

”Olimme juuri käyneet melkein kaikki kirjaimet läpi,  
kun siirryimme etäopetukseen”

Lukemaan opettaminen etäopetuksena luokanopettajien kokemana

Sara Elf

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutus

Lapin yliopisto

2022

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Olimme juuri käyneet melkein kaikki kirjaimet läpi, kun siirryimme etäopetukseen” - lukemaan opettaminen etäopetuksena luokanopettajien kokemana

Tekijä: Sara Elf

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 81 + 4 liitettä

Vuosi: 2022

### Tiivistelmä:

Keväällä 2020 maailmanlaajuisen koronapandemian leviämisen vuoksi koulut suljettiin ja lähiopetus keskeytettiin kaikissa oppilaitoksissa. Opetus järjestettiin poikkeuksellisesti etäopetuksena myös pienten, vielä lukemaan oppivien ensimmäisen luokan oppilaiden osalta. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on muodostaa kuvaus lukemaan opettamisesta etäopetuksena luokanopettajien kokemana. Tutkimuksessani tarkastelen myös etäopetuksen onnistumisia sekä opetuksessa ilmenneitä haasteita. Tutkielmani aineisto koostuu seitsemän luokanopettajan kuvauksista, jotka on kerätty kyselylomakkeella.

Tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen etäopetusta ja sen toteutusta peruskoulussa. Lukutaitoa käsittelen lukemaan opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen opettajan toimintaa ja sen merkitystä lukemaan opettamisessa ja oppimisessa.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu fenomenografista tutkimusotetta käyttäen. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän ilmiöitä koskevat erilaiset käsitykset. Tutkielmani kuvaa luokanopettajien kokemuksia siitä, millaista lukemaan opettaminen oli etäopetuksena haasteineen ja onnistumisineen.

Tulokset jakautuvat kolmeen kuvauskategoriaan: lukemaan opettaminen etäopetusaikana, lukemaan opettamiseen vaikuttavat tekijät etäopetuksessa ja lukemaan opettamisen onnistumiset ja haasteet etäopetuksessa. Keskeisimmät tulokset olivat seuraavat: Lukemaan opettamisen etäopetus järjestettiin joko reaaliaikaisena, ei-reaaliaikaisena tai hybridiovetuksena. Tärkeäksi koettiin kahdenkeskiset hetket oppilaan kanssa. Huoltajat olivat tärkeä tekijä etäopetuksen onnistumisessa. Myös vuorovaikutus opettajien, oppilaiden ja huoltajien välillä koki muutoksia. Pääosin luokanopettajat kokivat lukemaan opettamisen ja käytetyn opetusmenetelmän (KÄTS) soveltuneen lukemaan opetukseen, sekä etäopetuksen toimineen pääasiassa hyvin. Onnistumisista huolimatta oppilailta oli havaittu syntyneen lukuvajetta.

Avainsanat: alkuopetus, etäopetus, lukutaito, lukeminen, lukemaan opettaminen

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	6
<b>2 ETÄOPETUKSEN TEOREETTINEN TARKASTELU</b> .....	9
2.1 Etäopetus .....	9
2.2 Etäopetuksen toteutus peruskoulussa.....	11
2.3 Etäopetuksen tutkimus.....	12
<b>3 LUKEMAAN OPETTAMINEN</b> .....	15
3.1 Lukutaito .....	16
3.2 Lukemisen taitojen opetus.....	18
3.2.1 Perustaitojen opettaminen ja opetusmenetelmät .....	19
3.2.2 Lukemisen sujuvuuden opettaminen .....	22
3.2.3 Luetun ymmärtämisen opettaminen .....	23
3.3 Opettajan toiminta lukemaan opettamisessa .....	24
3.3.1 Opetuksen suunnittelu .....	25
3.3.2 Motivaation merkitys lukemaan opettamisessa .....	26
3.3.3 Opetuksen eriyttäminen.....	27
3.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö.....	28
3.3.5 Arviointi lukemaan opettamisessa .....	29
<b>4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	31
4.1 Fenomenografinen tutkimus.....	32
4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston tuottaminen .....	34
4.3 Fenomenografinen analyysi .....	36
<b>5 TULOKSET</b> .....	41
5.1 Lukemaan opettaminen etäopetusjakson aikana .....	42
5.1.1 Reaaliaikainen opetus.....	43
5.1.2 Ei-reaaliaikainen opetus .....	45
5.1.3 Hybridiopeutus .....	46
5.2 Lukemaan opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät etäopetuksessa .....	47
5.2.1 Huoltajien tuki.....	48
5.2.2 Tekniset tekijät .....	50
5.2.3 Sosiaaliset tekijät .....	51
5.2.4 Opetuksen eriyttäminen.....	53
5.3 Lukemaan opettamisen onnistumiset ja haasteet etäopetuksessa .....	55
5.3.1 Lukutaidon edistyminen .....	55

