



Heikkilä Pauliina

”Valmistavassa opetuksessa aina opetellaan vierihoidossa”: Valo-opettajien käsityksiä luke-
maan opettamisesta valmistavalla luokalla

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Valmistavassa opetuksessa aina opetellaan vierihoidossa”: Valo-opettajien käsityksiä lukemaan opettamisesta valmistavalla luokalla (Pauliina Heikkilä)

Pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2022

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan valo-opettajien eli perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien käsityksiä lukemaan opettamisesta valmistavan luokan kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä valo-opettajilla on lukemaan opettamisen tavoista valmistavalla luokalla ja millaisia ominaispiirteitä valo-opettajat näkevät lukemaan opettamisessa valmistavalla luokalla.

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja lähestymistapa on fenomenografinen. Tutkimuksen aineisto koostuu neljästä valo-opettajan haastattelusta ja aineisto on kerätty puolistrukturoituna haastatteluna. Aineiston analysoimiseen on hyödynnetty fenomenografista analyysia, joka keskittyy ihmisten käsitysten moninaisuuden tutkimiseen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukemaan opettaminen valmistavalla luokalla tapahtuu yksilöllisesti oppilaan tarpeet ja taitotaso huomioiden. Tulosten pohjalta voidaan sanoa, että valmistavaan opetukseen suoraan soveltuvaa oppimateriaalia on hyvin vähän. Tämä oli huomattavissa erityisesti lukemaan opettamisen oppimateriaalien, menetelmien ja työskentelytapojen jatkuvana soveltamisena.

Valo-oppilaiden menneisyyden kokemusten ja mahdollisen aikaisemman lukutaidon nähdään vaikuttavan suuresti lukemaan oppimiseen. Tutkimuksessa nousi esiin, kuinka tärkeää olisi käyttää lukemaan opettamisessa sellaista sanastoa, jota oppilas voisi helposti hyödyntää arkisissa tilanteissa ja vertaisryhmässä. Lukemaan opettamisessa tulee ottaa myös huomioon oppilaan oma äidinkieli ja sen tuomat haasteet suomen kielen oppimiseen. Oman äidinkielen opetuksen nähdään edistävän oppilaan kotoutumista ja suomen kielen oppimista, erityisesti lukutaidon ja sanastojen oppimista.

Tutkimusta voidaan hyödyntää tietopakettina kasvatusalalle. Jatkotutkimuksissa olisi hyvä perehtyä erilaisten oppikirjojen sopivuuteen valmistavaan opetukseen ja siihen, mitä valmistavaan opetukseen suunnatun oppikirjan tulisi sisältää.

Avainsanat: perusopetukseen valmistava opetus, valo-opettaja, käsitykset, lukemaan opettaminen, suomi toisena kielenä

Sisältö

Johdanto	4
Lukemaan opettaminen	7
2.1 Lukemaan oppimisen lähtökohdat	7
2.2 Teoriat lukemaan opettamisen perustana.....	11
2.3 Lukemaan opettamisen menetelmät.....	13
2.3.1 <i>Synteettiset menetelmät</i>	13
2.3.2 <i>Analyttiset menetelmät</i>	17
2.4 Suomi lukemaan opettamisen kielenä.....	19
Maahanmuuttajaoppilas peruskoulussa	22
3.1 Perusopetukseen valmistava opetus.....	22
3.2 Suomi toisena kielenä -opetus.....	25
3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden taustat	27
Tutkimuksen toteutus	30
4.1 Fenomenografinen lähestymistapa.....	30
4.2 Aineiston esittely.....	32
4.3 Aineiston analyysi.....	34
Tutkimustulokset	41
5.1 Valo-opettajien näkemyksiä lukemaan opettamisen tavoista valmistavalla luokalla	41
5.1.1 <i>Lukemaan opettamisen materiaalit</i>	42
5.1.2 <i>Lukemaan opettamisen menetelmät</i>	45
5.1.3 <i>Lukemaan opettamisen työskentelytavat</i>	47
5.2 Valo-opettajien näkemyksiä lukemaan opettamisen ominaispiirteistä valmistavalla luokalla	49
5.2.1 <i>Valmistavalla luokalla lukemaan opettamiseen vaikuttavia haasteita</i>	50
5.2.2 <i>Valo-oppilaiden suomen kielitaidon kehitys</i>	51
5.2.3 <i>Valo-oppilaiden oppimisen motivaatio</i>	53
5.2.4 <i>Oppilaan äidinkielen huomioiminen lukemaan opettamisessa</i>	54
5.2.5 <i>Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat suomen kielen piirteet</i>	56
5.2.6 <i>Lukemisvalmiuksien merkitys suomen kielen lukutaidon oppimiseen</i>	58
Pohdinta	61
6.1 Tulosten tarkastelu	61
6.2 Eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta	65
6.3 Tutkimuksen hyödyllisyys ja jatkotutkimuksen pohdinta	68
Lähteet	70

Johdanto

Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa viime vuosikymmenien aikana. Tämä näkyy myös peruskouluissa, joissa oppilasaines on taustaltaan hyvin moninaista. Maahanmuuttajalapsille, jotka eivät osaa suomen kieltä vielä tarpeeksi hyvin pärjätäkseen yleisopetuksen luokassa, voidaan tarjota perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valmistavassa opetuksessa he oppivat oleellimmat koulutaidot ja suomen kielen alkeistaidon yleisopetuksessa pärjäämiseen. Valmistava opetus on siis hyvin pitkälle suomen kielen ja oppiainekielen opettamista. Kielen opettamiseen kytkeytyy oleellisena osana lukemaan opettaminen siinä tapauksessa, että oppilas ei ole vielä lukutaitoinen. Maahanmuuttajaoppilaan on välttämätöntä oppia lukemaan suomen kieltä, jotta hänellä on edellytyksiä pärjätä yleisopetuksen luokassa.

Kiinnostukseni maahanmuuttajien tai erityisesti valo-oppilaiden opettamista kohtaan on kasvanut opintojeni aikana. Sain onnekseni tilaisuuden tehdä opintoihini kuuluvan harjoittelun Perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmässä, minkä aikana kiinnostukseni valmistavaa opetusta kohtaan vain voimistui. Esi- ja alkuopetuksen sivuaineeni kautta pääsin tutustumaan myös lukemaan opettamiseen. Perehtyessäni näihin aiheisiin huomasin, että valmistavaa opetusta on tutkittu hyvin vähän, minkä vuoksi myös lukemaan opettamisen näkökulma kyseisessä kontekstissa on tutkimatonta aluetta. Lukemaan opettamisen tutkiminen valo-opettajien näkemyksien kautta on tärkeää, koska lukemaan opettamista tapahtuu jossain muodossa jokaisen valmistavan luokan arjessa.

Suuri osa lukemaan opettamiseen tai oppimiseen liittyvästä tutkimuksesta tarkastelee ensikieltään oppivia lapsia (Ehri & McCormick, 1998; Mäkinen, 2002; Nurmi ym., 2013; Silinskas ym., 2012) tai monikielistä oppilasryhmää (Aerila ym., 2022). Valmistavan opetuksen mukanaan tuomia erityispiirteitä lukemaan opettamiseen ei ole kuitenkaan tutkittu, eikä aiheeseen liittyviä opettajien käsityksiä. Sikiö, Siekkinen ja Holopainen (2016) ovat tutkineet vähemmistökielisen lapsen lukutaidon kehitystä suhteessa suomenkielisiin vertaisiin. Heidän tutkimuksessaan todettiin, että vähemmistökielisten lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kehittyy samankaltaisesti kuin suomenkielisten oppilaiden (Sikiö, Siekkinen & Holopainen, 2016, s. 721). Toisaalta Aerilan ja kollegoiden (2019) lukutaidon tutkimuksessa selvisi, että monikielisten oppilaiden, joiden vanhemmat eivät puhuneet suomea äidinkielenään, pärjääminen lukusujuvuuden ja tekstin lukemisen testeissä oli heikkoa. Vain teknisen lukutaidon tehtävissä kyseiset

oppilaat pärjäsivät vertaisten oppilaiden tavoin, mikä mukailee Sikiön ja kollegoiden tutkimustuloksia. (Aerila ym., 2019, s. 5, 19.) Valmistavan luokan kontekstissa ei ole kuitenkaan tutkittu lukemaan opettamista opettajien näkökulmasta.

Tutkimukseni kohdistuessa perusopetukseen valmistavan opetuksen luokkaan, olen päättänyt käyttää kyseisen luokan oppilaista termiä valo-oppilas ja luokan opettajasta termiä valo-opettaja. Tiedostan kuitenkin, että lähdekirjallisuudessa ja aikaisemmissa tutkimuksissa käytetään usein jotain muuta rinnakkaista termiä, jolloin minun tulee olla kriittinen ja tarkkanäköinen sen suhteen, mikä sisältö sopii tähän tutkimukseen. Valmistavan opetuksen kontekstista väitöskirjansa kirjoittanut Salo, on myös tehnyt samankaltaisen päätöksen termin käytöstä (Salo, 2014, s. 13, 20). Valo-oppilas-termi sisältää kaikki valmistavaan opetukseen osallistuvat oppilaat, eikä se luokittele oppilaita maahanmuuton syyn mukaan esimerkiksi pakolaisiin, turvapaikanhakijoihin ja työn perässä muuttaneisiin. Valo-oppilas-termi on myös neutraalimpi kuin maahanmuuttaja-termi, johon yhteiskunnassa saatetaan liittää myös negatiivisia mielikuvia. Kaikki valo-oppilaat kuuluvat valo-luokkayhteisöön riippumatta siitä yhteisöstä, johon he kuuluvat koulun ulkopuolella. Kyseinen termi ei siis erottele valmistavan opetuksen oppilaita, vaan heitä pidetään yhtenä ryhmänä, kuitenkin samalla tiedostaen ryhmän moninaisuuden tuoman rikkauksen. Lisäksi tämän tutkimuksen yhtenäisyyden ja selkeyden vuoksi puhuttaessa perusopetukseen valmistavan opetuksen luokasta, tässä tutkimuksessa puhutaan valmistavasta luokasta tai -opetuksesta.

Tutkiessani opettajien näkemyksiä lukemaan opettamisesta valmistavassa opetuksessa, tavoitteenani on saada tietoa siitä, miten lukemaan opettamista on mahdollista toteuttaa valmistavassa opetuksessa ja mitä sen toteuttamisessa on otettava huomioon. Tutkimukseen osallistuvien opettajien määrän ollessa vähäinen, yleistäminen ei ole mielekäs, mutta voin tutkimuksellani tuoda silti arvokasta tietoa siitä, miten kyseiset valo-opettajat käsittävät lukemaan opettamisen ja sen ominaispiirteet. Tarkoitukseni on tuottaa yleiseen tietoisuuteen tapoja, miten lukemaan opettaminen tapahtuu valmistavalla luokalla ja mitä erityispiirteitä tulee ottaa huomioon lukemaan opettaessa valmistavalla luokalla.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1. Millaisia näkemyksiä valo-opettajilla on lukemaan opettamisen tavoista valmistavalla luokalla?*
- 2. Millaisia ominaispiirteitä valo-opettajat näkevät lukemaan opettamisessa valmistavalla luokalla?*

Tutkimuksen rakenne etenee niin, että ensimmäiseksi keskitytään lukutaidon kehittymisen lähtökohtiin, lukemaan opettamisen taustalla vaikuttaviin teorioihin ja menetelmiin sekä suomen kieleen lukemaan opettamisen kielenä. Sen jälkeen käsitellään maahanmuuttajien opetukseen liittyviä osa-alueita, jotka ovat perusopetukseen valmistava opetus sekä suomi toisena kielenä -opetus. Lisäksi tuodaan esille maahanmuuttajien taustaan liittyviä asioita. Seuraavassa luvussa keskitytään tutkimuksen toteutuksen aspekteihin, fenomenografiseen lähestymistapaan, aineiston esittelyyn ja -analyysiin. Tutkimuksen viidennessä luvussa avataan tutkimustuloksia, jotka jaetaan kahteen alalukuun: lukemaan opettamisen tapoihin ja -ominaispiirteisiin valmistavalla luokalla. Viimeisessä luvussa pohditaan tutkimuksesta tehtyjä johtopäätöksiä, tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi viimeisessä luvussa arvioidaan tutkimuksen hyödyllisyyttä ja avataan jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

Lukemaan opettaminen

Lapsen lukutaito alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa kielellisesti rikkaan ympäristön vaikutuksesta (Arvonen, Katva & Nurminen, 2016, s. 26). Lukutaidon kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden lisäksi opettajan on tärkeä ymmärtää lukemisen opettamisesta myös teoriassa. Lukemaan opettelevan oppilaan ollessa valo-oppilas hänen oma äidinkieltensä ja koulutaustansa vaikuttavat siihen, kuinka helposti hän pystyy sisäistämään lukemisen taidon uudella kielellä (Sergejeff, 2007, s. 45).

2.1 Lukemaan oppimisen lähtökohdat

Lukutaidolle on olemassa monenlaisia määritelmiä siitä, mitä se pitää sisällään. Lukutaidolla tarkoitetaan Mursulan ja Tiaisen mukaan sekä teknistä lukutaitoa että ymmärtävää lukutaitoa (Mursula & Tiainen, 2020, s. 76). Toisaalta Raesin mukaan luku- ja kirjoitustaidon käsitteen merkitys on nykypäivänä laajentunut tarkoittamaan usein myös tekstinymmärrystaitoa ja toisiinsa laskemisenkin taitoa (Raes, 2015, 68). Sergejeffin (2007) mukaan suomen kielessä lukutaitoon ajatellaan usein kuuluvan vain lukeminen, mutta englanninkielinen vastine ”literacy” omaa vielä laajemman merkityksen, sillä se tarkoittaa myös laskutaitoa, suullista kielitaitoa ja arkitaitoja. Kirjoittamisen, lukemisen ja puhumisen oppiminen mukailevat kaikki samanlaisia oppimisen vaiheita niiden kaikkien kehittyessä rinnakkain. Puhumaan oppiessa tapaillaan sanoja ja haparoidaan oikeiden sanojen löytämisessä, samoin tarkan lukutaidon oppimiseen tarvitaan paljon harjoittelua ja toistoja myös äidinkielisiltä oppijoilta. (Sergejeff, 2007, s. 36–42.)

Lukemisen tekniseen taitoon eli dekodaukseen liittyy kirjain-äännevastaavuus, tavujen ja sanojen muodostaminen, mutta pelkkä mekaaninen toistaminen ei ole vielä yksinään lukemista, sillä lukemiseen kuuluu oleellisena osana myös ymmärtäminen (Sergejeff, 2007, s. 38–39). Lukemisen perustekniikan hallitseminen on keskeinen taito lukutaidon kehittymisessä, mutta se ei kuitenkaan ole ainoa tavoite lukemisessa (Koponen, 2006, s. 32). Sikiön ja kollegoiden tutkimuksen mukaan myös maahanmuuttajien lukutaito suomen kielellä kehittyi samankaltaisesti kuin vertaisten suomen kieltä äidinkielenään puhuvien ensimmäisen ja toisen luokan aikana (Sikiö ym., 2016, s. 721). Lukutaitoa mittaavissa testeissä oli kuitenkin huomattavissa eroja. Aerila kollegoineen (2022) huomasivat lukutaitoa mittaavassa tutkimuksessaan monikielisten oppilaiden suoriutuvan teknisen lukutaidon tehtävistä samalla tavalla kuin muut ryhmän oppilaat, mutta muissa lukemisen osa-alueissa oli huomattavissa heikompaa suoriutumista (Aerila ym., 2022, s. 5, 19). Valo-oppilaiden on tärkeää oppia teknisen lukutaidon rinnalla myös kielen

sisältöjä ja merkityksiä, jotta he voivat myös ymmärtää lukemaansa. Dekoodauksen ja sanojen merkitysten hallitseminen osana luetun ymmärtämistä ovat edellytyksiä lukemaan oppimiselle (Mursula & Tiainen, 2020, s. 76). Jokaisella lukutaitoa opettelevalla maahanmuuttajalla on oma käsityksensä lukutaidosta ja sen hyödyllisyydestä, minkä vuoksi opettajan on hyvä puhua alusta saakka lukutaidon todellisesta merkityksestä suomalaisessa yhteiskunnassa ja motivoida oppilaita lukutaidon saavuttamiseen tuomalla esiin sen merkityksellisyyden (Sergejeff, 2007, s. 38–39).

Suomessa useimpien lasten kouluvalmiuksien kehittyminen, mihin myös lukutaito lukeutuu, alkaa jo varhain ennen kouluikää (Arvonen, Katva & Nurminen, 2016, s. 26). Lapsen lukutaito saa alkunsa mielenkiinnosta sanoja ja tekstejä kohtaan (Lerkkanen, 2013, s. 16; Mäkinen, 2002, s. 259). Mielenkiinnon herättämiseen tarvitaan kielellisesti monipuolinen ympäristö, joka herkistää lapsen sanojen äänneille ja jonka luonnollisena osana kirjaimet ja tekstit nähdään (Ketonen, 2019, s. 105; Lerkkanen, 2013, s. 16; Mäkinen, 2002, s. 259–260). Lapset opettelevat lukutaidon kannalta olennaisia taitoja leikin luonnollisena osana, omatoimisesti tai aikuisen ohjaamana esimerkiksi jäljitellessään lukemista tai kirjoittamista (Lerkkanen, 2013, s. 16). Ketosen mukaan lapset tutustuvatkin yleensä jo hyvin varhain kirjaimiin ja teksteihin luonnollisena osana kasvuympäristöään, mikä edesauttaa huomaamaan luetun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden (Ketonen, 2019, s. 105). Ymmärtääkseen kirjoitetun kielen periaatteita ja kirjain-äännevastaavuutta lapsen tulee ensin olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja kirjoitetun ympäristön kanssa (Lerkkanen, 2013, s. 24–25). Useimpien lasten kielen hahmottuminen ja kehittyminen tapahtuu arkisissa tilanteissa, esimerkiksi iltasatuja lukiessa, lapsen kanssa keskustellessa, luetusta kysyttäessä, piirtäessä ja tarkasteltaessa kuvia (Arvonen ym., 2016, s. 26; Mäkinen, 2002, s. 259). Silinskasin ja kollegoiden tutkimustulosten mukaan juuri kodissa vallitsevat lukutottumukset jaetusta lukemisesta vaikuttavat positiivisesti lukutaidon kehitykseen (Silinskas ym., 2012, s. 307–308). Lapselle ääneen lukemisen kautta lapsen kiinnostus herää kirjoitettua kieltä kohtaan, minkä kautta lapsi lopulta ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen välillä vallitsevan yhteyden. Lapsen jatkuvasta vuorovaikutuksesta kirjoitetun kielen kanssa ja kiinnostuksesta sitä kohtaan kertoo muun muassa useiden kirjainten tunnistamisen taito. (Lerkkanen, 2013, s. 24–25.)

Lapsi pääsee kehittämään monia koulun kannalta hyödyllisiä taitoja arjen toimintojen lomassa ja usein koulun alkaessa koululaisen taidot ovat jo hyvin pitkälle kehittyneet, jos lapsen kasvuympäristö on ollut suotuisa näiden valmiuksien oppimiseen. Mikäli lapsen kasvuympäristö ei

kuitenkaan ole tukenut näiden valmiuksien kehitystä, lapsi aloittaa koulun hyvin erilaisista lähtökohdista, mistä esimerkkinä voivat olla monet valmistavan opetuksen oppilaat. (Arvonen ym., 2016, s. 26.) Ukkola ja Metsämuuronen muistuttavat, että koulun aloituksessa on tärkeää selvittää heidän lähtötasonsa koulutaitojen osalta ja aloittaa lukemaan opettaminen niiden perusteella, jotta heistä jokainen pääsisi oppimaan lisää ja etenemään oppimisessaan mielekkäästi (Ukkola & Metsämuuronen, 2019, s. 59).

Luku- ja kirjoitustaidon pohjan rakentaminen aloitetaan jo esiopetuksen aikana ennen perusopetusta, jolloin pyritään viimeistään herättämään lasten kiinnostus kirjaimia ja tekstejä kohtaan (Lerkkanen, 2013, s. 17–19; Mäkinen, 2002, s. 259). Esiopetus tai muu esiopetuksen tavoitteiden mukainen toiminta aloitetaan Suomessa oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna, mihin osallistuminen on Perusopetuslain mukaan pakollista kaikille lapsille (Perusopetuslaki, 1998, 26 a §). Oppivelvollisuus ja sen mukainen koulunkäynti alkaa Suomessa vakituisesti asuvalla lapsella sinä vuonna, jolloin hän täyttää seitsemän vuotta (Oppivelvollisuuslaki, 2020, 2 §). Peruskoulun alkuopetuksen päätavoitteena on opettaa jokainen oppilas lukemaan ja kirjoittamaan, lisäksi ohjata oppilaita hyödyntämään luku- ja kirjoitustaitoa monipuolisesti eri oppiaineissa ja elämän osa-alueilla (Lerkkanen, 2013, s. 17–19). Alkuopetuksessa luku- ja kirjoitustaitoja harjoitellaan vähintään yksi tunti päivässä (Sikiö, 2017, s. 18). Alkumittauksen mukaan aloittaessaan koulunkäynnin yli 60 % oppilaista osaa jo lukea mekaanisesti sanoja tai virkkeitä (Ukkola & Metsämuuronen, 2019, s. 47, 59). Juuri tämän lukemisen taidon ja tuen tarpeen vaihtelevuuden vuoksi opettajan tulee ottaa huomioon lukemaan opettamista suunnitlessaan, että kaikkien oppilaiden yksilölliset taidot ja tarpeet huomioidaan (Lerkkanen, 2013, s. 35).

Ehri ja McCormick sekä Frith ovat kaikki pyrkineet kuvaamaan lukutaidon kehittymisen vaiheita, ensimmäiset jälkimmäistä yksityiskohtaisemmin (Ehri & McCormick, 1998; Frith, 1985). Ehri ja McCormick (1998) jakavat sanalukutaidon kehityksen viiteen vaiheeseen: ” (1) esialfabeettinen vaihe, (2) osittaisalfabeettinen vaihe, (3) täysialfabeettinen vaihe, (4) vahvistunut alfabeettinen vaihe ja (5) automaattinen alfabeettinen vaihe”. Vaiheet ovat peräkkäisiä, mutta saattavat tapahtua myös limittäin. Yleensä varhaiskasvatusikäiset ja esikoululaiset ovat esialfabeettisessa vaiheessa. Osittaisalfabeettisessa vaiheessa ovat esikoululaiset sekä ensimmäisen luokan oppilaat ja oppilaat, joilla on haasteita lukutaidossa. Täysialfabeettisessa vaiheessa ovat yleensä ne ensimmäisen luokan oppilaat, joilla on jo täysi kirjain-äännetietämys. (Ehri & McCormick, 1998, s. 135, 140–141.) Esialfabeettisessa vaiheessa, jota Frith (1985)

taas kutsuu toisin logografiseksi vaiheeksi, oppilaalla ei ole vielä juurikaan tietoa kirjain-äännevastaavuudesta ja ”lukeminen” tapahtuu arvaamalla ja ulkoa muistamisella sanan pituuden, ulkonäön tai kontekstin perusteella (Ehri & McCormick, 1998, s.141; Frith, 1985, s. 306). Osittaisalfabeettisessa vaiheessa oppilaat käyttävät edelleen arvaamista ja sanahahmon muistamista lukemisen apuna, sillä kirjain-äännetuntemus on vielä puutteellinen, vaikkakin jo kehittyneempi kuin esialfabeettisessa vaiheessa. Sanoja saatetaan lukea asiayhteyden sekä alku- tai loppukirjaimen avulla arvaamalla. Usein sanoista tunnustetaan, luetaan ja kirjoitetaan vain konsonantteja. Suomenkieliset oppijat etenevät yleensä hyvin nopeasti täysialfabeettiseen vaiheeseen, sillä kielen kirjain-äännevastaavuuden hallitseminen tapahtuu verrattain nopeasti. (Ehri & McCormick, 1998, s. 144–146.) Varsinainen oikeaoppisen lukemisen perusta rakennetaan täysialfabeettisessa vaiheessa, josta Frith puhuu toisin alfabeettisena vaiheena (Frith, 1985, s. 306). Tässä vaiheessa oppijat hallitsevat jo kirjain-äännevastaavuudet, minkä vuoksi he voivat lukea myös vieraita- ja epäsanvoja. Lukeminen on aluksi kuitenkin hyvin hidasta ja työlästä, sillä lukeminen tapahtuu dekodeeraamalla erikseen jokaisen sanan äänteet. (Ehri & McCormick, 1998, s. 150.) Vahvistunut alfabeettinen vaihe, tai toisin Frithin mukaan ortografinen vaihe, alkaa jo täysialfabeettisen vaiheen aikana (Ehri & McCormick, 1998, s. 154; Frith, 1985, s. 306). Tässä vaiheessa oppija hahmottaa jo suurempia kokonaisuuksia, kuten sanojen alkujä, riimejä, sanavartaloita ja tavuja. Tämän ansiosta käsiteltäviä yksiköjä on vähemmän, mikä osaltaan vaikuttaa lukunopeuteen. (Ehri & McCormick, 1998, s. 154.) Automaattisessa alfabeettisessa vaiheessa lukeminen on sujuvaa ja lukustrategiat automatisoituneita, mikä mahdollistaa keskittymisen varsinaiseen tekstin ymmärtämiseen (Ehri & McCormick, 1998, s. 157).

