lukemaan opettamisen menetelmät olivat hyvin vieraita vastavalmistuneille luokanopettajille, eikä asia saisi missään nimessä olla näin.

Pohdimme, että tutkimustuloksillemme tulisi lisäarvoa, jos tutkittava joukko olisi suurempi tai vastaava tutkimus tehtäisiin uudestaan, sisällyttäen mukaan enemmän tutkittavia eri paikkakunnilta. Laadullinen tutkimus aiheesta tarvitsee rinnalleen aina myös määrällistä tutkimusta. Tutkimalla aihetta laajemmin luokanopettajankoulutusta voisi kehittää vastaamaan vastavalmistuneiden opettajien tarpeita. Pohdimme myös, kuinka ylipäätään suomalaista ja tuoretta tutkimustietoa aiheesta olisi tarpeellista saada kansainvälisen tutkimuksen rinnalle, jotta juuri suomen kielellä lukemaan opettamista voitaisiin kehittää.

8 LOPUKSI

Pitkän, mutta palkitsevan työskentelyn tuloksena saamme kirjoittaa Pro gradu-tutkielmallemme loppusanat. Me itse olemme tulevana syksynä juuri niitä vastavalmistuneita opettajia, joilla työura alkaa alkuopetuksesta ja jossa lukemaan opettaminen on läsnä joka arkipäivä. Koemme tutkimusaiheemme antaneen meille valtavasti eväitä lukemaan opettamiseen ja olemme tutkimuksemme kautta kehittyneet myös luokanopettajina paljon. Meillä molemmilla on onneksi kokemusta siitä, että olemme omien opintojen kautta saaneet jonkin verran opetusta lukemaan opettamiseen, mutta koemme sen silti olleen vähäistä sen tärkeyteen verrattuna.

Tutkimuksemme oli antoisa kokemus ja matka meille molemmille. Parin kanssa työskentely antoi aivan erilaisia näkökulmia työskentelyyn. Tutkimuksen varrella pystyimme laajentamaan käsityksiämme ja saamaan monipuolisempia näkökulmia tutkimukseemme. Tämän myötä ymmärryksemme lukemaan opettamisesta, menetelmistä sekä sen monimuotoisuudesta ja tärkeydestä otti suuren harppauksen eteenpäin. Olemme tyytyväisiä lopputulokseemme ja toteamme vielä, että meille jäi tästä tutkimuksesta mukaan paljon muutakin kuin pelkkä sähköinen asiakirja.

LÄHTEET

- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Aro, M., Huemer, S. & Salmi, P. (2013). *Tavoitteena sujuva lukutaito – Teoriaa ja harjoituksia*. Jyväskylä. Niilo Mäki Instituutti. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin-2_2012_Huemer.pdf
- Berry, J. M. (2009). *The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools*. Office of Graduate Studies of Texas A&M University. <https://core.ac.uk/download/pdf/4280531.pdf>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?se>
- Blomberg, S. (2009). Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi, & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s.117–134.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review* 21(3), 193-218.
- Cohen, V. L. & Cowan, J. E. (2011). *Literacy for children in an information age: Teaching reading, writing, and thinking* (2. ed.). Belmont (Calif.): Wadsworth, Cengage.
- Ehri, L. & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135–163. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138087279/12_Ehri_%26_McCormick%2C_Phases_of_Word_Le

[arning -](#)

[Implications for Instruction with Delayed and Disabled Readers.pdf](#)

- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille*. (s.27-51). Jyväskylä:PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suonranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.
- Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. (2010). Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. (s.61–72). Tammi.
- Heikkilä R. (2016). Nopea nimeäminen ja lukemisen sujuvuus oppimisvaikeuslapsilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26 (3), 4-10. Niilo Mäki -säätiö. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/3-16-heikkil%C3%A4.pdf>
- Heikonen, L. (2020). *Early-career teachers' professional agency in the classroom*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319653/heikonen_lauri_dissertation_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. (s.7–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa:*