5.3.2 Opetuksen vuorovaikutteisuus .....	58
5.3.3 Lukemaan opettamisen soveltuvuus etäopetukseen .....	60
<b>6 LOPPULUVUT .....</b>	<b>63</b>
6.1 Tutkimustulosten yhteenveto .....	63
6.2 Pohdinta .....	65
6.3 Tutkimuksen arviointi.....	67
6.4 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet .....	70
LÄHTEET .....	72
LIITTEET .....	82

## **KUVIOT**

Kuvio 1. Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

Kuvio 2. Analyysin etenemisen malli

Kuvio 3. Tulosavaruus

## **TAULUKKO**

Taulukko 1. Aineiston teemoitus

## JOHDANTO

Keväällä 2020 maailmanlaajuisen koronapandemian (COVID-19) leviämisen vuoksi Suomessa julistettiin poikkeusolot ja valmiuslaki otettiin käyttöön 16. maaliskuuta 2020. Koulut suljettiin ja lähiopetus keskeytettiin kaikissa oppilaitoksissa. Opetus järjestettiin poikkeuksellisesti etäopetuksena. (OKM, STM & VNK 2020; ks. myös Hakala 2020.) Opettajien tietotekniset ja pedagogiset taidot joutuivat koetukselle, kun etäopetukseen siirryttiin ilman varoaikaa. Kouluissa rakennettiin käytännössä kahdessa vuorokaudessa korvaavaa opetusta, jonka avulla pidettiin opiskelua ja oppimista yllä poikkeusoloissa.

Korona kosketti kouluja maailmanlaajuisesti tuoden haasteita oppimiseen, opetukseen ja hyvinvointiin. Etäopetusta ja sen vaikutuksia on tutkittu globaalisti yleisellä tasolla, mutta tuodakseni uutta näkökulmaa etäopetukseen, päädyin rajamaan tutkimukseni lukemaan opettamiseen. Ensimmäisellä luokalla lukemaan oppiminen on keskeinen opittava taito. Sosiaalinen vuorovaikutus tukee lukutaidon kehitystä (Lerikkanen 2013, 78), ja etäopetukseen siirryttäessä sosiaaliset suhteet jäivät hyvin suppeiksi. Siksi on melko luonnollista, että kiinnostuin etäopetuksen tutkimisesta juuri lukemaan opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Onhan lukutaito kuitenkin yksi elämän tärkeimmistä taidoista, joka luo pohjan koko koulupolulle ja myöhemmin myös työelämään. Lukeminen on myös itselleni rakas harrastus, eikä mielestäni lukutaidon merkittävyyttä voi liiaksi korostaa.