Kielellisellä tietoisuudella on vahva yhteys luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen (Sergejeff, 2007, s. 42). Honkon ja Mustosen (2018) mukaan kielitietoisuus tarkoittaa ymmärrystä kielen mukautuvuudesta ja vaihtelevuudesta tilanteiden mukaan, sekä ymmärrystä sosiaalisista normeista, merkityksistä ja tilanteista, mitä kielen kautta rakennetaan. Kielitietoisuus ei ole vain oppilaalle opetettava asia, vaan sen taitaminen hyödyttää myös opettajia. (Honko & Mustonen, 2018, s. 4.) Lerkkanen (2013) korostaa, että kielellisen tietoisuuden harjoittelussa keskeistä on lapsen motivaatio ja sen ylläpitäminen. Harjoittelun tulee lähteä lapselle itselleen merkityksellisistä asioista ja kokemuksista, jolloin siitä tulee lapselle mahdollisimman mielekästä. (Lerkkanen, 2013, s. 35.) Lapselle tulee antaa mahdollisuus käyttää koko potentiaaliaan ilmaistessaan itseään ja oppiessaan uusia tietoja ja taitoja (Honko & Mustonen, 2018, s. 4). Lukutaidon harjoittelussa tuleekin hyödyntää leikkiä ja pelejä harjoittelun runkona, jotta harjoiteltavista osa-

alueista tulisi luonnollinen osa leikkiä. Harjoittelun tulee olla monipuolista myös vuorovaikutuksen osalta, tavoitteena luoda lapsille yhteisen toiminnan kautta mahdollisuuksia kommunikoida toisten lasten ja aikuisten kanssa. (Lerikkanen, 2013, s. 35.)

Ihanteellisessa tilanteessa jokainen ihminen saisi oppia lukutaidon omalla äidinkielellään, sillä silloin merkityksen ymmärrys syntyy välittömästi, eikä merkitystä tarvitse opetella erikseen koodauksen lisäksi (Sergejeff, 2007, s. 43). Lukutaidon myötä lapselle avautuu täysin uusi maailma ja hän saavuttaa yhteiskunnassa arvostetun lukutaidon, jonka avulla hän voi ottaa aktiivisemman roolin yhteiskunnassa (Koponen, 2006, s. 32). Valmistavassa luokassa voi olla ainakin kahdenlaisia lukutaidottomia oppilaita, primaari- ja sekundaarilukutaidottomia. Primaarilukutaidoton oppilas ei ole todennäköisesti käynyt aikaisemmin koulua, minkä vuoksi hän ei osaa laskea, kirjoittaa tai lukea omalla äidinkielellään. Sekundaarilukutaidoton taas on todennäköisesti käynyt koulua ja osaa jo mahdollisesti lukea, mutta ei osaa vielä lukea latinalaisia aakkosia. (Laine, 2007, s. 7.) Kun kerran on oppinut lukemaan jollain kielellä, on se huomattavasti helpompaa seuraavalla kielellä. Tämä johtuu siitä, että oppija ymmärtää ensimmäisellä kerralla mekaanisen lukuprosessin vaiheet sekä puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. (Sergejeff, 2007, s. 43.) Oppilaan ollessa taidoiltaan vahva oman äidinkielenensä kirjoitetussa ja puhutussa kielessä on hänen helpompi aloittaa toisen kielen oppiminen (Bauer & Arazi, 2011, s. 383). Samoin jos oppilas omaa edes heikon lukutaidon omalla äidinkielellään, on hänellä paremmat lähtökohdat toisen kielen oppimiselle kuin täysin lukutaidottomalla oppijalla (Tammelin-Laine, 2014, s. 41). Lukutaidon kehittymisen kannalta oppijan olisi hyödyllistä kyetä vertaamaan kohdekielen äänteitä ja kirjaimia omaan äidinkieleensä, jolla hän osaa jo lukea. Erilaisuuksista tai samankaltaisuuksista on tärkeää tehdä havaintoja omaan turvalliseen pidettyyn äidinkieleen. Opettaja voi yrittää samaistua ääntämisen haasteisiin kokeilemalla ääntää sanoja oppijan äidinkielellä, mikä usein muistuttaa opettajia siitä, kuinka hankalaa suomen kielen ääntäminen oppijoille voi olla. (Sergejeff, 2007, s. 43.) Lerikkanen mainitsee myös oman äidinkielen tasapainoisen kehittymisen luovan perustan muiden kielten omaksumiselle, sillä se toimii ajattelun kielenä ja uuden kielen vertailukohtana (Lerikkanen, 2013, s. 160).

2.2 Teoriat lukemaan opettamisen perustana

Lukutaitoa on tutkittu paljon viimeisten vuosikymmenien aikana. Tutkimukset ovat perustuneet yleensä aikaisempiin tutkimuksiin kuitenkin samalla tuoden jotain uutta ja näkökulmaltaan erilaista. Tutkimukset ovat kehittäneet aikaisempien tutkimusten tuloksia eteenpäin, minkä kautta

on muodostunut uusi edistyksellisempi teoria. Tutkimuksen kautta on voitu muodostaa teorioita oppimisesta ja lukemaan oppimisesta, sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. (Lerikkanen, 2013, s. 54.) Lukemaan opettamisen teorioihin on tärkeää tutustua, jotta voi ymmärtää, mistä ja miksi lukemaan opettamisen menetelmät ovat muodostuneet.

Kehityksen teoria muodostui, kun heräsi keskustelua siitä, voisiko lapsen lukemisvalmiuksia kehittää jo ennen varsinaisen lukemisen opettelun aloittamista. Kyseisen teorian tärkeitä kehittäjiä on ollut muun muassa Durkin (1966). Teorian muodostumisen seurauksena päiväkodit aloittivat lukemisvalmiuksien harjoittamisen. Myös esiopetusta varten kehitettiin ohjelmia, joiden oli tarkoitus auttaa lapsia saavuttamaan kouluvalmius. Kuitenkin varsinaisen lukemaan opettamisen tuli ehdottomasti tapahtua vasta koulussa, eikä vanhempienkaan ollut suotavaa opettaa lastaan lukemaan kotona. Koulussa tapahtunut lukutaidon opetus oli vahvasti opettaja-johtoista ja samanaikaisopetusta, missä toistettiin tekniikkaa harjoittavia drilliharjoitteita. (Lerikkanen, 2013, s. 54–55.)

Sukeutumisen teorian myötä 1970-luvulla ymmärrettiin, ettei lapsen luku- ja kirjoitustaito kehity erillään, vaan se on vahvasti kytkeytynyt lapsen muuhun kehitykseen jo lapsen syntymästä lähtien (Korkeamäki, 1996, s. 19; Lerikkanen, 2013, s. 55). Teorian tärkeitä kehittäjiä ovat olleet muun muassa Clay (1979), Goodman (1973) ja Smith (1971). Sukeutumisen teorian mukaan lukutaidon oppimisessa lapsi ymmärretään aktiivisena lukutaidon rakentajana ja lukutaito jatkuvasti kehittyvänä prosessina. Lukutaitoa kehitetään vuorovaikutuksessa toisten lukutaitoisten kanssa kysymysten kautta ja lukemalla yhdessä, jolloin perhe ja muut lähiympäristön ihmiset herkistävät lasta erilaisille lukemisen kokemuksille. (Korkeamäki, 1996, s. 20; Lerikkanen, 2013, s. 55.) Sukeutuva lukutaito sisällyttää lukemiseen myös sellaisen toiminnan, joka vasta jäljittelee lukemista kehityksen alkuvaiheessa (Korkeamäki, 1996, s. 20). Sukeutumisen teorian myötä kehitettiin myös uudenlainen lähestymistapa varhaiskasvatukseen. Sen mukaan varhaiskasvatuksen ympäristöistä tulee rakentaa kielellisesti rikkaita, mitkä edesauttavat lasten ymmärrystä kirjoituksen, lukemisen, puheen ja kuuntelun välisestä yhteydestä. Lukemista ja kirjoittamista alettiin opettaa osana leikkiä ja muita arkielämän toimintoja. Tätä lähestymistapaa lukemiseen ja kirjoittamiseen alettiin kutsua myös ”kielen kokonaisvaltaiseksi” lähestymistavaksi. (Lerikkanen, 2013, s. 55.)

Sosiokulttuurisen teorian mukaan (1980–1990-luvulla) lukeminen mahdollistaa kulttuurin yhteisen kokemisen ja jakamisen. Lapsen kasvuympäristössä vallalla olevat arvot ja normit muodostavat lapsen sosiaalisen pääoman yhdessä ympäristön yhteisöllisyyden ja luottamuksen

kanssa. Lapsen oppimat käyttötavat luku- ja kirjoitustaidolle ovat kulttuurisesti määräytyviä. Tämä kirjoittamisen ja lukemisen kulttuuri muovautuu ympäristön mukaan esimerkiksi perheen lukutottumusten mukaan. Kouluissa tulisi vahvistaa ja monipuolistaa oppilaiden kulttuurista pääomaa jakamalla lukukokemuksia ja sitä kautta innostamalla muita lukemaan. (Lerkkanen, 2013, s. 56–57.)

2.3 Lukemaan opettamisen menetelmät

Lukemaan opettamista on tutkittu laajasti ja sen menetelmät ovat kehittyneet teorioiden ja tutkimuksen avulla. Suomessa laajimmin käytössä olevat lukemaan opettamisen menetelmät ovat 1970- ja 1980-luvulla kehitettyjä, iästä huolimatta ne pysyvät suomalaisessa lukemaan opettamisessa vuodesta toiseen. Tässä luvussa käsitellään yleisimpiä lukemaan opettamisen menetelmiä ja sellaisia menetelmiä, jotka kuuluvat luokanopettajan yleistietoon.

Lukemaan opettamisen menetelmät voidaan perinteisesti jakaa kahteen pääryhmään: synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin (Koponen, 2006, s. 45; Lerkkanen, 2013, s. 59). Synteettisten menetelmien perusta on suomen kielen rakenteessa ja lapsen kielen kehityksen teoriassa, minkä vuoksi tämän pääryhmän menetelmät ovat suosituimpia Suomessa. Analyyttisten menetelmien muodostumisen perustana on toiminut sukeutumisen teoria ja epäsäännöllisten kielten rakenteet. Suurin osa opettajista käyttää kuitenkin niin sanottua sekamenetelmää, jossa yhdistetään molempien menetelmien piirteitä mielekkäällä tavalla. (Lerkkanen, 2013, s. 59.) Kiiverin mukaan paras lukemaan opettamisen menetelmä on sellainen, mistä opettajalla on osaamista sekä koulutuksen että käytännön kautta (Kiiveri, 2006, s. 252). Ketonen muistuttaa, että työkokemuksen myötä opettajat voivat hyvin soveltaa eri lukemaan opettamisen menetelmiä niin, että ne palvelevat opetettavan oppilasryhmän tarpeita (Ketonen, 2019, s. 109).

2.3.1 Synteettiset menetelmät

Synteettisissä menetelmissä aloitetaan kielen pienistä yksiköistä kuten kirjaimista ja äänneistä, joita yhdistelemällä liikutaan kohti suurempia kokonaisuuksia esimerkiksi sanoja tai lauseita (Koponen, 2006, s. 45; Lerkkanen, 2013, s. 60). Suomen kieli on ortografisesti hyvin säännönmukaista, minkä vuoksi synteettiset menetelmät sopivat erityisen hyvin suomen kieleen. Synteettisten menetelmien kautta oppilaat oppivat suhteellisen nopeasti tarkan mekaanisen lukutaidon. Synteettisten menetelmien mekaanisista harjoitteista ja oikeinkirjoituksen vaatimuksista

johtuen menetelmää on moitittu kuitenkin liian tekniseksi, minkä nähdään vaikuttavan erityisesti oppilaiden motivaatioon lukemista kohtaan. (Lerikkanen, 2013, s. 60; Lerikkanen, 2017, s. 7). Synteettisten menetelmien etuna on sujuva tekninen lukeminen ja hyvä oikeinkirjoitus (Ketonen, 2019, s. 109).

Synteettisiin menetelmiin kuuluva **KÄTS-menetelmä** (Kirjain, Äänne, Tavu, Sana) on yksi yleisimmistä Suomessa käytetyistä lukemaan opettamisen menetelmistä, koska se soveltuu hyvin suomen kielen oppimiseen kielen säännönmukaisuuden vuoksi (Ketonen, 2019, 109–110; Koponen, 2006, s. 46). Alun perin KÄTS-menetelmä kehitettiin 1970-luvulla erityisopetukseen lukemisvaikeuksissa auttamiseen. Se otettiin kuitenkin vähitellen käyttöön koko maassa 1980-luvulla korvaamaan tavaamisen menetelmää. (Lerikkanen, 2013, s. 63–64.) Suomenkieliset aapiset perustuvat suurelta osin KÄTS-menetelmän käyttämiseen, vaikka muidenkin menetelmien käyttö aapisen rinnalla on mahdollista (Koponen, 2006, s. 54). Yleensä KÄTS-menetelmän mukainen opettaminen aloitetaan tutustumalla uuteen kirjaimen sadun tai kuvan kautta, jonka avulla oppilas tutustuu kirjaimen muotoon ja äänneeseen. Kirjainta lorutellaan, riimitellään ja kuunnellaan, samalla kiinnittäen huomiota suun muotoon äännettä lausuesssa. Kyseistä uutta kirjainta voidaan seuraavaksi etsiä sadun sanoista, kirjoista ja muista teksteistä, joita ääneen luettaessa kuunnellaan äänneen paikkaa sanassa. Seuraavaksi tuttuja äänneitä yhdistetään helppoiksi tavuiksi, joihin vähitellen aletaan lisäämään alku- tai loppuäänneitä. Tavujen lukemista varten yleensä esimerkiksi aapisissa on vaikeutuvia tavulistoja, joita voidaan käyttää harjoitteluun. Lopulta tavuista muodostetaan sanoja ja sanoista virkkeitä. (Ketonen, 2019, 109–110.) KÄTS-menetelmä voidaan jakaa neljään peräkkäiseen osaprosessiin: ”Kirjaimen ja äänneen yhteyden löytäminen, Äänneiden yhdistäminen, Tavun hahmottaminen ja Sanan hahmottaminen” (Koponen, 2006, s. 46; Lerikkanen, 2013, s. 63). Luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen kannalta on tärkeää oppia erottamaan kielen rakenneyksiköitä (Lerikkanen, 2013, s. 63). Puhutun kielen rakenteellisilla yksiköillä on suuri merkitys, jota tuleekin korostaa kuulohavaintoa hyödyntämällä (Koponen, 2006, s. 47). Tavujen erottamisen tukena toimiikin rytmi, jota voidaan taputtaa, tömistää tai kävellä. Tavua sanoessa on tärkeää kiinnittää huomiota sen kokonaiseen ääntämiseen ja sen ulkoasuun. Jokaisen osaprosessin aikana toistetaan peräkkäin samat vaiheet: tunnistaminen (kuuleminen), kirjoittaminen ja lukeminen. (Koponen, 2006, s. 47; Lerikkanen, 2013, s. 64.)

Ensimmäinen taso on *kirjain-äännetaso*. Siinä aloitetaan etsimällä tutusta kehyskertomuksesta uusi kirjain. Tämän jälkeen kirjainta vastaavaa äännettä harjoitellaan kiinnittämällä huomiota kielen ja huulien asentoon, ilmavirtaan ja äänneen keston. Lukemisvaiheessa nimetään kirjain,

joka vastaa harjoiteltua äännettä ja kirjainta harjoitellaan lukemaan ääntämällä se lyhyesti ja pitkästi. (Koponen, 2006, s. 47; Lerkkanen, 2013, s. 64.) Pohditaan, mitä eroa kirjaimen nimellä ja äänteellä on. Kirjainta ja äännettä harjoitellaan liittämään aikaisemmin opittuihin kirjaimiin ja äänteisiin. (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 111; Koponen, 2006, s. 47). Kirjoittamisen vaihe alkaa tutustumalla kirjaimen muotoon. Kirjainta piirretään alkuun suuressa koossa ilmaan, tauluun ja pulpettiin, minkä jälkeen siirrytään kohti pienempää piirtämistä käteen, vihkoon ja lopulta viivastolle. (Lerkkanen, 2013, s. 64.)

Tavutaso alkaa tunnistamalla ääniteitä tavuista. Oppilaiden on tarkoitus oppia sanomaan tavut puoliääneen, jolloin he voivat samalla tehdä havaintoja tavujen ääntämisestä. (Lerkkanen, 2013, s. 65.) Tehdään huomioita lyhyen ja pitkän äänteen eroavaisuuksista. Tavusta erotellaan kaikki ääniteet järjestyksessä. (Koponen, 2006, s. 48.) Lukemisen vaiheessa tavu muodostetaan lisäämällä yksi äänne kerrallaan eli lihottamalla tavua ja toistamalla sitä (*t to toi*) (Koponen, 2006, s. 48; Lerkkanen, 2013, s. 65). Toinen vaihtoehto ääniteiden yhteen liittämiseen on ääniteestä toiseen liukuminen (t... o...i) (Koponen, 2006, s. 48). Tällöin on kuitenkin tärkeää toistaa aina lopuksi kokonainen tavu normaalin puherytmin mukaisesti. Uutta äännettä harjoitellaan liittämällä sitä tuttuihin ääniteisiin toistoharjoituksissa eli drilliharjoituksissa, joita varten useimmissa aapisissa on tavutauluja. Kirjoittamisen vaiheessa opettaja voi pitää tavusaneluja, jolloin oppilaiden on tarkoitus erottaa tavun ääniteet ja osata merkitä niitä kirjaimilla: oppilas sanoo tavun, erottelee sen ääniteet, kirjoittaa tavun, vahvistaa sen ja tarkistaa tuotoksen. Sanoja luetaan tavutettuina, kunnes oppilas hahmottaa sanojen oikeinkirjoituksen, minkä jälkeen voidaan siirtyä tuttujen sanahahmojen lukemiseen. (Lerkkanen, 2013, s. 65.)

Viimeisellä *Sanatasolla* erotellaan edelleen sanoista tavuja rytmin avustuksella. Voidaan osoittaa sanottu tavu muiden tavujen seasta. Lukemista harjoitellaan tutuilla tavuilla ja ääniteillä. (Lerkkanen, 2013, s. 65.) Tavut luetaan nyt kokonaisina ja tavutekniikkaan turvaudutaan vain vieraiden sanojen kohdalla (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 113; Koponen, 2006, s. 48). Sanoja kirjoitetaan yksi tavu kerrallaan: oppilas sanoo sanan ensimmäisen tavun ja kirjoittaa sen, minkä jälkeen hän sanoo sanan toisen tavun ja kirjoittaa sen ensimmäisen perään. Tavujen ja sanojen visuaalisen tunnistamisen vahvistumista varten tarvitaan paljon tuttujen tavujen ja sanojen toistamista, mikä myös edesauttaa lukutaidon sujuvuutta. (Lerkkanen, 2013, s. 65.)

Äännetavausmenetelmässä sanat kootaan tavuittain kirjaimia vastaavista ääniteistä. Äännetavausmenetelmä muistuttaa aikaisemmin käytettyä kirjaintavausmenetelmää, mutta äännetavausmenetelmässä kirjainten nimen sanomisen sijaan käytetään kirjaimia vastaavia ääniteitä.

Menetelmän mukaan sanotaan aina ensin tavun äänteet ja sitten niistä muodostetaan tavu, minkä jälkeen seuraavan tavun kanssa toimitaan samoin. Lopuksi tavuista muodostetaan sana. Tälläkin menetelmällä on ongelmansa, nimittäin joitain äänteitä on hankala sanoa yksittäisenä ääntenä. Tätä menetelmää yksinään käyttää enää hyvin harva opettaja, mutta tämä menetelmä on toiminut tärkeänä askeleena kohti äännepohjaisten menetelmien kehittämistä. (Lerikkanen, 2013, 62.)

Liukumismenetelmän mukaan sana koostetaan myös tavuittain, mutta tässä menetelmässä liu'utaan äänteestä toiseen. Tarkoituksena on hidastaa ja venyttää tavun ääntämistä niin, että voidaan suoraan lukea kokonaisia sanoja. Menetelmän vahvuus on siinä, että se ohjaa hahmottamaan oikeaa lukusuuntaa ja kehittää lukutaidon sujuvuutta. Toisaalta menetelmässä on havaittu ongelmia oikeinkirjoituksessa, sillä lapset eivät opi hahmottamaan äänteiden kestoja ja tavurajoja. (Lerikkanen, 2013, 62.)

Oivallusmenetelmässä pyritään äänteiden ja kirjainten yhteyden oivaltamiseen. Menetelmässä aloitetaan puheen tarkkaavaisesta kuuntelusta ja kuultujen äänteiden erottamisesta. Seuraavaksi äänteistä kootaan tavuja ja tavuista muodostetaan sanoja, joista lopulta voidaan muodostaa kokonaisia lauseita. Menetelmässä on keskeistä hahmottaa äänteet ja tavut kuullun perusteella, kirjainten nimien opettelu tapahtuu vasta myöhemmin. Keskeinen harjoite menetelmässä on drilliharjoitukset, joita toistetaan sekä tavanomaisilla tavurakenteilla että merkityksettömillä äänneyhdistelmillä. Tämän vuoksi menetelmä onkin saanut paljon kritiikkiä, sillä merkityksettömien tavujen harjoittelun ei koeta edistävän merkityksellisten sanojen sujuvaa lukemista. (Lerikkanen, 2013, s. 62–63.)

KPL-menetelmää (Kuuntelen Puhun Luen) voidaan käyttää toisen synteettisen menetelmän (esim. KÄTS) kanssa rinnakkain tai toista menetelmää täydentävänä menetelmänä. Se on kokosamenetelmä, jossa hyödynnetään 240 erilaista perussanaston kuva-sanakorttia, jotka tukevat oppilaan käsitteiden ymmärtämistä, sanojen tuottamista ja sanavaraston kehittymistä. Lisäksi ne tutustuttavat oppilasta kirjoitettuun kieleen. Menetelmä on tarkoitettu sellaisten oppilaiden lukemaan opettamisen tueksi, joilla on vaikeuksia lukemaan oppimisessa tai joilla suomen kielen oppiminen on vasta alussa. Menetelmää sopii siis hyvin suomi toisena kielenä -oppilaiden suomen kielen opetukseen. (Ketonen, 2019, s. 113; Koponen, 2006, s. 73–74.)

2.3.2 Analyyttiset menetelmät

Sukeutumisen teorian innoittamana Suomessa kehiteltiin erilaisia kokonaisvaltaisia menetelmiä lukutaidon opettamiseen, joita kutsuttiin yhteisnimityksellä analyttiset menetelmät (Lerkanen, 2013, s. 66). Analyttisissä menetelmissä lukutaitoa lähestytään merkityksellisistä kokonaisuuksista kuten sanasta, lauseesta tai tekstistä, jotka toimivat tarkastelun ja analysoinnin kohteina. Tästä jatketaan seuraavaksi kohti pienempiä kielen yksiköitä. (Koponen, 2006, s. 46; Lerkanen, 2013, s. 66.) Analyttisten menetelmien heikkoudeksi on katsottu kirjain-äännevastaavuuden huono hahmotus, äänteiden keston ja tavurajojen hahmottamisen hankaluus. Toisaalta analyttisten menetelmien etuina on nähty lukumotivaation kasvaminen, vahva luetun ymmärtäminen ja tuottavan kirjoittamisen vahvistuminen. (Lerkanen, 2013, s. 67.) Harjoittelun kohdentuessa lapselle merkityksellisiin yksiköihin pitää se myös paremmin yllä lapsen motivaatiota lukemiseen (Ketonen, 2019, s. 111–112).