- Huomisen haasteita.* (s.37-45). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? Teoksessa Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (toim.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues.* (s.887-907). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Jyväskylän yliopisto. (19.7.2022a). Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Opinto-opas. <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/opintojakso/pomm1083/>
- Jyväskylän yliopisto. (19.7.2022b). Esi- ja alkuopetuksen perusopinnot. Opinto-opas. <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/opintojakso/oeap1030/>
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä probleematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 278-280. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2011). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus.* <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019). Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinni fiktion: kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.* (s. 11-30). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Keefe, E. & Copeland, S. (2011). What is Literacy? The Power of a Definition. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 92-99. <https://doi.org/10.2511/027494811800824507>
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen.* (s. 105-117). Gaudeamus: Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/309905>
- Kiiveri, K. (2006). *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa.* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61654/Kaisa_Kiiveri_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kim, K. & Roth, G. L. (2011). Novice Teachers and Their Acquisition of Work-Related Information. *Current issues in education* (Tempe, Ariz.), 14(1).
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R.Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.74-88). (4. uud.p). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kupari, P. & Välijärvi J. (2005). *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.29-51). (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leino, K., Rautapuro, J. & Kulju, P. (2021). *Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018-Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/79055>
- Lerkkanen, M-K. (2007). The beginning phases of reading literacy instruction in Finland. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.), *Finnish reading literacy. When quality and equity meet*, (s.155-174). Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Lerkkanen, M.-K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M-K. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen, & H. Ruuska (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa*. (s. 17-38). Helsinki, Finland: Suomen tietokirjailijat.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116-128.
<https://www.doria.fi/handle/10024/73134>

- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Helsinki. International Methelp Oy.
- Mitchell, D. & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Montoya, S. (2018). Defining literacy. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
- Morgan, P. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73(2), 165–183.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290707300203>
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 27-50). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julk_aisu%5B1%5D.pdf
- Neubauer, B., Witkop, C. & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us to learn from the experiences of others. *Perspect Med Educ*. 8(2), 90-97.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30953335/>
- Opetushallitus. (2022.) *Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *PISA 2018. Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa*. <https://minedu.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa>
- Oulun yliopisto. (19.7.2022). Luokanopettaja kandidaatin tutkinto. Opinto-opas.
<https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/18306>

- Peltomäki, P. (2014). *Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi*.
[Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96167/978-951-44-9524-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pittman, R.T., Zhang, S., Binks-Cantrell, E. Hudson, A. & Joshi, R.M. (2019).
Teachers' knowledge about language constructs related to literacy skills
and student achievement in low socio-economic status schools.
Dyslexia Volume 26(2), 200-219. [https://doi-
org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/dys.1628](https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/dys.1628)
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E., Nurkkala, R., Kortelainen, T.,
Partanen, S. & Peuna, I. (2019). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta
yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OK
M_2019_11_Selvitys_opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OK_M_2019_11_Selvitys_opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf)
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. & Clifton, C. (2011). *Psychology of Reading :
2nd Edition*. Taylor & Francis Group.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV –
Menetelmäopetuksen tietovaranto*. [verkkójulkaisu]. Tampere:
Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html
- Sajaniemi, N. & Krause, C. M. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa T. Kujala,
C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyssölä (toim.),
Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen
näkökulma. (s. 8-22). Helsinki: Opetushallitus.
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain.
- Semington, P. & Kerns, W. (2021). Where Is the Evidence? Looking Back to
Jeanne Chall and Enduring Debates About the Science of Reading. *Reading
Research Quarterly*, 56(1), 157-169. [https://doi-
org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/rrq.405](https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/rrq.405)
- Seymour, P., Aro, M. & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in
European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

- Silvén, M. (2012). Varhaiset kielellisen kehityksen, lukutaidon ja itsesäätelytaidon ennusmerkit yksi- ja kaksikielisillä lapsilla. Teoksessa T. Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. (s.34-53). Helsinki: Opetushallitus.
- Soodla, P., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J. E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14-23.
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T. & Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1609406920947600>
- Takala, M. (2006). Lukemaan opettaminen. Teoksessa M.Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikkeudesta Luki-taitoon*. (s.13-37). Helsinki:Yliopistopaino.
- Tieteentermipankki. (2022). *Lukutaito*. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:lukutaito>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuluttuurit. Teoksessa A.R Välijärvi & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. (s.99-122). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 11-33.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttisfenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J., Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 64-85). Rovaniemi: Lapland University Print.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/kokemuksen_tutkimus_vi_toikkanen_virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isallowed=y#page=65

Vartiainen, J., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Nurmi, J.-E., & Kiuru, N. (2012). Vertaissuhdevaikeudet, kielelliset taidot sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. *NMI Bulletin*, 22(3), 42-57.