Jo ennen koronapandemian puhkeamista oltiin tilanteessa, jossa yli puolet maailman lapsista ja nuorista ei opi lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja. Etäopetukseen siirryttäessä eriarvoisuus korostui opetuksen oltua pääasiassa digitaalista. Etäopetuksen toteuttaminen on ollut tietoyhteiskuntien kyky, ja Suomi on sijoittunut korkealle maiden välisissä vertailuissa. Siitä huolimatta myös näissä maissa, Suomi mukaan lukien, on kamppailtu digiosaamisen ja digilaitteiden puutteen kanssa alueellisesti. Koronapandemian on arveltu kiihdyttävän jo olemassa olevia lasten ja nuorten globaaleja ongelmia sekä ongelmia koulutuksen rakenteissa. Unescon toteuttaman seurannan mukaan 94 prosenttia maailman

oppijoista on kokenut oppilaitosten sulkemisen, mikä vastaa 1,6 miljardia lasta ja nuorta. (Vuorio, Ranta, Koskinen, Nevalainen-Sumkin, Helminen & Miettunen 2021, 16, 17, 31; ks. myös UNESCO 2020.)

Suomea on pidetty pitkään koulutuksen, mutta myös lukemisen huippumaana. Helsingin Sanomien (HS 2022) helmikuun pääkirjoituksessa: ”Suomella ei ole varaa lukutaidon heikkenemiseen” tuotiin esille lukutaidon tilannetta Suomessa. Koronapandemian aikana lukuvuonna 2020–2021 tehdyistä testeistä ilmenee, että esimerkiksi Vantaalla toisella luokalla olevista tytöistä noin joka viides ja pojista 26 prosenttia tarvitsi tukea lukemiseen. Nämä oppilaat ovat olleet ensimmäisellä luokalla keväällä 2020. Myös lukuseula-tutkimuksessa oppimisessa on havaittu suuria eroja, jotka ovat kytköksissä vanhempien koulutustaustaan sekä sosioekonomiseen asemaan. Koronapandemian vaikutuksia oppimiseen on yhdistetty sosioekonomiseen taustaan useissa tutkimuksissa (mm. Eivers, Worth & Gosh 2020; Engzell, Frey & Verhagen 2020; Metsämuuronen & Seppälä 2021). Myös globaali tilanne koskettaa yhä enenevässä määrin Suomea, kun vieraskielisten oppilaiden määrä lisääntyy kouluissa.

Toistaiseksi tiedetään vähän, miten tehokkaasti oppilaat ovat pystyneet opiskelemaan etäopetusoloissa kotona, sekä kotona opiskelun vaikutuksista oppimiseen (Vuorio ym. 2021, 17). Etäopetusympäristössä oppiminen on riippuvainen oppilaan kyvystä säädellä ja ohjata itse omaa opiskeluaan. Ikäryhmänä ensimmäisen luokan oppilaat tarvitsevat vielä paljon opettajan tukea koulunkäynnissä (Kotilainen 2015, 134, 204). Lukutaidon kansallinen ja globaali tilanne, mutta myös oma esi- ja alkuopetuksen opiskelun tausta saivat minut kiinnostumaan juuri ensimmäisen luokan oppilaiden tilanteestaan ja siitä, miten lukemisen etäopetus järjestettiin.

Tutkimukseni aineistona ovat kyselylomakkeella kerätyt luokanopettajien vastaukset kokemuksistaan lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Kyselyyn vastanneet opettajat ovat opettaneet lukemaan etäopetuksena kevätlukukaudella 2020 ja sen jälkeen. Etäopetus näin laajassa mittakaavassa on poikkeuksellinen ilmiö ja mielenkiintoinen tutkimuskohde sen erityisyyden vuoksi. Tavoitteenani on muodostaa kuvaus lukemaan opettamisesta etäopetuksena luokanopettajien

kokemana. Tarkastelen myös etäopetuksen onnistumisia sekä opetuksessa ilmenneitä haasteita.



## 2 ETÄOPETUKSEN TEOREETTINEN TARKASTELU

Etäopetus on opetusmuotona pitkälti sitoutunut yhteiskunnan ja teknologian kehitykseen. Etäopetuksessa otetaan käyttöön nopeasti uuden teknologian avaimia mahdollisuuksia (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 3), minkä vuoksi etäopetus on jatkuvassa muutoksessa. Tässä luvussa avaan etäopetuksen käsitteen ja yleisimmät opetusjärjestelyt tämän ajan etäopetuksessa. Tarkastelen myös etäopetuksen toteutusta peruskoulussa ennen ja jälkeen koronapandemian. Lisäksi käsittelem etäopetusta tutkimusalana ja keskeisiä tutkimustuloksia.