Suomessa yleisin analyttinen menetelmä **LPP** (Lukemaan Puheen Perusteella) on alun perin kehitetty Ulrika Leimarin toimesta ruotsin kielelle, jolloin sen nimi on LTG (Läsning på talets grund). LPP-menetelmä perustuu ajatukselle lapsen aktiivisesta toimijuudesta (Järvinen, 1993, s. 6). LPP:n mukainen opetus rakentuu lasten omasta puheesta, joka muutetaan visuaaliseen muotoon tekstiksi ja lauseiksi. Tarkoituksena on luoda näkyväksi puheen ja tekstin välinen yhteys. Aihealueet tulevat lasten omasta kokemusmaailmasta, ajatuksista ja puheista, joista keskustellaan yhdessä ryhmässä. Aiheeksi on tärkeää valita sellainen aihe, josta jokaisella on kokemusta. (Järvinen, 1993, s. 6; Leimar, 1974, s. 86–88; Lerkanen, 2013, s. 69.) Ryhmässä keskusteleminen tukee lasten puhumisen ja kuuntelemisen taitoa sekä laajentaa sanavarastoa (Lerkanen, 2013, s. 69). LPP-menetelmä on hyvin lapsilähtöinen ja vuorovaikutukseen kannustava menetelmä. Se mahdollistaa lauseen rakentamisen varhaisen hallitsemisen ja rikkaan kielen kehityksen. Menetelmä on kuitenkin koettu hyvin työlääksi, sillä oppimateriaali valmistetaan aina ryhmä- ja tuntikohtaisesti. (Lerkanen, 2013, s. 73.) LPP-menetelmässä toteutetaan viittä toisiaan seuraavaa vaihetta, joiden läpikäyminen kestää yleensä 1–2 viikkoa. Nämä viisi vaihetta ovat keskustelu-, sanelu-, laborointi-, uudelleen käsittely- ja jälkikäsittelevä vaihe. (Järvinen, 1993, s. 22; Lerkanen, 2013, s. 69.)

Tragetonin (2007) kehittämä **Lukemaan oppiminen kirjoittamalla**–menetelmä aloitetaan yleensä jo esikoulussa. Se on kehitetty vuonna 1999–2002 toteutetun tutkimusprojektin pohjalta, johon osallistui 6–9-vuotiaita oppilaita Norjasta, Suomesta, Tanskasta ja Virossa. Menetelmä perustuu luovaan vapaamuotoiseen kirjoittamiseen ja leikkikirjoittamiseen tietokoneella,

minkä kautta myös lukutaito kehittyy. Menetelmässä korostetaan lapsilähtöisyyttä, leikinomaisuutta ja omatahtisuutta, joihin pyritään oppilaiden itse tuottamien kirjainharjoitteiden työstämisellä. Aluksi lapset kirjoittavat vapaamuotoisesti kirjainjonoja, joita jatkotyöstetään laskeamalla ja merkkaamalla tiettyjä kirjaimia yhdistettynä niiden ääntämissiin. Seuraavaksi lapset opettelevat kirjoittamaan oman nimensä kirjaimia. Myöhemmin kirjainjonoista muodostetaan lyhyitä tarinoita niin, että opettaja kirjaa ylös, mitä kirjainjonoista tai lasten mukaan ”salakirjoituksesta” muodostuva tarina lapsen omin sanoin tarkoittaa. Näitä tarinoita luetaan oppilaan kanssa yhdessä ääneen ja lopuksi tarinat myös kuvitetaan. Vähitellen kertomuksiin aletaan kirjoittamaan yksittäisiä oikeita sanoja ja niistä tehdään edelleen samalla alkukirjaimella alkavia ”sanakirjoja”. Vähitellen kertomusten lauseita erotetaan sanoiksi lisäämällä sanavälejä opettajan ohjaamana ja kannustamana, jolloin lukeminen helpottuu. Tässäkin vaiheessa painotetaan lapsen omaa oivaltamista ja leikinomaista tekemistä. (Trageton, 2007, s. 95–112.) Ensimmäisellä luokalla oppilaat jatkavat kirjoittamista ja lukemista omalla tasollaan. Viimeistään analysoimalla ja lukemalla opettajan ohjaamana omia tarinoitaan oppilas yleensä oppii lukemaan mielekkäällä ja teknisesti oikealla tavalla. (Trageton, 2007, s. 124–125.) Varsinainen käsin kirjoittamisen systemaattinen opetus alkaa menetelmän mukaan vasta toisella luokalla, mikä onkin menetelmän kritisoiduin ominaisuus. Tätä käsin kirjoittamisen aloittamisen lykkäämistä perustellaan kuitenkin sillä, että näin vältytään motoristen taitojen sekä silmän ja käden koordinaation haasteilta. (Trageton, 2007, s. 169–170.)

Kokosanamenetelmässä opetus tapahtuu yksittäisen sanan kautta. Menetelmä pohjautuu käsitykseen siitä, että lapsi oppii ensin hahmottamaan sanahahmoja tutussa kontekstissa. Kokosanamenetelmässä lukemisen oppiminen aloitetaan ensin opettelemalla ulkoa noin 70–80 perussanaa, joita varten on myös havainnollistavat kuvat. Perussanojen opetteluun jälkeen niitä aletaan pilkkoa tavuiksi, kirjaimiksi ja äänneiksi. Menetelmä on saanut kritiikkiä siitä, että lapset oppivat arvaamaan sanoja eivätkä lukemaan. Lisäksi menetelmä koetaan haastavaksi suomen kielen pitkien ja taivutettujen sanojen opetteluun. Oikeinkirjoituksen koetaan myös jäävän vailinaiseksi tavurajoja ja äänneiden kestoja havainnollistavien vaiheiden puuttumisen vuoksi. Menetelmän käytöstä uskotaan kuitenkin olevan hyötyä oppilaan sujuvan lukemisen tekniikan kehittymiseen, sillä menetelmä ohjaa tutkimaan suoraan kokonaisuuksia yksittäisten äänneiden sijaan. Kuva–sanakortti –idea on sovellettu useissa esi- ja alkuopetuksen sekä valmistavan luokissa, nimeämällä oppiympäristössä olevia esineitä ja asioita, joiden uskotaan hyödyttävän lasten sanan ulkoasun hahmottamista niiden ollessa luonnollisissa asiayhteyksissään. (Lerkkanen, 2013, s. 67–68.)

Lausemenetelmässä opetus lähtee liikkeelle kokonaisesta lauseesta. Peruslauseeseen lisätään yksi sana kerrallaan, minkä jälkeen tarkastellaan, miten se muuttaa lauseen merkitystä. Tämän jälkeen perehdytään yksittäisten sanojen ulkoasuun ja rakenteisiin. Lausemenetelmää ei käytetä yleensä yksinään, vaan sitä saatetaan hyödyntää jonkin toisen lukemaan opettamisen menetelmän rinnalla. (Lerikkanen, 2013, s. 69.)

2.4 Suomi lukemaan opettamisen kielenä

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitä haasteita ja erityishuomioita suomen kieli toisena kielenä tuo lukemaan opettamiseen. Suomen kielen ääntämistä ja kirjain-äännevastaavuutta kuvataan usein helpoksi omaksua, mitä se ei kuitenkaan aina ole vieraskielisille (Sergejeff, 2007, s. 44). Sergejeff käyttää käsitettä vieraskielinen, joka ymmärretään tässä tutkimuksessa valo-oppilaan rinnakkaiseksi käsitteeksi. Tämän vuoksi puhuttaessa vieraskielisiä koskevista asioista, käsitetään niiden koskevan myös tämän tutkimuksen valo-oppilaita.

Sergejeff (2007) on koonnut neljä suomen kielen ominaisuutta, joiden tuottamisessa ja kuulemisessa valo-oppilailla voi olla haasteita: 1) Suomen kielessä usein käytetyt vokaalit ja niistä muodostetut diftongit ovat vieraskieliselle hankalia erottaa kuulemalla ja toistaa itse. 2) Vieraskielisille hankalia ovat pitkien ja lyhyiden vokaalien sekä kaksoiskonsonanttien erottaminen kuulemalla ja kyseisten äänteiden toistaminen. 3) Suomen kielen tasainen intonaatio voi aiheuttaa ymmärtämisen ongelmia, sillä suomen kielessä painotetaan aina sanan ensimmäistä tavua, mutta muuten intonaatiolla ei ole niin suurta merkitystä kuin monissa muissa kielissä. 4) Joidenkin suomen kielen tyypillisten äänteiden erottaminen kuullun perusteella ja niiden tuottaminen voivat aiheuttaa erilaisia haasteita äidinkielestä riippuen: esimerkiksi *r*, *l* ja *m* -äänteet ovat erityisen haastavia kiinalaisille, kun taas *sk*, *ks*, *st*, *ts* ja *rt* -konsonanttiyhdistelmät ovat usein haastavia thaimaalaisille ja vietnamilaisille. (Sergejeff, 2007, s. 44.) Lehtinen vielä täsmentää, että kiinan, japanin ja korean kielissä äänteiden *l* ja *r* välillä ei ole eroa, minkä vuoksi näitä kieliä äidinkielenään puhuva oppilas ei yleensä hahmota automaattisesti kumpaa äännettä tulee käyttää (Lehtinen, 2007, s. 95).

Näihin suomen kielen hankalimpiin äänteisiin, joita ei esiinny valo-oppilaan omassa äidinkielessä, on syytä kiinnittää erityistä huomiota opetuksessa, mutta niihin ei tule jumittua. Lukemaan opettelevan oppilaan vieraan kielen osaaminen ja lukeminen kehittyy vähitellen omaa tahtiaan. Lisäksi pitää muistaa, ettei häneltä voida odottaakaan samanlaista oppimista ja kirjain-äännevastaavuuden ymmärrystä kuin äidinkieliseltä. (Sergejeff, 2007, s. 45.) Valo-oppilaan

opetellessa lukemaan suomen kielellä tuleekin kiinnittää erityisesti huomiota oikean lukemaan opettamisen menetelmän valintaan. Lukemisen kehittymisen kannalta on välttämätöntä, että valo-oppilas oppii suomen kielen dekodauksen ja tavuttamisen, sillä näillä keinoilla hän voi selvittää myös suomen kielen pidempien sanojen lukemisesta (Sergejeff, 2007, s. 46). Tammelin-Laine (2014) huomauttaakin, että etenkin ortografisesti läpinäkyvässä kielessä, kuten suomen kielessä, lukutaidon oppimisessa tärkeintä on juuri kirjain-äännevastaavuuden hallitseminen, eikä sanaston laajuus. Sanastoon tulee kuitenkin kiinnittää huomiota, sillä se tekee lukemisesta motivoivaa. (Tammelin-Laine, 2014, s. 62.)

Suomen kielellä on suhteellisen helppo oppia dekodauksen taito, sillä sen kirjain-äännevastaavuus on lähes täydellinen. Vieraskielinen oppilas ei kuitenkaan ilman opettamista kuule ja osaa tulkita kuulemiaan sanoja ja äännteitä samoin kuin äidinkielliset. Suomen kielen vokaaliyhdistelmät ja äännteiden kestot voivat olla haasteellisia jopa korkeasti koulutetuille vieraskielisille. Lukemaan oppiminen suomen kielellä on erityisen haastavaa, koska se sisältää runsaasti sanan sisäistä vaihtelua, yhdyssanoja, johdoksia, päätteitä ja suffikseja, jotka muuttavat sanojen pituuksia tehden lukemisesta ja dekodauksesta haastavampaa. (Sergejeff, 2007, s. 45). Näiden vuoksi suomenkielliset sanat saattavat näyttää taivutettuina hyvin erilaisilta kuin oppilaan ensin oppimat perusmuotoiset sanat ja niiden ulkomuoto voi poiketa suuresti oppilaan omasta äidinkielestä (Lehtinen, 2007, s. 93–95).

Lapsi oppii kielen käyttöä tarkkailemalla ympärillään tapahtuvia kielenkäyttötilanteita. Suomessa lapsille kerrotaan usein esimerkkejä sopivasta kielen käytöstä eri tilanteissa, heitä pyydetään sanoittamaan havaitsemiaan ja kuulemiaan asioita. Tällainen toiminta auttaa lasta omaksumaan tilanteeseen sopivia ilmaisuja ja sanoja. (Arvonen ym., 2016, s. 26–27.) Oppilaan kielitaitoon koulun alkaessa vaikuttaa merkittävästi kieliympäristö, jossa he ovat kasvaneet (Sikiö, 2017, s. 20). Jos oppilas on kuitenkin kasvanut jossain toisessa maassa ja täten erilaisessa kieliympäristössä, on hän tottunut ja oppinut hyvin erilaiseen kielenkäyttöön. Kielenkäyttö on nimittäin joka maassa ja kieliyhteisössä hyvin erilaista. Aloittaessaan koulunkäynnin Suomessa voi valo-oppilas kohdata hyvin hämmentävän tilanteen, koska hän ei ole tottunut suomalaiseen kielelliseen kulttuuriin, joka muodostuu koulussa usein kysymysten ja vastausten vuorottelusta. (Arvonen ym., 2016, s. 26–27.)

Suomessa kirjallinen kulttuuri on vahva. Suomalaisille kirjoittaminen ja lukeminen ovat luonnollinen osa arkipäivää, minkä vuoksi myös lasten lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet alkavat

kehittyä varhain. Kulttuurimme välittyy myös hyvin paljon kirjallisen perinteen kautta. Jos kuitenkin valo-oppilas muuttaa Suomeen sellaisesta kulttuurista, jossa kulttuuri välittyy kirjallisen muodon sijaan suullisena kertomusperinteenä, täytyy hänen tehdä paljon enemmän töitä kielellisen tietoisuuden saavuttamiseksi. Tällainen lapsi voi omaksua arjessa käytettävän puhekielen verrattain nopeasti, mutta kirjoitetun kielen hahmottaminen ja kirjain-äännevastaavuuden hallitseminen voi vaatia enemmän aikaa ja harjoittelua. (Arvonen ym., 2016, s. 27–28.)

Maahanmuuttajaoppilas peruskoulussa

Suomessa on maahanmuuttajia hyvin moninaisista kulttuuri-, perhe- ja koulutustaustoista. Nämä moninaiset taustat pyritään huomioimaan antamalla maahanmuuttajille taustan ja iän mukaista opetusta, esimerkiksi oppivelvollisuusikäisellä vakituisesti Suomessa asuvalla lapsella on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista perusopetusta (Nissilä, 2010, s. 24–25), joka voidaan toteuttaa aluksi perusopetukseen valmistavana opetuksena (myöhemmin: valmistava opetus) ja aikuisille maahanmuuttajille voidaan tarjota erilaisia kotoutumiskoulutuksen vaihtoehtoja (Arvonen ym., 2016, s. 15).

Valmistavassa opetuksessa päätavoitteena on oppilaiden suomen tai ruotsin kielen alkeiskiellitaidon kehittäminen (Opetushallitus, 2015, s. 7). Opetuksen järjestäjä päättää valmistavan opetuksen järjestämisestä (Salo, 2014, s. 78). Opetuksen järjestäjällä ei ole velvollisuutta järjestää valmistavaa opetusta, mutta useimmat kunnat järjestävät sitä valtionavustuksen avulla (Kaukko, Kielinen & Alasuutari, 2019, s. 478). Valmistavan opetuksen ryhmien muodostamisessa pyritään huomioimaan oppilaiden ikä ja edellytykset, jotta opetuksesta voidaan muodostaa mielekkäästi opetussuunnitelman ja oppilaille henkilökohtaisesti määritellyn oppimissuunnitelman mukainen kokonaisuus (Salo, 2014, s. 78). Opetuksessa sovelletaan tapauskohtaisesti suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetussuunnitelman sisältöjä. Suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä toimii pohjana muiden oppiaineiden ja taitojen oppimiselle. (Opetushallitus, 2015, s. 7.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on vain suomen kielen lukemaan opettaminen, joten jatkossa puhutaan ainoastaan suomi toisena kielenä -oppimäärästä.

Tässä luvussa käsitellään ensin perusopetukseen valmistavaa opetusta. Sen jälkeen kerrotaan suomi toisena kielenä -opetuksesta. Viimeisenä määritellään maahanmuuttaja-termiä ja kerrotaan kielikulttuurin vaikutuksesta lukemaan oppimiseen.

3.1 Perusopetukseen valmistava opetus

Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisestä säädetään Perusopetuslaissa, jonka mukaan valmistava opetus on laajuudeltaan yleensä yhden lukuvuoden mittainen (Perusopetuslaki, 1998). Valmistavaa opetusta voidaan tarjota lapsille, jotka ovat esi- tai perusopetusiässä (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s. 16). Valmistavan opetuksen painopisteenä on edistää valo-oppilaiden suomen kielen taitoa sekä muita kouluvalmiuksia niin, että valmistavan

opetuksen jälkeen oppilas voidaan siirtää yleisopetuksen luokkaan (Nissilä, 2010, s. 26; Nissilä ym., 2006, s. 16; Opetushallitus, 2015, s. 5). Valmistavassa opetuksessa oppilasta tuetaan henkilökohtaisessa kehityksessään ja kotoutumisessaan, jotta hän voi toimia yhteiskunnan tasavertaisena jäsenenä (Nissilä, 2010, 24; Opetushallitus, 2015, s. 5).

Valmistava opetus perustuu kunnalliseen Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan, jonka lisäksi opetusta ohjaa jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti määritelty opinto-ohjelma (Talib, Löfström & Meri, 2004, s. 103). Valmistavassa opetuksessa oppilaille opetetaan soveltaen perusopetuksen oppiaineiden, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus –oppimäärän ja mahdollisesti oppilaan oman äidinkielen oppimäärän sisältöjä. Tarkempi opetuksen sisällön ja tavoitteiden määrittely tapahtuu oppilaalle henkilökohtaisesti tehdyn opinto-ohjelman perusteella. (Nissilä, 2010, s. 26; Opetushallitus, 2015, s. 7.) Valmistavassa opetuksessa jokaiselle oppilaalle laaditaan yksilöllinen opinto-ohjelma, koska oppilaiden kielitaidon ja valmiuksien vaihtelevuus on niin suurta, että valmistavalle opetukselle ei ole mielekästä määritellä valtakunnallista oppimäärää tai tuntijakoa. Niinpä jokaista oppilasta varten laaditaan oma opinto-ohjelma. (Opetushallitus, 2015, s. 9.) Opinto-ohjelma sisältää oppilaan aikaisempaa ja nykyistä koulunkäyntiä ja harrastuksia koskevat tärkeät asiat. Siihen kirjataan myös oppilaan eteneminen kielitaidon oppimisessa. Laitinen painottaa oppilaan lähtötilanteen huolellista kirjaamista, jotta oppilaan tulevat opettajat voivat ymmärtää oppilaan tämän hetken taitotasoa lähtötilanteeseen suhteutettuna. (Laitinen, 2010, s. 62.) Valmistavan opetuksen oppilaita integroidaan ikätasoa vastaaviin yleisopetuksen ryhmiin oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisella tavalla (Opetushallitus, 2015, s. 5). Nissilä kollegoineen kertoo, että integroituaan yleisopetuksen luokkiin taito- ja taideaineita varten valo-oppilaat saavat tilaisuuden käyttää kieltä luonnollisessa arjen tilanteessa, mikä osaltaan kasvattaa oppilaan motivaatiota kielen harjoitteluun (Nissilä ym., 2006, s. 16). Ensimmäiset integroinnit tapahtuvatkin Laitisen mukaan yleensä juuri taito- ja taideaineiden tunneille, koska niissä oppilas pystyy toimimaan hyvin muiden esimerkkiä seuraamalla (Laitinen, 2010, s. 63–64).

Valmistavan opetuksen ikäjakauma on suuri, sillä sitä voidaan järjestää niin alkuopetusikäisille kuin vanhempana Suomeen muuttaville perusopetusikäisille lapsille (Arvonen ym., 2016, s. 15). Yleensä valmistavaa opetusta suositellaan järjestettävän 8–10 oppilaan ryhmälle, mutta sitä voidaan järjestää tarvittaessa yhdellekin oppilaalle. Valmistavan opetuksen ryhmät muodostetaan yleensä niin, että ne edistävät mielekkäällä tavalla oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä, sekä mahdollistavat opetussuunnitelman ja oppilaan opinto-ohjelman mukaisen opetuk-

sen toteuttamisen. (Kaukko ym., 2019, s. 478.) 6–10-vuotiaat valmistavan luokan oppilaat saavat vähintään 900 tuntia perusopetukseen valmistavaa opetusta, ja sitä vanhemmat saavat opetusta vähintään 1000 tuntia (Opetushallitus, 2015, s. 5). Perusopetuslaki takaa, että myös valmistavan luokan oppilaat ovat oikeutettuja saamaan opetussuunnitelman mukaisesti laadittua opetusta, oppilaanohjausta sekä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin välittömästi tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki, 1998, 30 §). Niin kuin kaikilla koulun oppilailla, myös valmistavan luokan oppilailla on oikeus erityisopetukseen, oppilashuoltoon ja oppilaanohjaukseen (Talib ym., 2004, s. 103).

Valmistavan opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon, että oppilaat ovat keskenään erilaisia iältään, opiskeluvalmiuksiltaan ja taustoiltaan (Nissilä, 2010, s. 26). Kaukon ja Wilkinsonin (2018) tutkimuksen mukaan oppilaiden vaihtelevasta taustasta ja valmiuksista riippumatta valo-opettajien on huomattu kohdistavan oppilaisiinsa korkeita odotuksia, sillä he uskovat oppilaidensa pystyvyyteen. Valo-oppilaiden menneisyyden kokemukset kriisitilanteista ja keskeytyneestä koulunkäynnistä ovat mukana arjessa. Valo-opettajat eivät kuitenkaan anna niiden rajoittaa laadukkaan opetuksen toteuttamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet antavat opettajille mahdollisuuden toteuttaa lukemaan opettamista parhaaksi katsomallaan tavalla. (Kaukko & Wilkinson, 2018, s. 54–55.)

Valmistavan luokan oppilasaines on siis hyvin moninainen. Osa oppilaista omaa kattavan pohjakoulutuksen, kun taas osa ei ole koskaan käynyt koulua. Oppilaissa on juuri maahan muuttaneita ja Suomessa syntyneitä, joiden suomen kielen taito ei ole riittävä ensimmäisen luokan aloittamista varten. (Nissilä ym., 2006, s. 17–18.) Oppilaan oppimisen ja sopeutumisen kannalta on tärkeää ottaa huomioon myös oppilaan taustaan liittyviä asioita. Oppilaan kasvuympäristöt koko elämän ajalta määrittävät pitkälle sen, mitä oppilas on oppinut ja millaisia taitoja hän on omaksunut. Osaaminen ja taidot ovat muodostuneet hänen elämänsä vaatimusten muovaamana. Valo-oppilaiden oppimisedellytysten ymmärtämiseksi on siis oleellista tietää, millaiset mahdollisuudet oppilaalla on ollut harjoittaa esimerkiksi kouluvalmiuksiin liittyviä taitoja. (Arvonen ym., 2016, s. 21.)

Oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi valmistavassa opetuksessa pyritään tukemaan myös oppilaan kehitystä omassa äidinkielessään ja kulttuurissaan (Opetushallitus, 2015, s. 5). Nissilän (2010) mukaan oman äidinkielen opetus nähdään perusopetusta täydentävänä

opetuksena, minkä vuoksi siihen ei ole velvollisuutta osallistua. Sen järjestämistä varten opetuksen järjestäjä voi hakea valtionavustusta Opetushallitukselta. Nissilä perustelee oman äidinkielen opetusta kotoutumisen onnistumista edistävänä tekijänä, sillä vasta oman kielen ja kulttuurin tunteminen mahdollistaa aidon kotoutumisen. Oman äidinkielen oppimisen onkin huomattu parantavan oppimista kansainvälisissä tutkimuksissa. (Nissilä, 2010, s. 24–25, 28.) Valmistavan luokan oppilaille tarjottava oman äidinkielen opetus sisällytetään yleensä valmistavan opetuksen lukujärjestykseen. Omaa äidinkieltä oppiessaan oppilas saa mahdollisuuden kehittää ja ylläpitää tietämystään omasta äidinkielestään ja kulttuuristaan. Uuden kielen omaksumisessa on tärkeänä tekijänä oman äidinkielen hallinta, sillä sen kautta oppilas voi yleensä ilmaista ajatuksiaan, omaa persoonaansa ja syviä tunteitaan. (Talib ym., 2004, s. 104.) Vaarala, Reiman, Jalkanen ja Nissilä kertovat kuitenkin, että oppilaiden oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen vaikuttaa merkittävästi kyseisen kielen opettajien puute, oppilaiden vähäinen määrä ja se, että usein oppituntien ajankohta tai toteutuspaikka on hankalasti sijoitettu (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä, 2016, s. 24).

Valmistavassa opetuksessa pyritään tukemaan oppilaiden oppimista myös tukiopetuksen tai tulkkipalveluiden tarjoamisella. Tulkkipalveluja käytetään muun muassa, kun pyritään auttamaan oppilaan tutustumista yhteiskuntaan ja kouluuyhteisöön hyödyntämällä oppilaalle tuttua ja turvallista kieltä (Talib ym., 2004, s. 103). Salo muistuttaa, että valo-opettajakin on toisaalta usein käytännön opetustilanteessa suomen kielen sisällön tulkki, kun oppilailla ei vielä itsellään ole ymmärtämiseen tarvittavaa kielitaitoa (Salo, 2014, s. 43). Tukiopetusta koskien Perusopetuslaissa 16 §:ssä on määritelty, että sitä tulee järjestää kaikille tukea tarvitseville oppilaille, jolloin se koskee samoin myös valo-oppilaita (Nissilä, 2010, s. 28). Nurmen ja kollegoiden mukaan heikkotaitoisimmille lukijoille annetaan eniten lukemistukea. Oppilaan lukutaidon taso vaikuttaa vahvasti opettajan antaman tukitoiminnan määrään. (Nurmi ym., 2013, s. 77.)

3.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Useissa perusopetuksen luokissa on nykyään oppilaita, jotka käyttävät suomea toisena kielenä (myöhemmin: S2-oppilaat). Opetusryhmät ovat kielen lisäksi myös monella muulla tavalla moninaisempia kulttuurin, identiteetin, tietämyksen, ajattelun ja toimintakulttuurin kautta. Jokainen oppilas on omanlaisensa yhdistelmä näitä kaikkia, niin myös S2-oppilaat ovat kaikki omia

yksilöittää. Lähes jokaisen Suomen kansalaisen arkeen kuuluu nykyään kiinteästi monikielisyys jossain muodossa. (Vaarala ym., 2016, s. 8, 19.) Näin myös luokanopettajista on tullut omassa luokassaan S2-oppilaiden suomen kielitaidon tukijoita (Laitinen, 2010, s. 64).

”Toinen kieli” tarkoittaa yleensä kieltä, jota opitaan sellaisessa maassa, jossa se on virallinen kieli tai ympäristössä yleisesti puhuttu kieli, esimerkiksi Suomessa asuvalle valo-oppilaalle suomen kieli on toinen kieli (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 10). Opetussuunnitelmassa on määriteltävä erikseen tavoitteet ja sisällöt toisen kielen oppijoille. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus sisältyy opetussuunnitelmassa äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärään. (Opetushallitus, 2014, s.102.) Oppilaan tulee opiskella suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti, jos hänen äidinkieltensä ei ole suomi, ruotsi tai saame (Opetushallitus, 2014, s. 118) tai jos oppilaan suomen kielen osaaminen ei ole äidinkielen taitotasoon verrattavissa kaikilla kielen osa-alueilla (Nissilä, 2010, s. 28). Oppilaalle opetetaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaista opetusta joko kokonaan tai osittain suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tilalta (Nissilä, 2010, s. 28; Opetushallitus, 2014, s. 118). Valo-oppilaat aloittavat suomi toisena kielenä -opiskelun jo valmistavassa opetuksessa sekä niissä oppiaineissa, joiden ajaksi hänet integroidaan yleisopetuksen luokkaan (Laitinen, 2010, s. 64–65).

Nissilä (2010) muistuttaa, että oppilaan opitellessa suomen kieltä suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden -oppimäärän mukaan tulee tiedostaa, että kieli toimii tällöin sekä oppimisen kohteena että oppimisen välineenä. Suomi toisena kielenä -opetuksessa keskitytään oppilaan suomen kielen taitojen osaamisen tasoon, ei niinkään hänen luokka-asteeseensa. (Nissilä, 2010, s. 29.) Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan kielenoppimista varten oppijan onkin hyvä kuulla opitavaa kieltä ympäristössään, mihin suomenkielinen kouluympäristö on otollinen paikka. Toisen kielen oppija ei silti kykene sisäistämään ja hyödyntämään kaikkea kuulemaansa suoraan oppimiseensa. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13.)

Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa myös jo aiemmin opitut tai omaksutut kielet. Oppilas etsii yleensä yhtäläisyyksiä uudesta kielestä osaamiinsa kieliin ja samanlaisuuksien myötä uuden kielen oppiminen tehostuu. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 15.) Suomi toisena kielenä -opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen on tarkoitus tukea oppilaan identiteetin rakentumista monikulttuuriseksi ja monikieliseksi. Suomea toisena kielenä opiskelevan oppilaan opettamisessa tulee ottaa huomioon oppilaan vasta kehitymässä oleva kielitaito jo opetusmenetelmiä ja materiaaleja valittaessa. (Arvonen ym., 2016, s. 16–17.) Yleisopetuksen oppitunneilla tarvittavan syväl-

lisen kielitaidon hallitsemiseen menee yleensä 5–7 vuotta. Eli suurin osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista kamppailee kielen kanssa lähes koko peruskoulun ajan. Suomi toisena kielenä -oppiaineessa opetetaan oppilaille työkaluja kielen kanssa toimimiseen, mutta suuri osa varsinaisesta kielen oppimisesta tapahtuu käytännössä muiden oppiaineiden tunneilla. Näin jokaisesta luokanopettajastakin tulee suomen ja oppiainekielen opettaja. (Opetushallitus, 2011, s. 3.)

3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden taustat

Maahanmuuttaja tai maahanmuuttajataustainen ovat hyvin laajoja käsitteitä, jotka sisältävät heterogeenisen ryhmän ihmisiä. Maahanmuuttajiin laskettavien ihmisten taustat ovat hyvin erilaisia muun muassa maahantulosityiden, kulttuurin, koulutuksen, kielen, kansalaisuuden, etnisen taustan ja perhetaustan kannalta. Tätä ihmisryhmää on kuvattu eri tutkimuksissa ja julkaisuissa aina hieman eri tavoin. Lehtisen (2006) mukaan maahanmuuttajaoppilaista osa on muuttanut Suomeen yksin tai perheensä mukana, kun taas osa on syntynyt Suomessa. Näin kyseistä ihmisjoukkoa olisi mielekäästä kutsua maahanmuuttajataustaisiksi, koska heistä kaikki eivät ole itse maahanmuuttajia, vaan heidän vanhempansa ovat. (Lehtinen, 2006, s. 84.) Toisaalta tilastokeskuksen julkaisuissa käytetään termiä ulkomaalaistaustainen maahanmuuttajakäsitteen rinnalla (Tilastokeskus, 2020), kun taas Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa käytetään käsitettä maahanmuuttaja (Opetushallitus 2014, s. 185; Opetushallitus, 2015, s. 5). Tutkimukseni kohdistuu perusopetukseen valmistavan opetuksen luokkaan, jonka oppilaista käytän termiä valo-oppilas johdannossa eriteltyjen perustelujen vuoksi. Tiedostan kuitenkin, että valo-oppilaat ovat maahanmuuttajia tai maahanmuuttajataustaisia, minkä vuoksi tässä luvussa käsitellään maahanmuuttaja-termiä.

Suomalaisissa kouluissa on ollut monikulttuurisuutta jo aikaisemminkin. Se on tarkoittanut opettajien ja oppilaiden vaihtelevia sosiaalisia ja kulttuurillisia taustoja. Oikeudenmukaisuus, samanarvoisuus sekä inhimillinen arvokkuus ovat kaikki pääasiallisia tavoitteita monikulttuurista kasvatusta ja filosofiaa toteutettaessa. Monikulttuurisuutta pyritään edistämään kouluissa perehtymällä uusimpaan tutkimustietoon, minkä kautta koulu pyrkii uudistumaan yhteistyötä ja vuoropuhelua hyödyntämällä. (Talib ym., 2004, s. 19.) Tarjotakseen laadukasta opetusta kaiken ikäisille maahanmuuttajaoppilaille koulun tulee myös huomioida heidän kielelliset ja kulttuuriset taustansa voimavarana (Bauer & Arazi, 2011, s. 383). Suomeen muuttaville lapsille on tärkeää opettaa ympäröivästä yhteisöstä ja kielestä, mutta samalla tulee muistaa, että yhteisön

kaikkien osapuolten tulee sopeutua monikulttuuriseen ympäristöön (Kaikko & Wilkinson, 2018, s. 49).

Jokainen maahanmuuttajaoppilas tulee erilaisesta kasvu ympäristöstä, minkä vuoksi myös heidän taustansa ovat hyvin vaihtelevat. Oppilaan historiaa ja koulutustaustaa ei voi kuitenkaan päätellä pelkästään sen perusteella, että hän on maahanmuuttaja tai mistä kotimaasta hän on lähtöisin. (Arvonen ym., 2016, s. 22.) On hyvin todennäköistä, että valo-oppilas on kohdannut traumaattisia kokemuksia, mikäli hän on pakolainen tai turvapaikanhakija (Tammelin-Laine, 2014, s. 15). Mahdollisen trauma ja keskeytynyt koulutustausta vaikuttavat oppilaan oppimiseen (Kaikko ym., 2019, s. 480). Ymmärtääkseen todella oppilaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, tulee ymmärtää millaisessa ympäristössä ja yhteiskunnassa oppilas on kasvanut ja mitä hän on kokenut. Suomessa on paljon erilaisia maahanmuuttajia, osa maahanmuuttajaperheistä on vasta muuttanut Suomeen, ja toisissa perheissä kaikki lapset ovat syntyneet Suomessa. Lapsen kasvu ympäristö ja perhekulttuuri voikin vaihdella huomattavasti, jos se sijaitsee kahden kulttuurin kohtaamispaikassa. (Arvonen ym., 2016, s. 22, 25.)

Szente, Hoot ja Taylor (2006) jakavat maahanmuuttajaoppilaat kahteen ryhmään: ensimmäisen ryhmän oppilaat eivät ole koskaan käyneet koulua, koska he ovat joutuneet pakenemaan koko elämänsä. Toisen ryhmän oppilailla on jonkinlainen koulutustausta, joka ei kuitenkaan vastaa suoraan uuden asuinmaan koulujärjestelmää. (Szente, Hoot & Taylor, 2006, s. 18.) On laajasti tiedossa, että lukutaidon omaksuminen on merkityksellinen tekijä koulutuksessa. Lukutaidon kehitys ja kouluvalmiudet vaikuttavat suuresti opetuksen tavoitteiden toteutumiseen. Suurin osa maahanmuuttajaperheistä on hyvin motivoituneita ja sitoutuneita auttamaan lapsiaan oppimaan ja sopeutumaan kouluun. (Boit, Barnes, Conlin & Hestenes, 2020, s. 683.) Koulun ja oppilaan vanhempien välinen yhteistyö valo-oppilaan lukutaidon ja kouluvalmiuksien kehittämisessä onkin erittäin tärkeää. Opettaja pystyy vaikuttamaan vain koulussa tapahtuvaan toimintaan ja antamaan ohjeita kotona lukutaidon tukemiseen, mutta kotona tapahtuva lukutaidon kehittäminen jää oppilaiden ja vanhempien vastuulle. Oppilaan kulttuurinen ja sosiaalinen tausta vaikuttavat myös vahvasti kielellisen ja koulutuksellisen taustan lisäksi lapsen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen (Sikiö, 2017, s. 19). Tällaiset oppilaat, joiden vanhempien äidinkieli on muu kuin suomi, voivat suoriutua heikommin lukutaitoa mittaavissa testeissä tekstin lukemisessa ja lukujuvuudessa kuin muut oppilaat (Aerila ym., 2022, s. 4). Maahanmuuttajaperheen vanhemmat saattavat tuntea olonsa epä mukavaksi kommunikoidessaan yhteisön kanssa heikon kielitaitonsa vuoksi ja vanhempien käyttämät lukutaidon kehittämisen tavat eivät välttämättä tue lukemaan opettamista koulun suosimilla tavoilla (Boit ym., 2020, s. 684–685). Opettajien tulee

kuitenkin pyrkiä ymmärtämään ja löytämään yhteinen suunta oppilaan vanhempien kanssa, jotta kodin ja koulun toimet lukutaidon vahvistamiseksi tukisivat toisiaan.

Boit ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan suurimmassa osassa maahanmuuttajaperheistä harjoitettiin kulttuurista lukutaitoa esimerkiksi tarinankerrontaa ja laulamista, mutta vain osassa perheistä kirjoitettiin ja luettiin lasten kanssa. Kaikkien valo-oppilaiden vanhemmat eivät välttämättä itse osaa lukea omalla äidinkielellään, jolloin oppilaiden tulee saada lukemisen malli koulusta. Kaikissa perheissä tuotiin kuitenkin ilmi, että lasten lukemaan, kirjoittamaan ja toisella kielellä puhumaan oppiminen koetaan tärkeimpänä tavoitteena. Erityisesti toisella kielellä sujuva kommunikointi koettiin tärkeäksi taidoksi, joka tulisi oppia ennen koulun aloittamista. Vanhemmat korostivat molempien kielten (oma äidinkieli ja toinen kieli) oppimisen tukemista. Vanhemmat halusivat tukea lapsiensa toisen kielen kehittymistä, mutta usein he kokivat, ettei heidän oma kielitaitonsa riitä tukemiseen ja neuvomiseen. (Boit ym., 2020, s. 687.) Opettaja voikin yrittää antaa vanhemmille neuvoja, miten he voivat tukea lapsensa lukutaidon oppimista omasta heikosta kielitaidostaan huolimatta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on yleinen valinta kasvatustieteelliselle tutkimukselle (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita aineiston sisällöstä ja merkityksestä tilastollisen merkittävyyden sijasta, minkä vuoksi se oli selkeä valinta tämän tutkimuksen lähestymistavaksi. Laadullisen tutkimuksen kenttä sisältää hyvin paljon vaihtoehtoisia lähestymistapoja, joista päädyin valitsemaan fenomenografian tutkimukseni lähestymistavaksi, koska se sisältää kokemusten tutkimista käsitysten kautta.

4.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografia lähestymistavan perustajana ja löytäjänä pidetään Göteborgin yliopiston professori Ference Martonia, joka oli kiinnostunut 1980-luvulla ihmisten oppimisesta ja käsityksistä oppimisesta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Niikko, 2003, s. 10). Fenomenografia -sanana juuret ovat kreikankielisissä sanoissa *fainemonon* ja *graph*. *Fainemon* tulee sanasta *fainesthai* tarkoittaen, miten jokin asia ilmenee tai esiintyy, sekä vastaavassa substantiivissa *fainemonon* tarkoittaen jonkin paljastamista. *Graphia* tulee myös kreikan kielestä ja tarkoittaa jonkin todellisen kuvailua sanoin ja mielikuvin. Yhdessä *fainemon* ja *graphia* tarkoittavat siis ilmenevän kuvailemista sanoin. (Marton & Booth, 1997, s. 110; Niikko, 2003, s. 8.) Martonin mukaan fenomenografia on kehittynyt oppimisen ja opettamisen maalaisjärkisen pohdinnan tuloksena (Marton, 1988, s. 152). Fenomenografian perimmäinen tutkimuksen kohde on käsitysten eroavaisuudet ja niiden sisällöt (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Fenomenografia onkin sopiva valinta tämän tutkimuksen kannalta, sillä tutkimuksessa pyritään etsimään erilaisia käsityksiä lukemaan opettamisesta, minkä juuri fenomenografinen lähestymistapa mahdollistaa.

Fenomenografia on pyrkinyt sanoutumaan irti ensimmäisen asteen näkökulmasta eli itse todellisuuden tutkimisesta. Maailmaa pyritään kuvaamaan siten, miten se ilmenee ihmisille. (Marton, 1988, s. 146.) Fenomenografiassa korostetaan toisen asteen näkökulmaa, jossa tutkimus kohdistuu käsitysten ja sosiaalisen kontekstin kautta rakentuvaan todellisuuteen. Maailmaa ja todellisuutta on paras kuvata ihmisten kokemusten ja ymmärryksen kautta (Niikko, 2003, s. 14). Tarkoitus ei ole siis määritellä todellisuutta, vaan kuvata ihmisten erilaisia käsityksiä todellisuuden ilmiöstä. Todellisuus käsitetään fenomenografiassa yleisesti yhdeksi ja yhteiseksi todellisuudeksi, jota jokainen kokee ja ymmärtää omalla tavallaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165; Niikko, 2003, s. 14.) Koettu maailma ja todellisuus ovat täten ainutlaatuisia (Niikko,

2003, s. 14). Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kartoittamaan ja kuvaamaan toisten ihmisten kokemuksia, käsityksiä ja ajattelutapoja sekä niiden vaihtelevuutta. Tämän kautta pyritään kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään kaikkia erilaisia käsityksiä ilmiöstä ja eri käsitysten suhteista. Tavoitteena on siis kuvata käsitysten sisältöjä ja eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Marton, 1988, s. 144.). Fenomenografian mukaan tieto muodostuu yksilön ajattelun sisällöstä ja merkityksenannosta (Niikko, 2003, s. 9). Yksilö rakentaa tietoa eli käsitystään suhteessa aikaisempiin kokemuksiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164).

Fenomenografiassa intentionaalisuus merkitsee, että ihmisen tietoisuus on suuntautunut johonkin itsestä erilliseen. Intentionaalisuus tarkoittaa, että maailmaa kuvataan sen kautta, mihin ihmisryhmän ajattelu suuntautuu ja kuinka se suuntautuu. Ollessaan tietoinen ihminen on siis tietoinen jostakin (mitä, mistä) ja siitä jostakin hän on tietoinen jollakin tietyllä tapaa (kuinka). (Niikko, 2003, s. 17–18.) Ihmiset eivät siis vain koe, vaan he kokevat aina jotakin (Marton, 1988, s. 146). Maailma, jossa ihminen elää, vaikuttaa myös vahvasti kokemiseen ja ymmärtämiseen, sillä juuri sen kautta hän löytää merkityksen uudelle asialle. (Ahonen, 1994, s. 114; Niikko, 2003, s. 17–18.)

Subjektin ja maailman sekä subjektin ja todellisuuden välillä ilmenevät sisäiset suhteet muodostavat kokemuksen. Kokemuksesta käsin ihminen luo käsityksiä ja kehittää ajatteluaan. Fenomenografiassa käsitellään kokemuksen kautta maailmaa siten, miten tietty ihmisryhmä sen kokee, sillä fenomenografiassa kiinnostus on kokemuksen variaatioissa. (Niikko, 2003, s. 18–20.) Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita ihmisten käsitysten kautta kokemusten erilaisista sisällöllisistä eli laadullisista ulottuvuuksista (Ahonen, 1994, s. 116). Kokemus prosessina tähtää käsityksen luomiseen ja kehittämiseen. Kokemus on nähtävissä täten käsitysten kautta. Käsitysten rakentumisessa on läsnä kokemukset ihmisen koko elämän ajalta. Fenomenografiassa tapa kokea ja tapa käsittää jotakin käytetään rinnakkaisina käsitteinä. Käsitys tarkoittaa fenomenografiassa arkikielestä poiketen syvällistä ymmärrystä tai näkemystä jostakin. (Niikko, 2003, s. 25–26.) Käsitykset antavat ilmiöille merkityksen, jolloin ne ovat merkityksellisempiä kuin arkiset mielipiteet (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Käsitysten avulla ihminen liittää itsensä abstraktilla tavalla ympäröivään maailmaan. Käsitys ilmaisee ihmisen ja ympäröivän maailman välistä suhdetta, joka muodostuu ihmisen toiminnan kautta. (Niikko, 2003, s. 25–26.) Fenomenografiassa ajatellaan, että maailma on yksi yhtenäinen kokonaisuus, jossa yhdistyy todellinen ja koettu (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164).

Fenomenografiassa ilmiö on olemassa kokoelmana erilaisia tapoja, joilla ilmiö koetaan ja käsitetään (Marton, 1988, s. 143; Niikko, 2003, s. 13). Kokemusten kohteiden (ilmiöiden) olemus riippuu yksilön tavasta kokea ja ymmärtää, sillä niiden merkitys välittyy vain yksilön kokemuksen kautta. Fenomenografian tausta-ajatus on, että ihmiset kokevat ilmiöitä eri tavoilla ja näin käsittävät ja ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. (Niikko, 2003, s. 15, 28.) Tässä tutkimuksessa ilmiöksi käsitetään lukemaan opettaminen valmistavalla luokalla.

Fenomenografiassa käsitykset, kokemukset ja ymmärrys ovat kaikki kytköksissä toisiinsa. Haastattelujen perusteella minulle vahvistui ajatus, että valo-opettajien kertomat sisällöt lukemaan opettamisesta ovat kokemusten muokkaamia ja niistä kumpuavia käsityksiä lukemaan opettamisesta. Tämän ymmärtäminen varmisti fenomenografian paikan tämän tutkimuksen lähestymistapana. Täten laadullisen tutkimuksen kentältä valikoitui pitkän pohdinnan jälkeen fenomenografinen lähestymistapa, jonka tutkimuskohteena on arkipäiväisiä ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden vaihtelevuus (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162). Tutkimuksen tavoitteena on kuvata erilaisia tapoja, miten valo-opettajat käsittävät kokemansa lukemaan opettamisen valmistavalla luokalla (Marton, 1988, s. 143; Niikko, 2003, s. 11).

4.2 Aineiston esittely

Fenomenografista analyysiä tehdessä tutkija tarkastelee tutkittavien elämismaailmaa ulkopuolisena tarkkailijana, jolloin maailmaa pyritään kuvaamaan painottaen kyseisen ihmisjoukon ymmärrystä, käsitystä ja kokemusta ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisen tutkijan tavoitteena on löytää, kuvata ja analysoida tutkittavien erilaisia kokemuksia ja käsityksiä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Niikko, 2003, s. 15–16, 31.) Tutkijan tulee toimia sensitiivisesti haastattelutilanteessa ja ohjata haastateltavaa reflektoimaan ja tuomaan aidosti esille kokemuksiaan ja käsityksiään kohdeilmiön erilaisista ulottuvuuksista (Niikko, 2003, s. 31).

Tyypillisin fenomenografiassa käytetty aineistonkeruumenetelmä on yksilöllinen haastattelu, joka sisältää avoimia kysymyksiä (Niikko, 2003, s. 31; Marton 1988, s. 154). Aineistonkeruussa tärkeää fenomenografian kannalta on, että haastattelun ennalta määritellyt kysymykset esitetään avoimessa muodossa, jotta vastauksista voidaan havaita erilaisia käsityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Avointen kysymysten on tarkoitus antaa haastateltaville mahdollisuus valita ne ulottuvuudet, joihin haluaa vastata ja keskittyä (Marton, 1988, s. 154; Niikko, 2003, s. 31).

Haastatteluaineisto on kerätty puolistrukturoituna haastatteluna, joka on Packerin mukaan tyyppillinen tapa kerätä kvalitatiivista haastatteluaineistoa (Packer, 2011, s. 43). Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, joihin haastateltavia kannustetaan vastaamaan täysin omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63; Packer, 2011, s. 43). Haastateltavilla on vapaus määritellä itse vastauksensa laajuus ja syvällisyys (Packer, 2011, s. 43). Valitsin puolistrukturoidun haastattelun juuri vastausten avoimuuden ja toisaalta kysymysten etukäteismäärittelyn vuoksi, lisäksi se oli yhteensopiva fenomenografisen lähestymistavan kanssa. Vastaamisen avoimuuden kautta jokainen haastateltava sai vastata itseään miellyttävällä tavalla ja syvällisyydellä. Ennalta määritellyt ja lähetetyt kysymykset mahdollistivat haastateltavien valmistautumisen haastatteluun ja tuleviin kysymyksiin.