<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/07/Vartiainen.pdf>

Vilka, H. (2021). *Tutki ja Kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Ikä:

Työkokemus vuosina:

Koulutus + sivuaineet:

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia menetelmiä vastavalmistuneet luokanopettajat käyttävät opettaessaan ekaluokkalaisia oppilaita lukemaan ja mitkä asiat tukevat lukemaan oppimista?
2. Millaisiksi vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat omat valmiutensa opettaa ekaluokkalaisia lukemaan?

Esittele tutkimus (huom! keskitytään vain perusopetukseen, ei oteta erityisopetuksen näkökulmaa huomioon), suostumus, eettiset asiat sekä nauhoitus.

Lukutaito

- Lukutaidon määritelmä
- Tekninen lukeminen
- Sujuva lukeminen ja sen merkitys
- Ymmärtävä lukeminen
- Lukemaan oppimisen taustatekijät
- Mitä lukemaan opettamisen menetelmiä käytät ja mitä koet erittäin hyödylliseksi
menetelmässä

Valmiudet

- Kuinka paljon olet saanut opetusta lukemaan opettamiseen?
 - o Koetko sen riittäväksi?

- Lisäkoulutuksen/kurssien tarve?
- Minkälaista lukemaan opettamisen opettaminen on ollut?



Liite 2. Eettinen suostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Vastavalmistuneiden luokanopettajien keinot ja valmiudet lukemaan opettamisessa. Pro gradu-tutkielma.

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa. Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä. Olen saanut tiedotteen tutkimuksesta tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen.

Ymmärrän, että minuun voidaan olla yhteydessä jatkotutkimusten osalta.

Kyllä Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen tutkittavaksi sekä annan luvan kohtiin, joiden kohdalla olen merkinnyt kohdan "Kyllä". Jos en ole merkinnyt jotakin kohtaa, se tarkoittaa, että en anna lupaa henkilötietojeni käyttämiseen kyseiseen tarkoitukseen. Voin silti osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä tai sähköinen osallistuvan ilmoitus

Yhteystiedot:

Ida-Eveliina Isotalo ja Ville Keskisipilä

isotaiy@student.jyu.fi / villek1@hotmail.com



Liite 3. Saatekirje

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS

09.02.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Hei!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen toimipisteessä luokanopettajiksi. Pro gradu- tutkielmamme aiheena on vastavalmistuneiden luokanopettajien käyttämät menetelmät ja valmiudet lukemaan opettamisessa ekaluokalla. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia lukemaan opettamisessa. Toteutamme tutkimuksen haastattelemalla viittä vastavalmistunutta luokanopettajaa, jotka ovat olleet työelämässä maksimissaan viisi vuotta. Haastattelut tapahtuvat etäyhteyksin ja ne nauhoitetaan. Arvioimme haastattelujen kestävän noin 20–30 minuuttia. Tutkittavien henkilöllisyyttä käsitellään koko tutkimuksen ajan luottamuksellisesti, eikä vastaajien henkilöllisyyttä voida tunnistaa. Kerättyä aineistoa käytetään ainoastaan tätä tutkimusta varten ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään tietosuojakäytänteiden mukaisesti.

Kiitämme jo etukäteen haastatteluun suostumisesta, sillä jokainen haastattelu on tärkeä meidän tutkimuksemme kannalta.

Lisätietoja tutkimuksesta

Ida-Eveliina Isotalo ja Ville Keskisipilä

isotaiy@student.jyu.fi / vilek1@hotmail.com