### 2.1 Etäopetus

Perinteisesti oppimisen ajatellaan tapahtuvan koulussa, oppilaiden ja opettajien kohtaamispaikassa (Husu 2000, 255). Aina ei ole mahdollista toteuttaa perinteistä opettajan ja oppilaan lähikontaktiin perustuvaa opetusta, jolloin etäopetus on usein paras mahdollinen keino opetuksen toteuttamiseen (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 3). Etäopetus on tieto- ja viestintäteknikka avusteista opetusta, jossa oppilas ja opettaja ovat fyysisesti eri paikassa eivätkä ole näin välittömässä kontaktissa toisiinsa (Nummenmaa 2012, 20).

Lähiopetuksen tapaan myös etäopetuksen tulee olla perusopetuslain määrittelemää opetusta. Oppilaan tulee saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea myös etäopetuksessa. Etäopetus ei ole verrannollinen pelkkien oppimistehtävien antamiseen. (OPH 2020; ks. myös SiVM 16/2020.) Etäopetuksessa tarvitaan samoja asioita kuin lähiopetuksessa: vuorovaikutusta, oppilaiden motivointia ja oppimisen arviointia. Etäopetuksessa toimintatavat vain ovat erilaiset. (Nummenmaa 2012, 31.)

Opettajalta edellytetään tieto- ja viestintäteknologian osaamista sekä pedagogista näkemystä opetuksen järjestämisestä etäyhteyksin (Dafgård 2001, 30). Hänen täytyy tiedostaa pedagoginen näkemyksensä, jonka pohjalta opetus voidaan suunnitella (Pirttimäki 2004, 9). Perinteiseen opetukseen verrattuna ennakkosuunnittelun tärkeys ja selkeiden ohjeiden antaminen korostuvat. Opettajan tulee hallita riittävän hyvin käytettävä teknologia sekä olla halukas kehittämään omia teknisiä taitojaan. (Ihanainen 2009, 63.) Opetuksessa on hyvä hyödyntää niitä tiedonlähteitä, jotka ovat läsnä oppilaiden elämässä (Rasi & Kangas 2018, 22).

Etäopetuksessa eri opetusmenetelmiä on vähemmän kuin lähiopetuksessa, ja esimerkiksi taito- ja taideaineet soveltuvat huonosti etäopiskeluun. Tavoitteena tulee kuitenkin aina olla laadukas opetus (Sparkes 1993, 135; Vuorio ym. 2021, 21). Etäopetus voidaan toteuttaa joko reaaliaikaisesti tai ei-reaaliaikaisesti. Reaaliaikainen opetus järjestetään verkkoneuvotteluohjelmien välityksellä niin, että opettaja ja oppilaat näkevät sekä kuulevat toisensa. Ei-reaaliaikaisessa opetuksessa opetuksen sisällöt ovat oppilaiden saatavilla oppimisalustoilla, ja niihin voi perehtyä ja palata itsenäisesti. (Vuorio ym. 2021, 14.) Etäopetus voi olla myös osana muuta opetusta, jolloin puhutaan monimuoto-opetuksesta (Nummenmaa 2012, 20).

Keväällä 2020 puhjennun koronapandemian vuoksi perusopetuslakiin kirjattiin väliaikaisesti uusi säädös poikkeuksellisista opetusjärjestelyistä. Jos opetusta ei ole turvallista järjestää lähiopetuksena, siirrytään poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin, jonka aikana opetus järjestetään joko osittain tai kokonaan etäyhteyksin. (Perusopetuslaki 521/2020 20 a §.) Poikkeavien opetusjärjestelyiden jälkeen ja koronapandemian pitkittyessä käyttöön on otettu uusi termi - hybridiopetus. Hybridiopetus on yhdistelmä lähi- ja etäopetusta eli osa opetusryhmästä on läsnä opetustilassa ja osa etäyhteyksien päässä. Koulut voivat alueellisesti ja paikallisesti siirtyä osittain etäyhteyksiä hyödyntävään opetukseen. (Vuorio ym. 2021, 15.)