Haastattelua olin harjoitellut jo tutkielman pilottihaastattelussa, jonka toteutin Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin kurssitehtävää varten keväällä 2021. Haastattelun harjoittelu oli tärkeää (Eskola & Suoranta, 1998, s. 65), koska sain siitä arvokasta käytännön kokemusta haastattelun toteuttamisesta ja haastattelukysymysten toimivuudesta. Muokkasin hieman pilottihaastattelun perusteella haastattelun kysymyksiä ja lisäsin muutaman tarkentavan kysymyksen, mutta pääosin haastattelukysymykset pysyivät samanlaisina. Haastattelu suoritettiin kyseisillä ennalta määrätyillä kysymyksillä (Niikko, 2003, s. 31), jotka lähetin haastateltaville hyvissä ajoin ennen haastattelua. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2022 etäyhteyksillä zoomin välityksellä, mikä mahdollisti haastatteluun osallistumisen eri paikkakunnilta. Tallensin haastattelut zoomin record-toiminnolla ja äänityksen onnistumisen varmistamiseksi tallensin äänitykset myös puhelimeni äänitysovelluksella. Tämän jälkeen litteroin haastattelut tekstimuotoon.

Halusin haastatella tutkimustani varten sellaisia opettajia, jotka ovat itse toteuttaneet lukemaan opettamista valmistavalla luokalla. Tavoitteeni oli löytää valo-opettajia vaihtelevalla työkokemuksella ja eri paikkakunnilta, jotta saan tutkittavaksi mahdollisimman erilaisia opettajia, sillä fenomenografisen lähestymistavan mukaan olen kiinnostunut tässä tutkimuksessa käsitysten erilaisuudesta. Lähtökohdiltaan erilaiset haastateltavat luovat hyvän pohjan käsitysten variaation tutkimiselle.

Löysin haastateltavat oman opettajaverkostoni suositusten kautta. Lähestyin haastateltavia aluksi sähköpostitse kysymällä heidän kiinnostustaan osallistua haastatteluun. Tämän jälkeen

otin joihinkin haastateltavista yhteyttä vielä soittamalla tai lähettämällä tekstiviestiä. Otin yhteyttä alun perin seitsemään valo-opettajaan, joista viisi ilmaisi halukkuutta osallistua haastatteluun. Yksi heistä kuitenkin joutui perumaan haastatteluun osallistumisen henkilökohtaisista syistä. Haastatteluihin valikoitui lopulta siis neljä valo-opettajaa, kolmelta eri paikkakunnalta. Heidän työpaikkansa sijaitsivat erikokoisilla paikkakunnilla ja myös koulut, joissa he työskentelivät, olivat oppilasmääriltään erilaisia. Heidän työkokemuksensa valmistavalla luokalla vaihteli yhdestä vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Heillä kaikilla oli pohjakoulutuksena luokanopettajan koulutus, mutta heistä moni oli suorittanut lisäksi joko lisäkoulutuksen tai toisen tutkinnon.

4.3 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa ei voida koskaan täysin erottaa analyysitekniikkaa analysoitavasta sisällöstä, koska analyysi on aina riippuvainen sisällöstä ja sen merkityksistä. Fenomenografiselle analyysille ei ole määritelty tiettyä ja selkeää menettelytapaa, vaan se yleensä noudattaa kvalitatiivisen ihmistieteen mukaisia yleisiä piirteitä. (Niikko, 2003, s. 32.) Fenomenografinen lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten teorian ei tule ohjata aineiston käsittelyä. Aineiston kategorisointi ja tulkintojen muodostus tapahtuu puhtaasti aineiston pohjalta. Teoreettinen perehtyneisyys nähdään kuitenkin eduksi, sillä se auttaa tutkimuksen kannalta mielekkään aineiston hankkimisessa. (Ahonen, 1994, s. 123; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysin jokaisessa vaiheessa tutkijan tulee irtautua tietoisesti omista kokemuksistaan ja esiyymäryksestään (Marton & Booth, 1997, s. 121; Niikko, 2003, s. 35). Tutkijan on hyvä tiedostaa omat käsityksensä, jotta hän kykenee olemaan avoin tutkittavien käsityksille (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Tämä onnistuu omien lähtökohtien tiedostamisella ja sulkeistamalla omat ennako-oletukset. Tutkijan tulee siis sulkeistaa oma henkilökohtainen tieto, uskomukset ilmiöstä, edellä käsitelty teoria, aikaisemmat tutkimuslöydökset ja tulkinnat aineistosta. (Niikko, 2003, s. 35.) Pyrin tutkijana keskittymään aineiston analysoinnissa vain itse aineistoon ja siihen, mitä sillä on tarjottavaa. Olen reflektoinut kokemuksiani valmistavasta opetuksesta ja lukemaan opettamisesta, minkä kautta olen tullut tietoiseksi niiden vaikutuksista omaan ajatusmaailmaani. Tiedostan ja huomioin näiden kokemusten ja niistä saamani tiedon olemassaolon, eivätkä ne tule ohjaamaan aineiston analyysia.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi perusteellisesti niin monta kertaa, että tutkijalle muodostuu selkeä kuva siitä, mitkä ilmaukset ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta. Merkitykselliset ilmaukset voivat olla esimerkiksi sanoja, lauseita, tekstin kappaleita tai puheenvuoroja. (Marton, 1988, s. 154–155; Niikko, 2003, s. 33.) Aineistoa ei siis vain luokitella, vaan siitä pyritään löytämään yksilöllisimmät merkitysyksiköt, jotka kuvaavat sisällöllisesti erilaisia näkökulmia ilmiöstä (Marton, 1988, s. 146). Tässä vaiheessa hylätään haastattelujen väliset rajat ja tutkitaan koko aineistoa yhtenäisenä kokonaisuutena (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166; Marton, 1988, s. 155; Niikko, 2003, s. 33).

Aloitin analyysin lukemalla haastattelut läpi ja anonymisoimalla samalla kaikki tiedot, joista valo-opettajat voisi tunnistaa kuten nimi ja työpaikka. Merkitsin anonymisoidut kohdat esimerkiksi [nimi] tai [koulun nimi], jolloin pysyin kuitenkin selvillä siitä, mitä kohdat tarkoittivat yleisesti. Seuraavaksi liitin kaikkien haastattelujen vastaukset haastattelukysymysten alle samaan tiedostoon, mikä mahdollisti aineiston tarkastelun yhtenä kokonaisuutena. Tässä vaiheessa pidin mukana vielä numeromerkinnät siitä, mistä haastattelusta on kyse, sillä näin voin helpommin palata ilmaisujen oikeaan kontekstiin. Merkitsin haastateltavia seuraavalla tavalla: Valo-opettaja 1, Valo-opettaja 2, Valo-opettaja 3 ja Valo-opettaja 4.

Huomasin kuitenkin hyvin varhain, että mielekkäintä tutkimuksen kannalta on tarkastella aineistoa tutkimuskysymysten valossa, minkä vuoksi jaoin aikaisemmin haastattelukysymyksiensä alle jakamani aineiston nyt kahden tutkimuskysymyksen mukaan. Palasin vielä takaisin alkuperäiseen aineistoon, jotta huomaan varmasti ottaa analysointiin mukaan kaikki merkitykselliset ilmaukset. Valittuani merkitykselliset ilmaukset aineistosta kirjoitin ne luetteloksi erilliseen tiedostoon säilyttäen niiden alkuperäisen kieliasun. Tässä vaiheessa tulostin merkitysyksiköt konkreettiseksi materiaaliksi, jotta pääsin tutustumaan niihin minulle luontaisemmalla tavalla eli visuaalisuuden kautta. Alla Taulukossa 1 esimerkki ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavista merkitysyksiköistä.

Tässä vaiheessa jätin aineistosta pois merkinnät siitä, kenen käsitys käsiteltävä merkitysyksikkö on. Tämän tein sen vuoksi, että fenomenografiassa aineistoa käsitellään yhtenä kokonaisuutena, eikä sillä ole näin merkitystä, kenen haastateltavan käsityksistä on kyse. Toinen suurempi syy oli se, että haluan varjella tutkittavien anonymiteettia, ettei kukaan voisi jäljittää heitä tiettyjen käsitysten tai työskentelytapojen järjestyksen kautta.

Taulukko 1. Fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe

Merkitysyksiköt
<i>"Tällä hetkellä on Seikkailujen aapinen. "</i>
<i>"Yleensä käytän ihan aapisen materiaaleja."</i>
<i>"Helppoja kirjoja, joita kuvat tukevat."</i>
<i>"Mä luen kirjan per päivä."</i>
<i>"Eka suomi -kirja."</i>
<i>"Aamu-kirja."</i>
<i>"Mää oon käyttänyt itse semmoista Takatasku-materiaalia."</i>
<i>"Se Takatasku-materiaali, joka on monistettavaa materiaalia."</i>
<i>"Valmista erityisopetuksen materiaalia käytetään paljon."</i>
<i>"Käytetään paljon kanssa selkokieltäkin pienten kanssa."</i>

Analyysin toisessa vaiheessa löydettyjä ilmauksia lajitellaan ja ryhmitellään ensimmäisen tason kategorioiksi. Tämä tapahtuu vertailemalla ilmauksia koko merkitysten joukkoon ja etsimällä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168; Niikko, 2003, s. 34.) Tässä vaiheessa huomio kiinnittyy erityisesti merkitysyksiköiden tuottamiin sisältöihin (Martton, 1988, s. 155). Ensimmäisen tason kategorioille määritellään myös kuvailevat kriteerit eli ensimmäisen tason kategorian abstraktit kuvaukset, jolloin merkitysyksiköt voidaan käsittää yhdeksi kokonaiseksi ajatukseksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168; Niikko, 2003, s. 34).

Aloitin ensimmäisen tason kategorioiden muodostamisen leikkaamalla jokaisen merkitysyksikön erilleen ja pohtimalla, oliko aineistossa joitain samankaltaisia merkitysyksiköitä tai eri näkökulmasta kertovia merkitysyksiköitä. Tämän ryhmittelyn tein konkreettisesti kiinnittämällä seinälle paperilappuina olevia merkitysyksiköitä. Tämän jälkeen koin kuitenkin järkevämmäksi jatkaa ensimmäisen tason kategorioiden kuvailevien kriteerien kirjoittamista tietokoneella. Kirjoitin kaikki ryhmittelemäni merkitysyksiköt kategorioittain Word-taulukkoon. Tämän jälkeen mietin jokaista muodostunutta ryhmää parhaiten kuvaavan yksinkertaisen ilmaisun eli kategorian kriteerin, mistä lopulta muodostui ensimmäisen tason kategoriat. Alapuolella Taulukossa 2 esimerkki merkitysyksiköistä muodostetusta ensimmäisen tason kategoriasta.

Taulukko 2. Fenomenografisen analyysin toinen vaihe

Merkitysyksiköt	Ensimmäisen tason kategoriat
"Tällä hetkellä on Seikkailujen aapinen. "	Yleisopetukseen tarkoitetut oppikirjat
"Yleensä käytän ihan aapisen materiaaleja."	
"Helppoja kirjoja, joita kuvat tukevat."	Suomenkielinen kirjallisuus
"Mä luen kirjan per päivä."	
"Eka suomi -kirja."	Suomi toisena kielenä -oppikirjat
"Aamu-kirja."	
"Mää oon käyttänyt itse semmoista Takatasku-materiaalia."	Takatasku-materiaali
"Se Takatasku-materiaali, joka on monistettava materiaalia."	
"Valmista erityisopetuksen materiaalia käytetään paljon."	Erityisopetuksen materiaali
"Käytetään paljon kanssa selkokieltäkin pienten kanssa."	

Analyysin kolmannessa vaiheessa aikaisemmin määritellyt ensimmäisen tason kategoriat transformoidaan toisen tason kategorioiksi. Kategorioita tulee muodostaa niin, että ne ovat selkeässä suhteessa keskenään ja niiden sisältämät teemat ovat selkeästi suhteessa toisiinsa. Jokaisen toisen tason kategorian on tarkoitus kertoa jotain erilaista ilmiöstä. (Niikko, 2003, s. 36.) Kategorian merkityksen hahmottamisen kautta voidaan sisällyttää kuhunkin toisen tason kategoriaan kuuluvat ensimmäisen tason kategoriat ja niiden myötä merkitysyksiköt sekä toisaalta rajata pois kyseiseen kategoriaan kuulumattomat kategoriat ja merkitysyksiköt (Marton, 1988, s. 155). Analyysia tulee toistaa ja muokata niin kauan, ettei yksikään kategoria mene limittäin toisen kanssa (Niikko, 2003, s. 36).

Tässä vaiheessa pyrin yhdistämään ensimmäisen tason kategorioita niin, että niistä muodostuvat toisen tason kategoriat kertovat jokainen jotain erilaista ilmiöstä. Tässä vaiheessa minun täytyi palata usein takaisin merkitysyksiköihin, jotta sain varmasti selville sen, mihin kukin ensimmäisen tason kategoria kuuluu. Muutin toisen tason kategorioiden kuvauksia niin kauan, että löysin jokaiselle ensimmäisen tason kategorialle sopivan paikan. Kuvausten kirjoittamisen jälkeen ennen seuraavaa vaihetta siirsin vielä yhden toisen asteen kategorian toiseen paikkaan,

sillä ymmärsin, että se ei kertonut samasta asiasta kuin sen rinnakkaiset kategoriat. Tähän mennessä kaikki analyysin vaiheet ovat tapahtuneet limittäin, sillä välillä olen joutunut palaamaan ensimmäisen tason kategorioiden muokkaamiseen ja jopa merkitysyksiköiden pohtimiseen, jotta olen löytänyt jokaiselle merkitysyksikölle ja kategorialle oikean paikan. Taulukossa 3 havainnollisesta toisen tason kategorioiden muodostumista.

Taulukko 3. Fenomenografisen analyysin kolmas vaihe

Merkitysyksiköt	Ensimmäisen tason kategoriat	Toisen tason kategoriat
<i>”Tällä hetkellä on Seikkailujen aapinen.”</i>	Yleisopetukseen tarkoitettut oppikirjat	Yleisopetuksen lukemaan opettamisen perusmateriaali
<i>”Yleensä käytän ihan aapisen materiaaleja.”</i>		
<i>”Helppoja kirjoja, joita kuvat tukevat.”</i>	Suomenkielinen kirjallisuus	
<i>”Mä luen kirjan per päivä.”</i>		
<i>”Eka suomi -kirja.”</i>	Suomi toisena kielenä -oppikirjat	Tyypillisiä S2- ja eriyttämisen materiaaleja
<i>”Aamu-kirja.”</i>		
<i>”Mää oon käyttänyt itse semmoista Takatasku-materiaalia.”</i>	Takatasku-materiaali	
<i>”Se Takatasku-materiaali, joka on monistettavaa materiaalia.”</i>		
<i>”Valmista erityisopetuksen materiaalia käytetään paljon.”</i>	Erityisopetuksen materiaali	
<i>”Käytetään paljon kanssa selkokieltäkin pienten kanssa.”</i>		

Neljännessä vaiheessa analyysia edellisen vaiheen toisen tason kategoriat yhdistetään ylätason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat kuvaavat käsitysten ja kokemusten keskeisimmät piirteet, sekä niiden kytkeytymisen aineistoon. Tutkijan on tarkoitus muodostaa kuvauskategorioita yhdistelemällä ja erottelemalla aineistoa ja alakategorioita muodostaen lopulta kokonaisuuksia. (Niikko, 2003, s. 36–37.) Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tut-

kimuksen tärkeimpiä tuloksia (Marton, 1988, s. 146). Aineiston analyysissä suurempi painoarvo on merkitysten laadullisella erilaisuudella kuin niiden lukumäärällä ja edustavuudella (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169; Marton & Booth, 1997, s. 125; Niikko, 2003, s. 35). Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioiden esittämistapa on horisontaalisen systeemin mukainen. Kuvauskategoriat, joiden kautta koko aineisto, ovat täten keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, koska kategorioiden väliset erot ovat sisällöllisiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169.)

Viimeisessä vaiheessa kesti kauemmin kuin aikaisemmissa vaiheissa. Tässä vaiheessa muokkasin kuvauskategorioita yhdistelemällä samankaltaisia kategorioita, myös tutkimuskysymysten välillä. Jouduin siis siirtämään yhden toisen asteen kategorian sisältöineen eri tutkimuskysymyksen alle, sillä huomasin sen sopivan paremmin toiseen tutkimuskysymykseen. Vertaisilta opiskelijoilta saamani palautteen perusteella muokkasin vielä kuvauskategorioiden ilmaisumuotoja yhtenäisemmiksi niin, että ne kertoivat kaikki jotain rinnakkaista mutta erillistä ilmiöstä. Taulukossa 4 on esimerkki yhden kuvauskategorian muodostumisesta.

Taulukko 4. Fenomenografisen analyysin viimeinen vaihe

Merkitysyksiköt	Ensimmäisen tason kategoriat	Toisen tason kategoriat	Kuvauskategoria
<i>”Tällä hetkellä on Seikkailujen aapinen.”</i>	Yleisopetukseen tarkoitettut oppikirjat	Yleisopetuksen lukemaan opettamisen perusmateriaali	Lukemaan opettamisen materiaalit
<i>”Yleensä käytän ihan aapisen materiaaleja.”</i>			
<i>”Helppoja kirjoja, joita kuvat tukevat.”</i>	Suomenkielinen kirjallisuus		
<i>”Mä luen kirjan per päivä.”</i>			
<i>”Eka suomi -kirja.”</i>	Suomi toisena kielenä -oppikirjat	Tyypillisiä S2- ja eriyttämisen materiaaleja	
<i>”Aamu-kirja.”</i>			
<i>”Mää oon käyttänyt itse semmoista Takatasku-materiaalia.”</i>	Takatasku-materiaali		
<i>”Se Takatasku-materiaali, joka on monistettavaa materiaalia.”</i>			
<i>”Valmista erityisopetuksen materiaalia käytetään paljon.”</i>	Erityisopetuksen materiaali		
<i>”Käytetään paljon kanssa selkokieltäkin pienten kanssa.”</i>			

Tutkimustulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valo-opettajien käsityksiä lukemaan opettamisen tavoista valmistavalla luokalla ja lukemaan opettamisen ominaispiirteistä valmistavalla luokalla. Tutkimuksen tulokset on saatu hyödyntämällä fenomenografista analyysimenetelmää, jonka mukaan aineistoa on luokiteltu kategorioihin. Tässä luvussa esitellään tutkimustuloksia tutkimuskysymyksiä, kuvauskategorioiden ja tulostaulukoiden avulla.

Fenomenografisen analyysimenetelmän päätuloksia ovat kuvauskategoriat, jotka löytyvät taulukoista vasemman puolimmaisesta sarakkeesta. Nämä kuvauskategoriat jakautuvat toisen tason kategorioihin ja edelleen ensimmäisen tason kategorioihin, mitkä sisältävät valo-opettajien käsityksistä muodostuneita kategoriakokonaisuuksia. Tutkimuksessa ei tehdä merkittävyyseroa saman tason kategorioiden välille, vaan kategoriat ovat horisontaalisesti järjestettyjä, jolloin kaikki samantasoiset kategoriat nähdään saman arvoisina. Tuloksia havainnollistavissa taulukoissa kategorioiden sisäisellä järjestyksellä ei ole merkitystä, vaan ainoastaan niiden sisällöllä. Taulukoita on tarkoitus lukea vasemmalta oikealle sekä ylhäältä alaspäin tai alhaalta ylöspäin. Taulukoiden ja aineiston suorien lainauksien on tarkoitus tuoda selkeyttä tutkimuksen tulosten esittämiseen ja ymmärtämiseen. Lainauksia on pyritty ottamaan tasaisesti jokaisesta haastattelusta. Lainauksissa ei ole kuitenkaan kerrottu puhujaa sen vuoksi, että halutaan suojata tutkittavien anonymiteettia.

5.1 Valo-opettajien näkemyksiä lukemaan opettamisen tavoista valmistavalla luokalla

Tutkimukseen osallistuneiden valo-opettajien näkemykset lukemaan opettamisen tavoista valmistavalla luokalla muodostuvat kolmesta keskenään yhteydessä olevasta tekijästä, jotka ovat lukemaan opettamisen materiaalit, lukemaan opettamisen menetelmät ja lukemaan opettamisen työskentelytavat. Valo-opettajien käsityksissä lukemaan opettamisen tavoista oli huomattavissa sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia.

Lukemaan opettamisen tapojen kuvaillaan olevan vaihtelevia ja oppilasaineksen mukaan muuttuvia. Oppilasmäärien ollessa kohtuullisen pieniä voidaan lukemaan opettamista toteuttaa yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle. Lukemaan opettamisen tavoista valo-opettajien vastauksissa korostuivat lukemaan opettamisen materiaalit, menetelmät ja työskentelytavat, mihin syvennytään lisää seuraavissa alaluvuissa.

5.1.1 Lukemaan opettamisen materiaalit

Tässä luvussa käsitellään valmistavan luokan lukemaan opettamisen materiaaleja. Valo-opettajien käsitykset tuovat esille yleisopetuksen lukemaan opettamisen perusmateriaaleja sekä tyypillisiä S2- ja eriyttämisen materiaaleja, jotka näkyvät taulukossa 5 toisen tason kategorioina.

Tutkimuksen tulosten mukaan alun perin yleisopetuksen tarkoitettuja lukemaan opettamisen perusmateriaaleja käytetään paljon myös valmistavan luokan lukemaan opettamisen perusmateriaalina. Yleisopetukseen tarkoitettuja digitaalisia opettamisen välineitä hyödynnetään hyvin vaihtelevilla tavoilla valmistavalla luokalla. Huomattavan monen valo-opettajan käsityksissä ilmeni Ekapelin käyttö, mistä hyödynnettiin sekä esi- ja alkuopetukseen suunnattua versiota että maahanmuuttajille räätälöityä versiota.

”Käytän Quizlettiä aika paljon, teen sinne sanastoja.”

”Kustantajien omia digimateriaaleja, Bingeliä.”

”Näitten pienimpien kanssa käytetään aika usein sitä ihan Alku Ekapeliä.”

Yleisopetuksen perusmateriaaleista valo-opettajien käsityksissä toistui myös yleisopetukseen tarkoitettujen oppikirjojen käyttö, mistä yleisimpänä esiintyi erilaiset aapiset. Aapisten materiaalien käyttämisestä lukemaan opettamisessa heillä oli kuitenkin hyvin erilaisia käsityksiä. Joidenkin valo-opettajien käsityksissä korostui lisäksi suomenkielisen kirjallisuuden käyttö joka-päiväisessä opetuksessa ja laulun sanojen hyödyntäminen lukemaan opettamisessa.

”Nuo aapiset on sillee, mutta mehän ei täällä niitä kaikkia oheiskertomuksia oteta. Mutta ne tavutaulut... ja kuva viereisellä sivulla ja kuvaan liittyviä sanoja.”

”Yleensä käytän ihan aapisen materiaaleja.”

”Mä luen kirjan per päivä.”

Valo-opettajien käsityksissä lukemaan opettamisen materiaaleista tuotiin esille myös tyypillisiä S2- ja eriyttämisen materiaaleja, mitkä esiintyivät aineistossa yhtä usein kuin yleisopetukseen tarkoitettutkin materiaalit. Maahanmuuttajille suunnattua digitaalista materiaalia ja kääntäjäohjelmaa käytettiin valo-opettajien mukaan lukemaan opettamisessa oppilaan oman äidinkielen tietämyksen hyödyntämiseksi.

”Osan kanssa käytetään Maahanmuuttaja Ekapeliä.”

”On käytössä... Google-kääntäjä, tulee näytettyä, mikä joku sana on sillä omalla äidinkiellellä.”

Osallistujat tuovat esille aikaisemmin mainittujen aapisten lisäksi oppikirjoja, jotka on suunniteltu erityisesti suomi toisena kielenä -opetuksessa hyödynnettäväksi. Lukemaan opettamisessa voidaan hyödyntää valo-opettajien mukaan myös oppilaan äidinkielistä kirjallisuutta. Sen nähdään vahvistavan myös suomen kielellä lukemista.

”Paljon käytetty on semmoinen oppikirja kuin Eka suomi, jossa on monen tasoisia tekstejä, että siitä löytyy sitten helpommat tekstit ja vaativimmat. Ne on vähän niinku eri värillä siihen kirjaan laitettu.”

”Aamukirja myös, tämä tuttu.”

”Oma äidinkielisiä kirjoja oon joskus hakenut kirjastosta ja niitä ollaan kans katottu ja tavallaan sehän vahvistaa sitä suomen kielellä lukemista, kun lukee myös omalla äidinkiellellä.”

Valo-opettajien käsitysten mukaan Takatasku-materiaali soveltuu hyvin valmistavan luokan lukemaan opettamiseen. Takatasku-materiaali koettiin hyödylliseksi erityisesti sen monistettavuuden ja erilaisten tavutaulujen vuoksi. Erityisopetuksen materiaali sekä kuvia ja sanoja yhdistävä materiaali ovat myös käytössä valmistavalla luokalla. Opettajien näkemyksissä korostui sellaisten materiaalien hyödyllisyys, missä kuvia liitetään tavuihin ja sanoihin.

”Se Takatasku-materiaali, joka on monistettavaa materiaalia.”

”Kaikki semmoinen materiaali, missä ne (kuvat, tavut ja sanat) liittyvät toisiinsa, niin on silleen hyvät.”

”Valmista erityisopetuksen materiaalia käytetään paljon.”

Haastateltavien näkemyksissä on huomattavissa pohdintaa siitä, että lukemaan opettamisessa käytettävän sanaston tulisi olla oppilaille mahdollisimman hyödyllistä. Tämä tarkoittaisi materiaalin valinnan pohtimista siitä näkökulmasta, että oppilas saisi arkielämään ja vertaisryhmässä toimimiseen hyödyllistä sanastoa.

”Semmoisia tekstejä, mistä tulisi semmoista käytettyä kieltä, minkä he vois heti ottaa sitten myös käyttöön siinä omassa vertaisryhmässä.”

”Siinä lukemaan opettelussa, niin nimenomaan käydään kans aika sanasto eellä kuitenkin, että se tukee kokonaisuutena sitä kielen opiskelua.”

Valmistavalla luokalla lukemaan opettamisessa käytetään valo-opettajien käsitysten mukaan monipuolisesti sellaisia materiaaleja, jotka mahdollistavat toiminnallisen työskentelyn. Lukemaan opettamisessa voidaan hyödyntää myös jokaiselle oppilaalle annettavia kirjainkortteja sekä opetuksen keskeisten sisältöjen kuvaamista seinälle erilaisin kuvin ja käsittein.

”On semmoisia toiminnallisia tehtäviä, välillä kalastettu tavuja, että yritetty lukea oikeita tavuja vaikka, että tau niin pitää sitten käydä kalastamassa se oikea tavu lattialta monien tavujen joukosta. Ehkä semmoinen toiminnallisuus on lissääntynyt.”

”On paljon sitä visuaalista, mikä niinku vahvistaa sitten ja kun se on koko ajan näkyvillä niin niissä on aina ne sanastot.”

Valo-opettajien näkemysten mukaan valmiin S2- ja eriyttämisen materiaalin lisäksi he valmistivat usein itse materiaalia. Itse valmistettu materiaali oli kohdistettu oppilaan tarpeisiin ja taitotasoon sopivaksi, esimerkiksi monisteiden ja tavulappujen muodossa.

”Mä teen ite aika paljon materiaalia, erilaisia monisteita ja kirjoittelen sanoja, teen niitä tavu tavulappuja, joita kalastellaan.”

”Aika paljon piti yhistellä erilaisia, sitten tehä myös omia.”

Taulukko 5. Valmistavan opetuksen lukemaan opettamisen materiaalit

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Lukemaan opettamisen materiaalit	Yleisopetuksen lukemaan opettamisen perusmateriaali	Yleisopetukseen tarkoitetut digitaaliset opettamisen välineet
		Yleisopetukseen tarkoitetut oppikirjat
		Suomenkielinen kirjallisuus
		Laulun sanat
	Tyypillisiä S2- ja eriyttämisen materiaaleja	Maahanmuuttajille suunnattu digitaalinen materiaali
		Kääntäjä-ohjelma
		Suomi toisena kielenä -oppikirjat
		Oppilaan äidinkielinen kirjallisuus
		Takatasku-materiaali
		Materiaali, jossa yhdistyy kuvat ja sanat
		Erityisopetuksen materiaali
		Hyödyllisen sanaston opettamiseen keskittyvä materiaali
		Kirjainkortit
		Toiminnalliset ja monipuoliset tehtävät
		Opetusta vahvistava visuaalinen materiaali
Opettajan kehittämä materiaali		

5.1.2 Lukemaan opettamisen menetelmät

Tässä luvussa käsitellään valo-opettajien käsityksistä ilmeneviä lukemaan opettamisen menetelmiä. Heidän näkemyksensä mukaiset menetelmät voidaan jakaa kahteen kategoriaan syntetisiini ja analyttisiini menetelmiin, jotka ovat taulukon 6 toisen tason kategorioita.

Tutkimuksen tulosten mukaan enemmistön käsitysten mukaan synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät soveltuvat parhaiten valmistavan luokan opetukseen. KÄTS-menetelmän soveltaminen oli valo-opettajien käsitysten mukaan olennainen osa lukemaan opettamista. Useampi valo-opettajien käyttämä menetelmä myös mukaili KÄTS-menetelmän periaatteita, vaikka ei sitä nimellisesti ollutkaan, esimerkiksi kirjain-äänne-yhdistelmän opettaminen.

”Mä käytän aika paljon tuota KÄTS-menetelmää.”

”Tavallaan kirjain-äänneyhdistelmällä.”

Valo-opettajien käsityksissä valmistavalla luokalle sopivista lukemaan opettamisen menetelmistä korostui äänneillä opettamisen tärkeys. Vaikka jollain valo-opettajilla oli selvästi kehittynyt oma soveltava lukemaan opettamisen menetelmä, perustui se kuitenkin äänneillä opettamiseen ja liukutekniikkaan.

”Sen mä oon niinku tehnyt, mä en ole opettanut kirjaimia nimellä, että mä oon opettanut aina äänneillä.”

”Omaa tapaa kehittynyt tässä vuosien varrella... Se on vähän semmoinen niinku kahen lukemaan opettelemisen tavan sekoitus, se on vähän niinku kokonaissanamenetelmä, mutta sitten kuitenkin äänneitten vaan niinku lisäämisiä toisiinsa.”

Analyyttisiin menetelmiin luokiteltava valo-opettajien käsityksistä ilmenevä menetelmä on kokosaamenetelmä, jota voidaan sujuvasti soveltaa ja yhdistää muihin menetelmiin. LPP-menetelmä tuli ilmi käsityksissä vain yhden kerran, jolloin mainittiin sen epäsopivuudesta valmistavalle luokalle.

”Jos on isompia oppilaita, joille tietysti sopii, kun on kuvasanakortteja niin samalla tavalla tulee kokonaissanamenetelmä. Mutta sitten oon yhistänyt siihen niitä, että jos ...latinalaisten aakkosten suomenkielinen ääntäminen on vielä, ei sitä osaa niin sitten ihan semmoisia tavu yhistelemiä kans.”

”Lukemaan puhumisen perusteella (LPP) ei oo mun juttu tai jotenkin musta se ei oo niinku tänne passeli.”

Taulukko 6. Valmistavan opetuksen lukemaan opettamisen menetelmät

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Lukemaan opettamisen menetelmät	Synteettiset menetelmät	KÄTS-menetelmä
		Kirjain-ääne-yhdistelmä
		Äänteillä opettaminen
		Liukutekniikka
		Opettajan oma äänneperustainen menetelmä
	Analyttiset menetelmät	Kokosananmenetelmä
		LPP epäsopivuus valmistavaan opetukseen

5.1.3 Lukemaan opettamisen työskentelytavat

Tämä luku käsittelee valo-opettajien käsityksistä nousseita valmistavan opetuksen lukemaan opettamisen työskentelytapoja, jotka näkyvät taulukossa 7. Nämä työskentelytavat on jaettu kolmeen kategoriaan: Oppilaan ja tilanteen mukaan muuttuviin työskentelytapoihin, Kirjainten, äänteiden ja tavujen harjoitteluun sekä Tuottamista harjoittavaan työskentelyyn.

Tulosten mukaan opettajien työskentelytapaan vaikuttaa muun muassa oppilas ja opetustilanne. Opettajat pyrkivät reagoimaan välittömästi oppilaan tarpeisiin ja tunnustelemaan oppilaan oppimista. Lisäksi heidän käsityksensä mukaan opetustapa määräytyy usein oppilas kohtaisesti.

”Sillä tavalla vähän tunnustelen, että onko se jyvällä, ja selvästi se on jyvällä.”

”Sitten kun on huomannut, että oppilaat oppii eri tavalla, niin ehkä niinku silleen aistinut, että minkälainen tapa tälle ja tälle oppilaalle sopii.”

Tutkimuksessa ilmeni myös opetuksen vaiheiden muuttuvan käsiteltävän kirjaimen mukaan. Yksi opettajista näki tärkeänä jopa kirjainten työstämisyjärjestyksen vaihtamista sellaiseksi, että niistä olisi helpompi koostaa suomenkielisiä sanoja. Työskentelytavoista pyrittiin myös luomaan mielekkäitä, jotta valo-oppilaat jaksaisivat opiskella koko koulupäivän ajan.

*”Voisi miettiä myös sitä aakkosjärjestystä, että missä järjestyksessä niitä kirjaimia käy-
täis läpi, että saataisiin mahdollisimman kattavasti suomen kielen sanoja niillä tehtyä ja
semmoisia, mitkä olis niinku arkikäytössä.”*

”Siitä tehdään semmoista pelillistä ja miellyttävää ja mukavaa”

Osallistujat kertoivat myös erilaisia työskentelytapoja kirjainten, äänteiden ja tavujen harjoitte-
lemiseen. Näiden tapojen avulla voidaan harjoitella äänne-kirjainvastaavuutta ja uusien äännei-
den yhdistämistä aikaisemmin opittuihin äänneisiin. Äänneiden harjoittelu voi sisältää opettajien
käsitysten mukaan myös tavun äänneiden tunnistamista ja yhdistämistä.

”Aletaan tavallaan lukemaan ja yhdistämään aikaisemmin opittuihin äänneisiin.”

*”Ensin lyhhyitä tavuja, lähdetään niistä äänneitä hakemaan ja sitten ruvetaan yhiste-
lemään pikkuhiljaa kirjaimet ja äänneet toisiinsa ja sitten tavuiksi ja pikkuhiljaa sanoiksi.”*

Valo-opettajien käsityksissä lukemaan opettamiseen yhdistettiin myös kirjainmuodon harjoit-
teleminen ja sanan harjoittelu taputtamalla. Erityisesti kirjainmuodon harjoitteluun oli opetta-
jilla omanlaiset työskentelytavat.

*”Ekana mä oikeastaan lähden siitä, että tutkitaan jotakin kuvaa, joka vaikka nyt alkaa sillä
s kirjaimella... Vaikka nyt olisi sika ... sitten me aletaan miettimään, että no mitä siinä
kuuluu ensin siinä sika ss, mikä se s oikein on ... siinä vaiheessa sitten mä vaikka niinku
teen sen taululle sen s muodon ja mietitään mitä muita sanoja ne tietää, jotka alkaisi sillä
äänneellä... Mä annan niille jonku aikakauslehdessä ja ne alkaa ettimään sieltä lehestä niitä
ässiä ja leikkaavat ja liimaavat. Meillä on semmoinen kirjainvihko leikkaavat sinne ja ta-
vallaan oppivat niinku näkemään sen muodon.”*

”Meillä hirveästi taputetaan sanoja.”

Käsityksissä lukemaan opettamisen työskentelytavoista yhdeksi osaksi lukemaan opettamista
yhdistettiin tuottamista harjoittava työskentely. Kirjoittamisen kehittymisen ja oman tuottami-
sen käsitettiin liittyvän luonnollisena osana lukemaan opettamiseen.

”Saatetaan ite kirjoina pieniä sanoja ja niitä lueskella.”

*”Semmosia työskentelytapoja, missä tulee sitä omaa tuottamista. Lisäksi vaikka keskityt-
täisiin siihen lukemaan opettelemiseen, niin samalla pitää siitä samasta aihealueesta pys-
tyä muodostamaan itse myös virkkeitä.”*

Taulukko 7. Valmistavan opetuksen lukemaan opettamisen työskentelytavat

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Lukemaan opettamisen työskentelytavat	Oppilaan ja tilanteen mukaan muuttuvat työskentelytavat	Välitön reagointi oppilaan tarpeisiin
		Oppilaan oppimisen tunnustelu
		Opetustapa määräytyy oppilaan mukaan
		Opetuksen vaiheet muuttuvat kirjaimen mukaan
		Kirjainten työstämisyjärjestyksen vaihtaminen
		Työskentelytapojen mielekkyys
	Kirjainten, äänteiden ja tavujen harjoittelu	Äänne-kirjain-vastaavuus
		Yhdistäminen aikaisemmin opittuihin äänteisiin
		Tavun äänteiden tunnistaminen ja yhdistäminen
		Kirjainmuodon harjoittelu monipuolisilla tavoilla
		Sanan harjoittelu taputtamalla
	Tuottamista harjoittava työskentely	Kirjoittamisen kehittyminen samalla
		Oma tuottaminen

5.2 Valo-opettajien näkemyksiä lukemaan opettamisen ominaispiirteistä valmistavalla luokalla

Valo-opettajien käsitykset valmistavalla luokalla tapahtuvan lukemaan opettamisen ominaispiirteistä jaetaan tässä tutkimuksessa kuuteen kuvauskategoriaan: 1) Valmistavalla luokalla lukemaan opettamiseen vaikuttavia haasteita, 2) Valo-luokkalaisten suomen kielitaidon kehitys, 3) Valo-oppilaiden oppimisen motivaatio, 4) Oppilaan äidinkielen huomioiminen lukemaan opettamisessa, 5) Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat suomen kielen piirteet ja 6) Lukemisvalmiuksien merkitys suomen kielen lukutaidon oppimiseen.

5.2.1 Valmistavalla luokalla lukemaan opettamiseen vaikuttavia haasteita

Tässä luvussa käsitellään valo-opettajien käsitysten mukaan oppilaiden menneisyydestä kumpuavien tunteiden ja vieraalla kielellä toimimisen haasteiden vaikutuksia lukemaan opettamiseen, joita havainnollistaa taulukko 8. Menneisyyden traumat voivat vaikuttaa negatiivisesti oppimisen edistymiseen ja toisaalta koululuokan ollessa turvapaikka pahoilta muistoilta sen muodostama turvallisuudentunne voi vaikuttaa myönteisesti oppilaan oppimiseen.

”Jos on traumatisoitunut lapsi, niin senkään takia ei välttämättä oppiminen edisty, että se mieli vaan on jossakin muualla, että siinä pään sisällä on niin paljon semmoista tunne-elämän kuormaa, että ei pysty prosessoimaan tuommoisia uuden oppimisen asioita.”

”Kyllä se sitten siinä pikkuhiljaa lähtee se oppiminenki edistymään, että koska tämä kuitenkin on lapselle semmoinen aika turvallinen paikka tämä koulu luokka... ne semmoiset pahat muistot ja pahat asiat ei pääse tänne asti ja tavallaan on vapaa niistä asioista, jotka kummittelee mielessä.”

Haastateltavien mukaan kielimuuri aiheuttaa haasteita valmistavalla luokalla lukemaan opettamiseen sekä sanaston tasolla että oppimisen haasteiden tunnistamisessa. Lisäksi koko koulupäivän suorittaminen vieraalla kielellä on valo-oppilaille valo-opettajien käsitysten mukaan huomattavasti raskaampaa kuin suomenkieliselle oppilaille.

”Jos jotakin oppimisen haastetta onkin... näille lapsille ei taho saada millään apua, koska psykologit sanoo, että ei voi tehdä mitään testejä, koska ei oo yhteistä kieltä.”

”Valmistavan oppilaat ei välttämättä tunne niitä sanoja, mitä ne lukkee... Valmistavan oppilaalle jotku sanat ihan hölynpölyä. Ei ne tiedä menikö se oikein vai väärin.”

”Kun tietää, että se on kuitenkin sellaisille oppilaille, jotka koko päivän joutuu operoimaan vieraalla kielellä, niin se on kuitenkin ihan eri tavalla kuormittavaa, vaikka ois kuinka reipas oppilas.”

Lukutaidon kehittyminen on haastateltavien käsitysten mukaan yleensä hitaampaa valo-oppilaille kuin yleisopetuksen oppilailla. Käsitysten mukaan oppikirjoissa oli myös huomattavissa selkeä puute sellaisesta valmistavalle luokalle sopivasta oppikirjasta, joka käyttäisi erityisesti valo-oppilaille merkityksellistä sanastoa.

”Se (lukemaan oppiminen) vie enemmän aikaa.”

”Yleensä alkuopetuksessa on olemassa se S2 versioki tehtäväkirjasta, mutta siinä käydään ihan samaa sanastoa, ku suomea äidinkielenään puhuvien kanssa ja siellä ekat sanat on tämmösiä: vapa, onki, aasi, mitkä taas ei sitten, joka opiskelee suomen kieltä siinä samalla, niin ei ehkä oo se tärkein sana.”

Taulukko 8. Valmistavassa opetuksessa lukemaan opettamiseen vaikuttavia haasteita

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Lukemaan opettamiseen vaikuttavia haasteita	Menneisyydestä kumpuavien tunteiden vaikutus lukemaan oppimiseen	Trauman vaikutus oppimiseen
		Koululuokka turvapaikka pahoilta muistoilta
	Vieraalla kielellä toimimisen haasteita	Kielimuurin haasteet
		Vieraalla kielellä toimimisen kuormittavuus
Lukutaidon kehittymisen hitaus		
		Kirjojen sanastojen epäsopivuus

5.2.2 Valo-oppilaiden suomen kielitaidon kehitys

Tämä luku käsittelee valo-oppilaiden suomen kielitaidon kehitystä, mikä on jaettu kahteen toisen tason kategoriaan: Lukemisen oppimisessa painotus sanastossa ja ymmärtävässä lukemisessa sekä Suomen kielen taito arjen tilanteita varten. Taulukko 9 havainnollistaa näitä kategorioita.

Valmistavalla luokalla lukemaan opettamisessa pyritään saavuttamaan lukemisen taidon lisäksi mahdollisimman nopeasti suomen kielen ymmärtäminen. Valo-opettajien käsitysten mukaan näiden rinnalla kehittyy myös samanaikaisesti suomen kielen sanasto.

”Täällä valmistavassa aika heti pitää päästä kiinni ymmärtävään lukemiseen ja sanastotasoon.”

”Samalla opetellaan suomen kielen sanastoa, opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan sieltä niitä sanoja.”

Valo-opettajien näkemykset korostavat suomen kielen taidon saavuttamisen tärkeyttä. Lukemaan opettamisen sanastojen on hyvä olla sellaisia, mitkä oppilas voi ottaa heti käyttöön arjen

tilanteissa, ja mitkä voi mahdollisesti harjoitella etukäteen kokonaisina esimerkkikeskusteluina. Kaiken lukemaan opettamisen ja sanastojen omaksumisen tarkoituksena on opettaa valo-oppilaille suomen kielen taito arjessa toimimiseen.

”Kunhan saadaan semmoinen arkisanasto, että pystyy olemaan tekemisissä ikätoverien kanssa. Niin semmoiseen sanastoon siinä lukemisessakin on kiinnittänyt huomiota.”

”Kaikki luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen, sanelu, ihan mitä tahansa tehdään, tähtää siihen, että oppilas pystyy sitä jotenkin käyttämään arjessa.”

Valo-opettajien käsitysten mukaan parhaat oppimisen tilanteet olivat nimenomaan vertaisryhmässä toimimisen tilanteet, jolloin oppilaat pääsivät hyödyntämään oppimaansa luonnollisessa ympäristössä. Näitä tilanteita saatettiin opetella ennalta, jotta oppilas saisi tilanteesta parhaan hyödyn irti. Myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä hyödynnettiin jonkin verran lukemaan opettamista.

”Perusopetuksen ykkösluokka... Kaikista hyödyllisin, että (oppilas) pääsi sitä lukemaan opetteluaan hyödyntään heti siellä luokassa.”

”Ennakoitiin... ja harjoiteltiin sitä, missä kohdassa oppilas voisi viitata ja käyttää sitä lukemaansa hyväksi.”

Taulukko 9. Valo-oppilaiden suomen kielitaidon kehitys

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Valo-oppilaiden suomen kielitaidon kehitys	Lukemisen oppimisessa painotus sanastossa ja ymmärtävässä lukemisessa	Lukemisessa nopeasti suomen kielen ymmärtämiseen
		Lukeminen kehittyä samalla suomen kielen sanaston kanssa
	Suomen kielen taito arjen tilanteita varten	Suomen kielen taito
		Opetuksen sanasto heti käyttöön arjessa
		Keskustelujen harjoittelu
		Tähtäimessä arjessa toimiminen
		Opitun asian käyttäminen vertaisryhmässä
		Opitun hyödyntäminen koulun ulkopuolisessa oppimisympäristössä
Tilanteiden ennakointi		

5.2.3 Valo-oppilaiden oppimisen motivaatio

Tässä luvussa valo-oppilaiden lukemaan oppimisen motivaatio jaetaan kahteen kategoriaan, jotka ovat ulkopuolelta tuleva motivaatio ja sisäinen motivaatio. Näitä kategorioita havainnollistaa taulukko 10. Tutkimuksen mukaan voidaan sanoa, että valo-oppilailla on yleensä suuri motivaatio oppia lukemaan.

Haastateltavien näkemysten mukaan ulkopuolelta tuleva motivaatio muodostuu muiden oppilaiden esimerkin kautta, opettajalta tulevasta motivoinnista ja tehtävien tason sopivasta haastavuudesta. Motivoinnin kerrottiin olevan yleensä luonnollisesti tilanteissa tapahtuvaa.

”Nämä pienet näkee, että isot lukee ja tekkee, niin se ehkä luonnostaan tulee, että niillä on valtava halu oppia.”

”Se jo itsessään motivoi sitä lasta, kun se on koko ajan sillä tasolla, millä hän pystyy ottamaan vastaan.”

Valo-opettajat käsittävät kaikkien valo-oppilaiden olevan motivoituneita lukemaan oppimisessa. Opettajat korostavat erityisesti, ettei oppilaita koskaan tarvitse erikseen motivoida lukemaan opettamisessa.

”Näillä tulee niin siitä lukemaan oppimisen tarpeesta.”

”Ei oo tarvinnut koskaan miettiä tavallaan sitä motivointia.”

Taulukko 10. Valo-oppilaiden oppimisen motivaatio

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Valo-oppilaiden oppimisen motivaatio	Ulkopuolelta tuleva motivaatio	Motivaatio esimerkin kautta
		Opettajalta tuleva motivointi
		Tehtävien tason sopiva haastavuus
	Sisäinen motivaatio	Kaikilla motivaatiota oppia lukemaan
		Oppilaita ei tarvitse erikseen motivoida

5.2.4 Oppilaan äidinkielen huomioiminen lukemaan opettamisessa

Tässä luvussa käsitellään oppilaan äidinkielen huomioimista lukemaan opettamisessa, mitä kuvaa myös taulukko 11. Sitä käsitellään kahden toisen asteen kategorian kautta, mitkä ovat Oppilaan äidinkielen erityispiirteiden huomioiminen ja Oman äidinkielen oppimisen tärkeys.

Tutkimuksesta käy ilmi paljon erilaisia oppilaiden äidinkielen erityispiirteitä, jotka kaikki ovat hyvin kielikohtaisia. Thainkielisillä on hankaluuksia *r*-äänteen ääntämisessä ja virolaisille kaksoiskonsonantit tuottavat haasteita. Toisaalta edellisestä eriävästi erään käsityksen mukaan suomen kielellä lukemaan oppiminen on pääosin helppoa virolaisille ja venäläisille.

”Thaimaalainen niin nehän ei ärrää opettelekkaan.”

”Mulla on ollut esimerkiksi viron kielen taustaisia oppilaita, niin sitten taas ne kaksoiskonsonantit on paljon helpommin tippunut pois.”