## 2.2 Etäopetuksen toteutus peruskoulussa

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan ensimmäistä kertaa opetuksen järjestämismuotona ”*etäyhteyksiä hyödyntävä opetus*”. Etäyhteyksien hyödyntäminen on perusteena oppiaineiden monipuolistamiseen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen eriyttävänä tai eheyttävänä opetusjärjestelyinä. Usein kouluihin halutaan sellaista asiantuntemusta, jota koulun omalla opettajakunnalla ei ole. Erityisesti peruskouluissa joidenkin oppiainneiden opiskelijoita on vähän, jolloin opetusta voidaan tukea etäyhteyksin. (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 6; OPS 2014, 39.) Yksittäisen oppilaan opetuksesta voidaan myös huolehtia etäyhteyksin joissakin poikkeustilanteissa, esimerkiksi oppilaan pitkän sairausjakson aikana (OPS 2014, 39).

Etäyhteyksin toteutetussa opetuksessa oppilaat ovat tyypillisesti koulussa ja opetus järjestetään toisesta koulusta tai muualla toimivan opettajan toimesta etäyhteyksin (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 6). Kun koulut keväällä 2020 koronapandemian leviämisen suljettiin ja opetus järjestettiin poikkeuksellisesti etäopetuksena (OKM, STM & VNK 2020), tuli jokaisesta opettajasta etäopettajia. Pedagogisesti ja hallinnollisesti ”oppilaat etäällä” - tilanteet ovat haastavia, sillä opetustilanteiden järjestäminen ei ole yhtä helppoa kuin tilanteissa, joissa etäopettaja opettaa koulussa olevia oppilaita. (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 6).

Kevään 2020 poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden jälkeen opetus järjestetään lähtökohtaisesti lähiopetuksena. Opetus voidaan toteuttaa hybridimallilla, mutta täysipäiväiseen etäopetukseen siirtyminen on viimesijainen keino. Mahdolliset poikkeukselliset opetusjärjestelyt eivät koske haavoittuvammassa asemassa olevia oppilaita. Perusopetuksessa 1–3 vuosiluokat on määritelty yhdeksi haavoittuvassa asemassa olevaksi ryhmäksi. Heidän opetuksensa järjestetään lähiopetuksena oppimisen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. (OPH 2020: ks. myös Perusopetuslaki 521/2020 20 a §.)

## 2.3 Etäopetuksen tutkimus

Etäopetus kouluissa on tutkimusalana vielä melko nuori (Øgaard 2018, 10). Lähes kaikki etäopetuksen tutkimukset koskettavat toista astetta tai korkeakouluja. Näillä koulutusasteilla etäopetus on ollut opetusmuotona jo pitkään (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 3). Etäopetus peruskouluissa on uusi opetusjärjestely yksittäisiä oppilastilanteita lukuun ottamatta. Näin tutkimuksia peruskoulun etäopetuksesta on olennaisesti vähemmän (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 5). Kevään 2020 poikkeusolot jouduttivat etäopetuksen tutkimusta myös peruskouluissa niiden siirryttyä etäopetukseen. Vireillä on useita tutkimuksia yliopistojen ja eri tutkimustahojen toimesta maailmanlaajuisesti. Tuloksia on jo julkaistu, mutta uutta tietoa tuotetaan jatkuvasti. (OPH 2021.)