Haastateltavien käsitysten mukaan venäjän kielessä ei eroteta pitkiä ja lyhyitä vokaaleja samoin kuin suomen kielessä. Vastaavasta syystä myös arabiankielisellä oppilaalla menevät helposti sekaisin suomen yleisimmät vokaalit *a*, *e* ja *i*. Äidinkielen nähdään siis vaikuttavan vokaalien hallitsemiseen.

”Jos verrataan vaikka venäjän kieleen, niin siellä ei tuu samanlaista erottelua pitkän (ja) lyhyen vokaalin välillä.”

*” (Arabian kielinen oppilas) on oppinut konsonantit tosi hyvin, mutta *a* ja *i* ja *e*, ne on aina sekaisin.”*

Äidinkielellä ja sen ominaispiirteillä nähdään valo-opettajien käsitysten mukaan olevan paljon vaikutusta uuden kielen hallitsemiseen ja sitä kautta lukemaan oppimiseen. Opettaja voi auttaa oppilaan kielen omaksumista perehtymällä oppilaan lähtökieleen toisin sanoen äidinkieleen. Tämän oppilaan äidinkieleen perehtymisen kautta valo-opettajat kykenevät keskittämään lukemaan opetuksessa huomion kyseiselle oppilaalle haastaviin kielen osa-alueisiin.

”Joku sanonut joskus, että mitä kauempana joku maa on Suomesta niin sitä vaikeampi se suomen kieli tavallaan heille on. Ehkä se pitää paikkansa.”

”Se lähtökielen huomioiminen... että siitäkin voi saada jonkun verran kuitenkin vinkkejä jo, että mitkä ne haasteet voi olla ja sitten tietää kohdentaa, että no tällaisia harjoituksia todennäköisesti tarvii vähän enemmän, koska näitä ei tämän oppilaan äidinkielenlessä ole.”

”Kun tietää es pikkusen sen lapsen oman äidinkielen niitä äänneitä niin pystyy sitten ymmärtämään sitä, että miksi se o yrittää olla se u.”

Oman äidinkielen oppimisen käsitetään olevan tärkeää, koska oma äidinkieli toimii oppilaalle voimavarana. Oppilaan äidinkielen omaksumista varten oman äidinkielen opetus on olennaisen tärkeää, erityisesti pienille oppilaille.

”Jos aatellaan kotiutumisen kannalta, että minkälainen voimavara se sitten on, jos meille tulee ulkomailta oppilaita ja ne saa ylläpidettyä sen oman äidinkielen.”

”Mitä pienempiä oppilaita, niin sitä tärkeämpää se ois, että sitä (oman äidinkielen opetusta) ois sitten tarjolla.”

Valo-opettajien käsitysten mukaan oman äidinkielen opettaminen ja ylläpitäminen jää kuitenkin usein vanhempien vastuulle. Oman äidinkielen opetuksen käsitetään tukevan myös suomen kielen oppimista. Oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä nähdään kuitenkin olevan puute opetussuunnitelman ilmaisumuodossa ja sen kautta opetuksen järjestämisessä.

”Jää niitten vanhempien harteille, että muistaisivat luetuttaa myös sillä omalla äidinkielellä.”

”Siitä (oman äidinkielen opetuksesta) ois kauheesti apua... kun oppilailta ei välttämättä oo vielä käsitteitä omallakaan äidinkielellä niille sanoille.”

”Meidän opetussuunnitelmassa iso valuvika, että siellä oman äidinkielen opetus on muotoiltu jotenkin näin, että sitä saa tarjota, mutta ei oo pakko... Sittenhä varsinkin pienissä kunnissa, niin sehän tarkoittaa sitä, että sitä oman äidinkielen opetusta ei edes yritetä tarjota, jos sitä tarvii maksimissaan vaikka 3 oppilasta.”

Taulukko 11. Valo-oppilaan äidinkielen huomioiminen lukemaan opettamisessa

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Valo-oppilaan äidinkielen huomioiminen lukemaan opettamisessa	Oppilaan äidinkielen erityispiirteiden huomioiminen	Thain kielessä ei osata <i>r</i> äännettä
		Virolaisille kaksoiskonsonantit haastavia
		Virolaisille ja venäläisille helppoa
		Venäjän kielessä ei tehdä eroa pitkien ja lyhyiden vokaalien välillä
		Arabiankielisille vokaalit haastavia
		Äidinkielen vaikutus vokaalien hallitsemiseen
		Äidinkielellä vaikutus uuden kielen hallitsemiseen
	Oman äidinkielen oppimisen tärkeys	Oppilaan lähtökieleen perehtyminen
		Huomio haastavissa kielen osa-alueissa
		Oma äidinkieli voimavarana
		Oman äidinkielen opetuksen tärkeys
		Vanhempien vastuulla oman äidinkielen opetus ja ylläpito
		Puute oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä
		Oman äidinkielen opetus tukee suomen kielen oppimista

5.2.5 Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat suomen kielen piirteet

Lukutaidon oppimiseen vaikuttavia suomen kielen piirteitä käsitellään tässä luvussa valo-opettajien käsitysten mukaisesti. Ne jaetaan kahteen toisen tason kategoriaan, jotka ovat Äänne- ja kirjaintaso sekä Tavu- ja sanataso. Näitä kategorioita kuvataan taulukossa 12.

Valo-oppilaan äidinkielen ollessa poikkeava kirjoitusasultaan verrattuna suomen kieleen, voi suomen kielellä lukemaan oppiminen olla haastavaa sen erilaisten kirjainten ja ääntämisen vuoksi. Toisinaan oppilaat saattavat osata jo suomen kielessä käytettävät aakkoset oman äidinkiensä kautta, jolloin tarvitsee oppia vain suomen kielen mukainen ääntäminen.

”On uusia kirjaimia, ä:t ja ö:t ja y:tkin on aika monelle semmoset et ne on vaikeita.”

”Suomalaiset lapset näkee kirjaimia ja niiden muotoja heti joka paikassa, mutta kun tullaan vieraasta kulttuurista, jossa on erilaiset kirjaimet, ehkä, ei tietenkään kaikissa, niin kyllä se kirjainmuotojen opettelu on haastavampaa.”

”Ääntäminen voi olla hyvin erilaista.”

Suomen kielen piirteistä kaksoiskonsonantit ja pitkät vokaalit ovat sellaisia, mitkä tulivat esille usean kerran valo-opettajien käsityksissä. Kaksoiskonsonanteista ja vokaaleista kerrotaan erityisesti niiden vaikeasta täsmällisestä tuottamisesta sekä siitä, miten koko sana muuttuu yhden kirjaimen jäädessä pois. Toisaalta suomen kieli on valo-opettajien käsitysten mukaan helppoa ääntämisen suhteen, koska sitä luetaan samoin kuin se kirjoitetaan.

”Se miten se koko sana muuttuu, jos sieltä jää joku kaksoiskonsonantti pois, niin ei oo enää sama sana.”

”Pitkiä vokaaleja, niin nehän on... vaikeita tuottaa oikein täsmällisesti, kun ei oo sitä niinku jotenki korvaa vielä kehittynyt, että miten se menee.”

”Se on helppoa, että suomen kieltä luetaan niin kuin se kirjoitetaan, että ei tarvi miettiä, että äännetäänkö se jotenki eri tavalla.”

Tavu- ja sanatasolla suomen kielen haastavia piirteitä valo-opettajien näkemysten mukaan on kielen erilainen rakenne ja yhdyssanat. Valo-oppilaille on haastavaa erottaa yhdyssanoista sen sisältämät sanat, minkä vuoksi opettajat joutuvat usein pilkkomaan yhdyssanat pienempiin kielen yksiköihin. Sanojen suomen kielen mukainen tavuttaminen koettiin olevan haastavaa valo-oppilaille. Lisäksi erityisesti diftongien haastavuus mainittiin opettajien käsityksissä usein.

”Yhdyssanat... on hirvittävän pitkiä sanoja, niin ne... pittää aina pilkkoa ja auttaa näkemään, että siellä on kaksi eri sanaa.”

”Diftongit on tietenkin vaikeita lukea varsinkin jotkut ihan mahdottoman y ö yhdistelmät, niin nehän on... kaikista haastavimpia.”

Taulukko 12. Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat suomen kielen piirteet

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat suomen kielen piirteet	Äänne- ja kirjaintaso	Erilaiset kirjaimet ja ääntäminen kuin omassa äidinkielessä
		Kaksoiskonsonantit haastavia
		Pitkät vokaalit haastavia
		Suomen kieli helppoa ääntämisen suhteen
	Tavu- ja sanataso	Erilainen kielen rakenne
		Yhdyssanat
		Diftongit haastavia monelle
		Tavuttaminen suomen kielellä haastavaa

5.2.6 Lukemisvalmiuksien merkitys suomen kielen lukutaidon oppimiseen

Tässä luvussa keskitytään valo-opettajien käsityksiin lukemisvalmiuksien merkityksestä suomen kielen lukutaidon oppimiseen, mitä havainnollistaa taulukko 13. Käsittely tapahtuu kahden toisen tason kategorian kautta, mitkä ovat Lukutaidottomuuden vaikutus lukutaidon oppimiseen suomen kielellä ja Omalla äidinkielellä opitun lukutaidon vaikutus lukutaidon oppimiseen suomen kielellä.

Valo-opettajien näkemyksistä ilmeni, että lukutaidottomien valo-oppilaiden kanssa aloitetaan lukemaan opettaminen alusta, lukemisen perusteista alkaen. Erityisesti kirjainmuotoihin tulee kiinnittää huomiota, että niitä tulisi harjoiteltua tarpeeksi perusteellisesti. Oppilaan ikä voi valo-opettajien käsitysten mukaan vaikuttaa uudella kielellä lukutaidon oppimiseen, jos oppilaalla ei ole lukutaitoa omalla äidinkielellään. Vanhemmilla oppilailla lukemisen herkkyytikä voi olla jo ohi, jolloin lukemaan oppiminen voi olla haastavampaa, toisaalta oppimisen vaiheet voivat toisinaan edetä nopeammin kypsemmän iän ansiosta.

”Lähtee ihan alkeista sen kanssa, jolla ei oo sitä lukutaitoa.”

”Mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse niin sen haastavampaa on opetella lukemaan, jos ei sitä oo oppinut sillon aikaisemmin.”

Omalla äidinkielellä opittu lukutaito helpottaa valo-opettajien näkemysten mukaan huomattavasti uuden kielen lukutaidon oppimista. Lukemisen periaatteen tullessa tutuksi omalla äidinkielellä, on oppilaan huomattavasti helpompi oppia lukemaan uudella kielellä, esimerkiksi suomen kielellä. Suomen kielen lukutaitoa edistää myös mahdollinen ennakkotieto kirjaimista ja suomen kielellä lukemisesta, toisaalta opettajan on silti hyvä varmistaa tämän ennakkotiedon oikeellisuus.

”Jos osaa lukea omalla äidinkielellä, niin tietää sen lukemisen periaatteen, niin se aika helposti napsahtaa kohdilleen myös suomen kielellä lukiessa.”

”Vaikka hän osaskin jo jollakin tasolla lukea, niin piti lähteä aika alusta, että tullee sitten ne äänteet etenkin sieltä oikein.”

Valmistavalla luokalla on valo-opettajien mukaan yleensä sekä omalla äidinkielellä lukutaitoisia että lukutaidottomia oppilaita. Oppilaiden erilaisten taitotasojen ja etenemistahdin vuoksi valmistavalla luokalla lukemaan opettaminen on hyvin yksilöllistä valo-opettajien näkemysten mukaan. Lukemaan opettaminen tapahtuu täten niin sanoen vierihoidossa, jolloin opettaja opettaa lukemista jokaiselle oppilaalle erikseen yksilöllisten tarpeiden mukaan.

”Se on aika monipuolista. Osa osaa jo lukea mutta ei osaa lukea suomea tai meidän kirjaimia... Ja sitten on niitä, ettei oo käyny ees eskaria.”

”Valmistavassa opetuksessahan aina opetellaan vierihoidossa.”

”Jokaisen kanssa erikseen harjoitellaan sitä lukemista, kun ne kaikki menee eri tahtia, niin se on kaikista järkevintä sillä tavalla.”

Taulukko 13. Lukemisvalmiuksien merkitys suomen kielen lukutaidon oppimiseen

Kuvauskategoriat	Toisen tason kategoriat	Ensimmäisen tason kategoriat
Lukemisvalmiuksien merkitys suomen kielen lukutaidon oppimiseen	Lukutaidottomuuden vaikutus lukutaidon oppimiseen suomen kielellä	Aloittaa alusta lukutaidottomien kanssa Oppilaan iän vaikutus lukutaidon oppimiseen
	Omalla äidinkielellä opitun lukutaidon vaikutus lukutaidon oppimiseen suomen kielellä	Lukemisen periaate tuttu omalla kielellä, niin helpompi oppia lukemaan uudella kielellä
		Ennakkotieto kirjaimista ja suomen kielen lukemisesta
		Luokassa omalla äidinkielellä lukevia ja ei-lukevia
Lukemaan opettamisen yksilöllisyys		

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää valo-opettajien käsityksiä lukemaan opettamisen tavoista ja ominaispiirteistä valmistavalla luokalla. Valo-opettajien käsitykset lukemaan opettamisen tavoista muodostuivat lukemaan opettamisen materiaaleista, menetelmistä ja työskentelytavoista. Heidän käsityksensä lukemaan opettamisen ominaispiirteistä valmistavalla luokalla muodostuivat lukemaan opettamisen haasteista, oppilaiden suomen kielitaidon kehityksestä, oppimisen motivaatiosta, oppilaiden äidinkielen huomioimisesta, suomen kielen piirteistä ja lukemisvalmiuksien merkityksestä. Lukemaan opettaminen tapahtui kaikkien valo-opettajien näkemysten mukaan yksilöllisesti opettamalla ja muokkaamalla opetusta oppilaan taitojen ja tarpeiden mukaan.

6.1 Tulosten tarkastelu

Valo-opettajat käyttivät lukemaan opettamiseen yleisopetuksesta tuttuja menetelmiä, materiaaleja ja työskentelytapoja niin, että he muokkasivat ja hyödynsivät niitä valmistavalle luokalle soveltuviksi. Tätä tukee myös Sikiön ja kollegoiden tutkimustulos, että lukemaan oppiminen tapahtuu samankaltaisesti valo-oppilailla kuin suomenkielisilläkin oppilailla (Sikiö ym., 2016, s. 721). Valmistavalla luokalla on yhtä tärkeää opettaa lukemisen perustekniikkaa, dekoodausta, sanojen merkityksiä ja ymmärtävää lukemista kuin yleisopetuksen luokallakin (Koponen, 2006, s. 32; Mursula & Tiainen, 2020, s. 76). Valo-oppilaiden lukemaan oppimisen vaiheet voivat olla samat kuin yleisopetuksen oppilailla, mutta ne etenevät usein eri tahtiin. On siis perusteltua hyödyntää valmistavalla luokalla samoja menetelmiä ja materiaaleja lukemaan opettamiseen kuin yleisopetuksen luokalla.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet valo-opettajat olivat opettaneet myös yleisopetuksen luokalla. Yleisopetuksen ja valmistavan opetuksen kokemuksen pohjalta he aloittivat yleensä lukemaan opettamisen hyväksi havaitsemillaan työskentelytavoilla ja menetelmillä, mutta vaihtoivat opetustapaa, jos oppilaan oppiminen sitä vaati. Kiiveri myös toteaa, että opettajat kehittyvät kokemuksen kautta taitaviksi valitsemiensa materiaalien ja menetelmien käytössä, minkä vuoksi tuttuun materiaalien ja menetelmien hyödyntäminen on yleensä oppilaan lukutaidon edun mukaista (Kiiveri, 2006, s. 252). Lerkkasen mukaan opettajan tulee ottaa huomioon opetuksessaan oppilaiden yksilölliset taidot ja tarpeet (Lerkkänen, 2013, s. 35), mihin myös tämän tutkimuksen mukaan kaikki valmistavan luokan opetus perustuu.

Tutkimuksen tuloksissa korostui useita hyväksi koettuja materiaaleja, sekä yleisopetuksen että S2- tai eriyttämisen materiaaleja, joita opettajat sovelsivat tilanteesta riippuen. Valmistavalla luokalla lukemaan opettamisessa hyödynnettiin usean käsityksen mukaan aapista, joka on yleisin materiaali yleisopetuksen lukemaan opettamisessa. Aapisista hyödynnettiin kuitenkin vain valmistavaan opetukseen soveltuvat osat kuten tavutaulut ja kuvat. Suomessa yleisin lukemaan opettamisen menetelmä on KÄTS-menetelmä (Ketonen, 2019, s. 109–110; Koponen, 2006, s. 46), joka oli tutkimustulosten mukaan yleisin lukemaan opettamisen menetelmä myös valmistavassa opetuksessa. Suomalaiset aapiset perustuvat yleensä juuri KÄTS-menetelmään (Koponen, 2006, s. 54), mikä voi olla yksi syy niiden yleisyydelle myös valmistavassa opetuksessa. Valmistavassa opetuksessa lukemaan opettamisen haasteeksi koettiin kuitenkin oppikirjojen sanastojen epäsopevuus vasta kieltä opetteleville oppilaille. Valo-opettajien käsityksistä ilmeni myös joitakin S2-opetuksen materiaaleja kuten Aamu-kirja, mutta sen ei nähty palvelevan lukemaan opettamisen tarpeita yksinään. Ehkä juuri sanastoltaan ja mahdollisuuksiltaan sopivan materiaalin puuttumisen vuoksi jokainen valo-opettaja hyödynsi monia erilaisia materiaaleja ja menetelmiä.

Eriyttämisen materiaaleista Takatasku-materiaali oli suosituin, mikä saattoi johtua sen yhteensopivuudesta KÄTS-menetelmän kanssa. Siinä tutustutaan ensin kirjaimeen ja sen kirjoittamiseen, minkä jälkeen opittua kirjainta voidaan yhdistää muihin kirjaimiin muodostaen tavuja. Lopulta kirjaimista muodostetaan tavuja ja sanoja. Tällainen lukemaan opettamisen eteneminen on myös KÄTS-menetelmälle ominaista (Koponen, 2006, s. 46; Lerkkanen, 2013, s. 63). Takatasku materiaali ei suoraan kuitenkaan ohjaa KÄTS-menetelmän mukaiseen äänteiden harjoitteluun kirjaimeen tutustumisen jälkeen, mutta tutkimusten tulosten perusteella voidaan olettaa kyseisten valo-opettajien näin kuitenkin tekevän. Tulosten perusteella Takatasku-materiaaliin suhtauduttiin kahdella toisistaan eriävällä tavalla, sillä toiset valo-opettajat käyttivät sitä vain pienten oppilaiden kanssa, koska he ajattelivat sen olevan liian lapsellista isommille oppilaille. Vastoin tätä käsitystä, toiset opettajat taas näkivät sen sopivan erityisesti isompien oppilaiden opettamiseen, koska heidän kanssaan aapisen käyttö ei ollut mielekäästä sen lapsellisuu-den vuoksi.

Työskentelytavat toistivat suurilta osin KÄTS-menetelmän vaiheita ja periaatteita. Niissä korostui äännevastaavuuden harjoittelu ja äänteiden yhdistäminen, mitkä ovat Lerkkasen mukaan tyypillisiä harjoituksia KÄTS-menetelmälle (Lerkkanen, 2013, s. 65). Juuri kirjan-äännevas-taavuuden omaksuminen nähdään Tammelin-Laineen mukaan tärkeimpänä vaiheena lukemaan

oppimisessa (Tammelin-Laine, 2014, s. 62). KÄTS-menetelmälle ominaisia tapoja oli havaittavissa useissa opettajien käsityksissä. Valo-opettajat hyödynsivät kirjain-äännetasoon liittyen erilaisia kirjaimen kirjoittamisen tapoja kuten hiekkään kirjoittamista. Tavujen erottelua varten he hyödynsivät esimerkiksi tavujen taputtamista ja rytmiä. (Lerkkanen, 2013, s. 65.) Äänneestä toiseen liukuminen ja äänneiden harjoittelu tavutaulujen avulla mainittiin hyvänä tapana tavujen lukemisen vaiheessa (Koponen, 2006, s. 48; Lerkkanen, 2013, s. 65). Aineistossa korostui tuttujen äänneiden kanssa toimiminen niin, että esimerkiksi tutuista kirjaimista muodostettiin sanoja, joita luettiin (Lerkkanen, 2013, s. 65). Kirjainmuotojen harjoittelu monipuolisilla tavoilla koettiin tässä tutkimuksessa tärkeäksi, erityisesti sellaisten valo-oppilaiden kohdalla, joiden äidinkielen kirjoitusasu poikkeaa vahvasti suomen kielestä. Lukemaan opettamisen rinnalla pyrittiin opettamaan myös kirjoittamista ja oman tekstin tuottamista. Vaikka valmistavalla luokalla opettamisessa sovellettiin KÄTS-menetelmän lisäksi tai rinnalla kokosananamenetelmää, ei LPP-menetelmää kuitenkaan yllättäen koettu sopivaksi menetelmäksi valmistavalle luokalle siitä huolimatta, että se perustuu kokosananamenetelmään.

Valmistavan luokan toimintaan vaikuttavana haasteena ilmeni joidenkin valo-oppilaiden hankala tai traumaattinen tausta. Tammelin-Laineen mukaan onkin hyvin todennäköistä, että valo-oppilaalla on traumaattisia kokemuksia menneisyydessään (Tammelin-Laine, 2014, s. 15). Traumaattiset kokemukset voivat vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja kotoutumiseen. On kuitenkin huomattava, että valo-oppilaita tulee hyvin erilaisista taustoista, jolloin traumaattiset menneisyyden kokemukset koskevat vain osaa valo-oppilaista. Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa on tuotu esille jokaiselle oppilaalle kuuluvat oikeudet oppimisen tukeen ja oppilashuoltoon (Perusopetuslaki, 1998, 30 §; Talib ym., 2004, s. 103). Oli kuitenkin yllättävää ja surullistakin huomata, että traumatisoituneille ja/tai kielimuurin kanssa kamppaileville valo-oppilaille voi olla hyvin hankala saada ammattilaisen apua muun muassa oppimisen haasteisiin, vaikka se kuuluisikin heidän oikeuksiinsa. Olisi tärkeää pystyä tutkimaan oppimishaasteiden syitä, jotta jokaista oppilasta kyettäisiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla. Moninaiset haasteet vaikuttavat täten jatkuvasti valmistavan luokan arjessa, mistä huolimatta valo-opettajat tarjoavat kannustavaa ja laadukasta opetusta (Kaukko & Wilkinson, 2018, s. 54–55; Kaukko ym., 2019, s. 480). Tästä kertoo muun muassa se, että valo-opettajat onnistuvat yleensä luomaan valmistavasta luokasta turvallisen ympäristön, mikä vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimiseen.

Valo-opettajat korostavat sellaisen sanaston käyttöä lukemaan opettamisessa, mikä tukisi oppilaiden arkielämässä toimimista. Lerkkanen korostaa myös kommunikointitaitojen harjoittelua

luonnollisena osana muuta opetusta (Lerkkanen, 2013, s. 35). Ensimmäisenä tavoitteena valmistavalla luokalla onkin tämän tutkimuksen mukaan, että oppilas kykenisi toimimaan suomen kielellä ikätovereidensa kanssa. Sanaston ollessa hyödyllistä ja mielekästä, motivaatio lukemaan oppimiseen tulee kuin itsestään (Tammelin-Laine, 2014, s. 62). Uutena tietona tuli, että valo-oppilaiden nähdään tämän tutkimuksen tulosten mukaan olevan todella motivoituneita lukutaidon oppimiseen, eikä erillistä motivointia nähdä lainkaan tarpeellisena. Ilmeisesti motivaatio tulee tarpeesta oppia lukemaan, jotta oppilas pääsee yhteisön tasavertaiseksi jäseneksi. Koposen näkemys lukutaidon merkityksestä yhteiskunnan arvostettuna taitona ja aktiivisuuden edellytyksenä tukee kyseistä tämän tutkimuksen valo-oppilaiden lukutaidon tarvetta (Koponen, 2006, s. 32). Lukutaidon ohella oppilaat kehittävät alusta saakka myös ymmärtävää lukemista ja sanaston hallitsemista. Lukutaito ei täten kehity erillään kaikesta muusta, vaan sitä tapahtuu kaikessa toiminnassa.

Sergejeff (2007) mainitsee suomen kielen ominaisuuksia, joissa vieraskielisillä eli tässä tilanteessa valo-oppilailla voi olla hankaluuksia. Näitä ominaisuuksia ovat ainakin pitkät ja lyhyet vokaalit, diftongit ja kaksoiskonsonantit, mitä myös tämän tutkimuksen tulokset tuovat esille. (Sergejeff, 2007, s. 44.) Tässä tutkimuksessa kyseisistä haastavista kohdista nousi erityisesti esille diftongit, joista esimerkiksi *y ö* -yhdistelmä käsitettiin erittäin haastavaksi. Sergejeffin kuvaama kiinalaisille haastava *r*-äänne on tämän tutkimuksen tulosten perusteella kuitenkin haastava erityisesti thaimaalaisille, koska heidän kielellään ei ole olemassa kyseistä äännettä. Ilmeisesti tämän Sergejeffin (2007) ja Lehtisen (2007) sekä tämän tutkimuksen mukaan *r*-äänne tuottaa usein haasteita aasialaisille. Sergejeff tuo esille myös suomen kielen intonaation haastavuuden, mikä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen aineistossa ole havaittavissa. (Sergejeff, 2007, s. 44.) Tutkimukseen osallistuneet valo-opettajat kokevat erittäin tärkeänä tällaisiin oppilaan äidinkielen piirteisiin tutustumisen suhteessa suomen kieleen, jotta lukemaan opettamisessa voidaan huomioida oppilaan oman äidinkielen eroavaisuuksista johtuvia haasteita.

Tutkimukseen osallistuneet valo-opettajat tiedostavat selkeästi oppilaan oman äidinkielen oppimisen tärkeyden, sekä kotoutumisen että lukemaan oppimisen kannalta. Nissilän näkemys oman äidinkielen opetuksesta kotouttamista edistävänä tekijänä tukee tämän tutkimuksen tuloksia (Nissilä, 2010, s. 24–25). Oppilaan äidinkielen opetus tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä (Opetushallitus, 2015, s. 5). Valo-opettajien mukaan oman äidinkielen osaamisen ja aktiivisen opiskelun nähdään tukevan suomen kielen oppimista erityisesti lukutaidon omaksumisessa ja sanastotasolla. Tuloksista ei kuitenkaan selviä, yhtä mainintaa lukuun ottamatta, kuinka moni valo-oppilaista todella saa oman äidinkieltensä opetusta. Oppilaiden äidinkielen

opetuksen järjestämiseen voi vaikuttaa muun muassa kieltä osaavien opettajien puute ja oppilaiden vähäinen määrä (Vaarala ym., 2016, s. 24). Opetussuunnitelman mukaan oppilaan omaa äidinkieltä *voidaan* opettaa oppilaille, mutta opetuksen järjestäjän ei kuitenkaan ole velvollisuus järjestää oman äidinkielen opetusta (Opetushallitus, 2014, s. 184). Tätä opetussuunnitelman ilmaisumuotoa luonnehdittiin valo-opettajien käsityksissä opetussuunnitelman ”valuviaksi”, sillä juuri se estää usein oppilaan oman äidinkielen opetuksen saamisen erityisesti pienemmissä kunnissa. Äidinkielen opetuksen nähtiinkin jäävän usein täysin vanhempien vastuulle.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneiden valo-opettajien luokilla oli sekä omalla äidinkielellään lukutaitoisia että lukutaidottomia oppilaita. Oppilaan omalla äidinkielellä opitun lukutaidon taitotaso vaikuttaa merkittävästi lukutaidon omaksumiseen toisella kielellä (Bauer & Arazi, 2011, s. 383; Sergejeff, 2007, s. 43; Tammelin-Laine, 2014, s. 41), mikä ilmeni myös tämän tutkimuksen opettajien käsityksissä. Opettajien käsitysten perusteella joidenkin oppilaiden kanssa aloitettiin täysin alusta tutustumalla kirjaimiin ja äänteisiin. Laine (2007) kutsuukin tällaisia oppilaita primaarilukutaidottomiksi (Laine, 2007, s. 7). Valmistavalla luokalla oli myös sellaisia oppilaita, joiden kanssa tarvitsi opetella sanaston lisäksi vain suomenkielinen tapa lausua latinalaiset kirjaimet, koska he osasivat jo latinalaiset aakkoset ja lukea omalla äidinkielellään. Laine määrittelee tällaiset oppilaat sekundaarilukutaidottomiksi (Laine, 2007, s. 7). Valo-oppilaiden vaihtelevat lukemisen taidot vaikuttivat siihen, että valo-opettajat näkivät parhaaksi tavaksi opettaa jokaista oppilasta lukemaan yksilöllisesti ”vierihoidossa”.

6.2 Eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta

Tutkimuksen validiteetti muodostuu sekä sisäisestä että ulkoisesta validiteetista. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa teoreettisten lähtökohtien, käsitteiden määrittelyjen ja menetelmällisten ratkaisujen loogisuutta ja yhdenmukaisuutta. (Eskola & Suoranta, 1988, s. 154.) Näitä on pyritty tuomaan esiin koko tutkimuksen aikana liittämällä käsiteltävät asiat aina tutkimuksen kontekstiin ja kertomalla tutkimuksen aiheeseen pohjautuvat perustelut menetelmällisille valinnoille.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa todenmukaisen aineiston, tulkintojen ja johtopäätösten välisen suhteen loogisuutta (Ahonen, 1994, s. 152; Eskola & Suoranta, 1988, s. 154). Tämä tutkimus toteutettiin fenomenografisena tutkimuksena, minkä vuoksi sen luotet-

tavuus koostuu myös Ahosen (1994) mukaan aineiston aitoudesta ja johtopäätösten liittymisestä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Aineiston aitouteen on pyritty, tulkitsemalla analyysissä merkitysyksiköitä niiden ajatusyhteyksiä vasten. (Ahonen, 1994, s. 152.) Tuloksia on pyritty yhdistämään tutkimuksen teoriataustaan Pohdinta-luvussa soveltuvilta osin. Olen myös pitänyt mielessä koko tutkimuksen prosessin ajan tutkimuskysymykseni ja pyrkinyt etsimään tietoa ja analysoimaan aineistoa niiden mukaan.

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen johdonmukaisuutta niin, ettei se sisällä ristiriitaisuuksia. Tähän olen pyrkinyt kysymällä haastattelujen aikana samoja aiheita eri muodoissa, jotta sain varmistettua haastattelumenetelmän tarkkuuden. (Eskola & Suoranta, 1988, s. 154.) Aineiston analyysissä olen myös kiinnittänyt huomiota monipuoliseen analysoimiseen palaamalla useampaan kertaan alkuperäisen aineiston pariin. Näin olen saavuttanut mahdollisimman tarkan kuvauksen aineistosta. Aineistoa on kuitenkin mahdoton analysoida täysin objektiivisesti, koska tutkija päättää subjektiivisesti aina vähintään tutkimusasetelmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 20). Jos olisin valinnut tutkimusasetelman hieman eri tavalla, olisi tutkimustuloksissa voinut korostua jokin eri asia. Valitsin lähestymistavaksi perustellusti fenomenografian, mutta myös fenomenologia olisi ehkä voinut toimia tämän tutkimuksen lähestymistapana, mutta silloin käsitysten moninaisuuden tutkiminen olisi muuttunut kokemuksen tutkimiseen. Nämä ovat menetelmällisiä valintoja, joita jokainen tutkija käy läpi, ja joita tutkijat joutuvat perustelevaan itselleen ja lukijalle. Valitsemani fenomenografinen lähestymistapa on perusteltu 4.1-luvussa suhteuttaen sitä tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa myös se, että analyysin teossa ja tulosten esittämisessä olen pyrkinyt rehellisyyteen ja läpinäkyvyyteen, tuoden ajatteluni ja perustelujani ilmi analyysin vaiheiden kuvauksessa.

Analyysin vaiheessa merkitysyksikköjen valitseminen oli haastavaa, sillä yksi ilmaus saattoi sisältää useamman merkityksen. Ahosen mukaan tutkijan on tärkeää eritellä tulkinnan haasteita (Ahonen, 1994, s. 154–155). Olenkin pyrkinyt tuomaan avoimesti esille analyysin etenemistä siitä kertovassa 4.3-luvussa. Jokin toinen tutkija olisi voinut valita erilaisia merkitysyksiköitä ja ryhmitellä niitä eri tavalla nimettyihin tai koostettuihin kategorioihin. Tällöin tutkimustulokset ja johtopäätökset olisivat voineet erota tästä tutkimuksesta. Marton kuitenkin huomauttaa, että tällainen tutkimuksen toistettavuus ei ole oleellista, koska tutkimuksen alkuperäiset kuvauskategoriat ovat sellaisenaan tärkeitä löydöksiä, eikä niiden tarvitse olla toistettavissa (Martton, 1988, s. 148). Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset tuovat selkeästi esille asioita, joita myös aikaisemmat tutkimukset ja aikaisempi kirjallisuus ovat käsitelleet.

Tutkimuksessa on pyritty löytämään tutkimusmenetelmä ja tutkittavat sen mukaan, että ilmiö pääsee parhaalla mahdollisella tavalla esille. Tutkimusasetelman tulee olla sopiva tutkimuksen toteutuksen kannalta (Ahonen, 1994, s. 153; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 127). Tutkimuksen kohteena on ollut lukemaan opettamisen ilmiö, jota on tutkittu valo-opettajien käsitysten kautta. Taustaltaan erilaisten valo-opettajien näkökulma oli luonnollinen valinta, koska tutkimuksessa tavoiteltiin erilaisten käsitysten variaatioita samasta ilmiöstä. Lukemaan opettaminen on luonnollinen osa valmistavaa opetusta ja täten se kuuluu myös valo-opettajan työtehtäviin, minkä vuoksi voidaan ajatella sen olevan mielekäs tutkimusaihe myös tutkittavien kannalta. Tutkimuksen tuloksia julkistaessa tulee ottaa huomioon, että tutkittavien henkilöllisyys pysyy salassa (Eskola & Suoranta, 1988, s. 43). Ammattia lukuun ottamatta muut henkilötiedot ja oppilaita koskevat yksityiskohdat on anonymisoitu niin, ettei valo-opettajia tai heidän oppilaitaan voida tunnistaa tutkimuksesta. Valo-opettajia on Suomessa jo niin monella paikkakunnalla, että voitane olettaa, ettei haastateltujen valo-opettajien anonymisyys vaarannu, vaikka heidän ammattinsa kerrotaankin avoimesti.

Olen jättänyt merkitysyksiköistä ja suorista sitaateista pois maininnan puhujasta, koska tällä tavoin pyritään säilyttämään mahdollisimman hyvin haastateltavien anonymiteetti. Tämä voi kuitenkin olla riski luotettavuuden kannalta, koska lukija ei näe helposti, miten monipuolisesti aineistoa on hyödynnetty. Olen tutkijana tehnyt täten päätöksen priorisoida haastateltavien anonymiteettiä, vaikka se voi vaikuttaa hieman tutkimuksen luotettavuuteen. Olen kuitenkin pyrkinyt käyttämään merkitysyksiköissä ja sitaateissa tasaisesti kaikkia haastatteluja. Jos maininnat puhujasta olisi jätetty näkyviin, olisi lukija voinut yhdistellä saman puhujan käsityksiä ja tätä kautta saada muodostettua mielikuvan valo-opettajasta käsitysten takana. Lisäksi valo-opettajat mainitsevat käsityksissään muun muassa oppilaidensa äidinkieliä, joista osa on suhteellisen harvinaisia Suomessa, minkä vuoksi myös oppilaiden anonymiteetti voisi vaarantua, jos opettajien käsitykset olisi mahdollista yhdistää puhujaan. Minä tutkijana pystyn kuitenkin tarvittaessa edelleen jäljittämään käsitykset niiden sanojaan niin kauan, kun aineisto on hallussani.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat olleet samanarvoisia tutkijan kanssa, jolloin minikäänlaista vapaaehtoisuutta vaarantavaa riippuvuussuhdetta ei ole syntynyt (Eskola & Suoranta, 1988, s. 41). Haastateltavat ovat olleet aikuisia ihmisiä, minkä vuoksi he ovat olleet kykeneviä tekemään vapaaehtoiseen tutkimukseen osallistumisen ja omien tietojensa käsittelyä koskevan päätöksen. Tutkittaville tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta ja tavoit-

teista (Eskola & Suoranta, 1988, s. 42). Kerroin tutkittaville suullisesti tai sähköpostilla tutkimuksen oleellisimmista tiedoista ja tavoitteista. Lähetin haastateltaville allekirjoitettavaksi Tietosuojailmoituksen ja Eettisen suostumuslomakkeen, jotka allekirjoittamalla he ilmoittivat suostumuksestaan tietosuojailmoituksen mukaiseen tietojen käsittelyyn ja tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimusta varten kerätty haastatteluaineisto on anonymisoitu kaikilta sellaisilta osin, joista haastateltavat tai heidän oppilaansa olisi mahdollista tunnistaa. Haastatteluaineisto tullaan myös hävittämään kokonaisuudessaan, kun tämä pro gradu -tutkielma on hyväksytysti suoritettu.

Hyvään tutkimukseen kuuluu teoriataustan esittely ja siihen palaaminen tutkimuksen lopussa (Ahonen, 1994, s. 152; Eskola & Suoranta, 1988, s. 60). Valitessani teoriataustaa varten aineistoa, olen pyrkinyt suhtautumaan siihen kriittisesti. Olen käyttänyt artikkeleista vain vertaisarvioituja, kiinnittänyt huomiota aineiston julkaisuvuoteen ja pohtinut tarkkaan aineiston sopivuutta tämän tutkielman aiheeseen. Olen käyttänyt monipuolisesti Suomessa julkaistua suomalaista tutkimusta ja kansainvälisesti julkaistua tutkimuskirjallisuutta. Teoria-aineistoa tutkielmastani löytyy julkaisuvuoden suhteen kuitenkin hyvin monipuolisesti siitä syystä, että suurin osa Suomessa käytetyistä lukemaan opettamisen menetelmistä ja niistä kertovista teoksista ovat suhteellisen vanhoja. Lukemaan opettamisen menetelmistä kertova vanhempi kirjallisuus on kuitenkin edelleen ajantasaista sisällöltään, sillä Suomessa on edelleen laajasti käytössä vanhempia lukemaan opettamisen menetelmiä. Vanhan lähdekirjallisuuden käyttö voi vähentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tällöin tutkimus ei perustu välttämättä tuoreimpaan tutkimukseen. Olen kuitenkin nähnyt tärkeäksi palata mahdollisuuksien rajoissa aina alkuperäisten lähteiden pariin, jotta pystyn selvittämään mahdollisimman perusteellisesti alkuperäiset ajatukset esimerkiksi lukemaan opettamisen menetelmien takana.

6.3 Tutkimuksen hyödyllisyys ja jatkotutkimuksen pohdinta

Lukemaan opettamista ei olla aikaisemmin tutkittu valmistavan luokan kontekstissa. Lukemaan opettamista ja oppimista on aikaisemmin tutkittu yleisopetuksen kontekstissa, jolloin vieraskieliset tai vähemmistökieliset oppilaat ovat olleet oma ryhmänsä tai puuttuneet kokonaan tutkimuksesta (ks. Ehri & McCormick, 1998; Nurmi ym., 2013; Silinskas ym., 2012). Tämä tutkimus tuo arvokasta tietoa valmistavan luokan tutkimuksen kentälle, jolla riittää vielä tutkittavaa.

Tämä tutkimus käsittelee valo-opettajien subjektiivisia käsityksiä ilmiöstä ja tutkimustulosten perusteella voidaan todeta käsityksien vaihtelevan joiltakin osin ja toisaalta olevan myös samankaltaisia. Tutkimustuloksista saatu tieto on arvokasta, koska jokaisen valo-opettajan käsitys on sellaisenaan arvokasta tietoa lukemaan opettamisesta valmistavalla luokalla. Tämän tiedon avulla voidaan ymmärtää paremmin erilaisia tapoja ja ominaispiirteitä, joita liittyy valmistavalla luokalla lukemaan opettamiseen. Tätä tietoa voidaan jatkossa hyödyntää valmistavan luokan lukemaan opettamisen kehittämiseen ja edelleen tutkimiseen.

Tutkimuksesta oli hyötyä myös minulle tutkijana, sillä pääsin tutustumaan lukemaan opettamiseen yleisellä tasolla sekä valmistavan luokan kontekstissa. Otan pian opettajaurani ensiaskeleita ja kaikki tieto oppilaiden lukemaan opettamisesta on eduksi sekä oman opettajuuteni kehittymisessä että oppilaiden lukutaidon oppimisen tukemisessa. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että valo-opettajien käsitysten mukaan valmistavalla luokalla olisi tarve löytää arkisanastoon ja -tilanteisiin keskittyvä oppikirja. Jatkossa voisikin tutkia sitä, miten erilaiset yleisopetuksen ja S2-opetuksen oppikirjat soveltuvat valmistavan luokan lukemaan opettamiseen ja mitä valmistavalle luokalle suunnattujen oppikirjojen pitäisi sisältää.

Lähteet

- Aerila, J.-A., Orell, M., Lähteelä, J., Siipola, M., Mäkelä, T. & Högerman, N. (2022). Mitä tietoa seulontatieto kertoo opettajalle? Tarkastelussa monikielinen oppilasryhmä ja lukutaidon tuen tarpeen seulonta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(1), 4–23.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (1.–3. painos) (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. (1993). *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2016). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bauer, E. & Arazi, J. (2011). Promoting Literacy Development for Beginning English Learners. *The Reading Teacher*, 64(5), 383–386. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.14>
- Boit, R., Barnes, A., Conlin, D. & Hestenes, L. (2020). Voices of Refugee Mothers: Navigating the Complexities of Supporting their Preschool Children’s Literacy Development. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 683–691. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01028-6>
- Ehri, L. & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14(2), 135–163. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (s. 301–330). Lawrence Erlbaum.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>
- Järvinen, H. (1993). *LPP – Lukemaan puhumisen perusteella: Lukemaanopettamisen menetelmä ja työn pedagogia*. Helsinki: Otava.
- Kaukko, M., Kielinen, M. & Alasuutari, H. (2019). Linnunpesästä lentoon: Valmistavan opetuksen praksis opettajien kertomana. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50(5), 474–488.

- Kaukko, M. & Wilkinson, J. (2018). Praxis and language: Teaching newly arrived migrant children to “live well in a world worth living in”. *TESOL in Context*, 27(2), 43–63. <https://doi.org/10.21153/tesol2018vol27no2art834>
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 105–117). Helsinki: Gaudeamus. <http://hdl.handle.net/10138/309905>
- Kiiveri, K. (2006). Matkalla lukutaitoon: Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. (Väitöskirja, Lapin yliopisto) *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 16. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111131031>
- Koponen, H. (2006). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 32–59). Helsinki: Otava.
- Korkeamäki, R.-L. (1996). *How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing* (Väitöskirja, Oulun yliopisto). *Acta Universitatis Ouluensis* E21.
- Laine, R. (2007). Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus – Opetushallituksen suositus opetussuunnitelmaksi. Teoksessa R. Laine, L. Nissilä & K. Sergejeff (toim.), *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia: Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille* (2. muuttumaton painos) (s. 6–14). Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Laitinen, O. (2010). Taitotasokuvaukset ja valmistava opetus. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle: Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* (s. 59–68). Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, K. (2006). Maahanmuuttajataustainen oppilas äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 84–103). Helsinki: Otava.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. LiberLäromedel Lund.
- Lerikkanen, M.-K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1.–3. painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerikkanen, M.-K. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (s. 17–38). Helsinki: Suomen tietokirjailijat. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201905082444>

- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 141–161). The Falmer Press.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mursula, T. & Tiainen, O. (2020). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa T. Kyrölämpi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 75–92). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkinen, M. (2002). *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa: Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Universitatis Tampereensis 902.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Nissilä, L. (2010). Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.), *Monikulttuurinen koulu yhteisö* (s. 21–39). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 23.11.2021 osoitteesta <https://multikult.files.wordpress.com/2008/05/monikulttuurinen-koulu-yhteisö-oph-2010.pdf>
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.
- Nurmi, J.-E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Leskinen, E. & Lyyra, A.-L. (2013). Teachers adapt their instruction in reading according to individual children's literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.012>
- Opetushallitus. (2011). *Maahanmuuttaja opetusryhmässäni*. Haettu 17.11.2021 osoitteesta <https://multikult.files.wordpress.com/2008/05/maahanmuuttaja-opetusryhmä-3a4ssc3a4ni.pdf>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppivelvollisuuslaki. (1214/2020). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Packer, M. J. (2011). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge University Press. Haettu osoitteesta <https://search-ebshost-com.pc124152 oulu.fi:9443/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=352474&site=ehost-live&scope=site>
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 9–20). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Raes, A. (2015). *LYHTY: Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Universitatis Tamperensis 2116. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9974-6>
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa* (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 148. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526206745>
- Sergejeff, K. (2007). Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen. Teoksessa R. Laine, L. Nissilä & K. Sergejeff (toim.), *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia: Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille* (s. 36–79). Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Sikiö, R. (2017). *Reading and Spelling Skill Development in Elementary School: Effects of Minority Languages and Parental Home Involvement* (Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2576-3>
- Sikiö, R., Siekkinen, M. & Holopainen, L. (2016). Literacy Development among Language Minority Background and Dyslexic Children in Finnish Orthography Context. *Reading Psychology, 37*(5), 706–727. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1105339>
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(6), 302–310. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Szente, J., Hoot, J. & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 15–20. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2>
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta: Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä Studies in Humanities 240. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>
- Tilastokeskus. (2020). *Ulkomaalaistaustaiset*. Haettu 30.11.2021 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html#maittain>

- Trageton, A. (2007). *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla* (E. Silvennoinen, suom.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (7., uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2019). *Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [KARVI]. Julkaisut 17:2019. Haettu 27.4.2022 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2019/07/KARVI_1719.pdf
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.

Liite 1

Haastattelukysymykset

Taustaa:

1. Kuka olet?
2. Mikä on koulutustaustasi?
 - Mitä erikoistumisia tai täydennyskoulutuksia?
3. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
 - Yleisopetuksessa?
 - Valmistalla luokalla?
 - Kuinka monessa koulussa olet toiminut valmistavan opetuksen opettajana?

Lukemaan opettamisen menetelmät:

4. Miten kuvailisit lukemaan opettamistasi?
 - Mitä menetelmiä käytät tai mahdollisesti sekoitat?
 - Millaisia tehtäviä hyödynnät?
 - Millaisia työskentelytapoja käytät lukemaan opettamisessa?
 - Mitkä tavat olet kokenut hyödyllisimmiksi?
5. Onko käyttämäsi lukemaan opettamisen menetelmä tai tapa muuttunut siitä, millainen se oli aloittaessasi valmistavalla luokalla?
6. Oletko opettanut lukemista yleisopetuksen luokalla?
 - Miten se eroaa valmistavalla luokalla opettamisesta?
7. Onko luokallasi oppilaita, jotka osaavat lukea omalla äidinkielellään? Entä sellaisia, jotka eivät osaa lukea omalla äidinkielellään?
 - Millaista lukemaan opettaminen on, jos oppilas ei osaa lukea omalla äidinkielellään verrattuna siihen, jos oppilas osaa jo lukea omalla äidinkielellään?
8. Miten motivoit oppilaita lukemaan opettamisessa?

Kieleen liittyvät piirteet/kysymykset:

9. Mikä suomen kielessä vaatii erityishuomiota lukemaan opettamisen näkökulmasta?

- Mikä on ollut haastavaa/helppoa?

10. Miten lukemaan opettamisessa voidaan huomioida oppilaan äidinkieli?

- Miten oppilaan lukutaidon kehittymistä voidaan tukea myös oppilaan omalla äidinkielellä?

Materiaalit:

11. Mitä materiaaleja käytät lukemaan opettamisen tukena?

- Millaisia tekstejä?
- Millaisia oppikirjoja?
- Mitä digitaalisia materiaaleja?
- Mitä muuta materiaalia?

12. Mitkä materiaalit ovat olleet erityisen toimivia lukemaan opettamisessa?

13. Miten hyödynnät erilaisia oppimisympäristöjä lukemaan opettamisessa?