Øgaard (2018) tutki Grönlannissa, miten perinteinen luokahuoneopetus järjestetään etäopetuksen avulla, kun välimatkat ovat pitkät. Opettaja opetti luokkaa reaaliaikaisesti videoyhteyksin ja seurasi oppilaiden toimintaa kameroiden avulla. Tulosten mukaan etäopetusta voidaan käyttää perinteisen luokahuoneopetuksen luomiseen, mutta oppilaiden tiedot ja taidot eivät välttämättä saavuta haluttua tasoa kaikilla oppimisen osa-alueilla. Etäopetuksen avulla voidaan kuitenkin jakaa asiantuntijuutta ja nostaa opetuksen tasoa haja-asutusalueilla.

Lähiopetuksen keskeyttäminen kouluissa koronapandemian aikana on aiheuttanut huolta oppimisesta. Alankomaissa (2020) tehdyssä tutkimuksessa arvioitiin poikkeusolojen seurauksia alakouluissa. Tulosten mukaan 8–11-vuotiaat oppilaat oppivat vähemmän etäopetuksen aikana kuin tavanomaisena opetusvuotena. Oppimisvaje näkyi selvimmin heikommista kotioloista tulevien oppilaiden kohdalla. Oppimisvajetta esiintyi kuitenkin koko ikäryhmässä ja kaikilla kolmella tutkitulla oppiainealueella: matematiikassa, oikeinkirjoituksessa ja lukemisessa. (Engzell ym. 2020, 1–4.) Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Suomessa: ne oppilaat, joilla on vähemmän motivaatiota, heikommat itsesäätelytaidot ja saavat vähemmän tukea perheeltään, näyttävät jääneen jälkeen (Metsämuuronen & Seppälä 2021, 2).

Kotilaisen (2015) mukaan etäopetusympäristössä oppiminen on riippuvainen oppilaan motivaatiosta sekä kyvystä säädellä ja ohjata itse omaa opiskeluaan. Tutkimuksen tulokset tukevat oppimisen sosiaalista luonnetta ja osoittavat, että etäopetus edellyttää myös oppilaiden psykososiaalisten tarpeiden huomioimista. Nummenmaan (2012) tutkimus tuotti vastaavia tuloksia. Luokanopettajat kokivat oppilaiden iän, teknisten taitojen sekä taidot opiskella omatoimisesti ja itsenäisesti rajoituksina etäopetukselle. Aineenopettajien vastauksissa taas korostuivat oppilaiden motivaatio opiskella omatoimisesti ja itsenäisesti. Tuloksissa opettajien erityiseksi huolenaiheeksi nousi vuorovaikutus ja sen tärkeys etäopetuksessa. Myös Rice (2006) toteaa vuorovaikutuksen puutteen ja sen mahdollisten seurauksien olevan suuri huolenaihe erityisesti nuorten oppilaiden kohdalla.

Nummenmaan (2012) tutkimuksessa opettajat arvioivat oman tietoteknisen osaamisensa paremmaksi kuin tietotekniikan pedagogisen hallinnan. Tulosten perusteella 1. ja 2. luokan opettajat käyttivät tietoteknisiä laitteita opetuksessaan vähiten ja arvioivat omat taitonsa keskimäärin huonommiksi. Mitä heikommaksi opettajat arvioivat omat tietotekniset taitonsa, sitä rajoittavampina tekijöinä etäopetukselle opettajat pitivät omaa motivaatiotaan, teknisiä ja pedagogisia taitojaan sekä motivaatiotaan opetella pedagogisia etäopetuksen malleja. Kevään 2020 etäopetusjaksolla vähintään puolet koulun opettajista koki pedagogisia haasteita etäopetuksen toteuttamisessa. Lisäksi opettajat kokivat oman digitaalisen osaamisensa kehittyneen poikkeusolojen aikana. (HEA, NEDIS & REAL 2020; ks. myös TUNI 2020). Myös Karvin (2020) tutkimustulosten mukaan digiosaaminen ja erilaisten verkko-ohjelmien hallinta on etäopetusaikana lisääntynyt sekä opettajilla että oppilailla.

Vuosia ennen koronapandemiaa ja etäopetukseen siirtymistä Nummenmaa (2012) tutki opettajien näkemyksiä etäopetuksesta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millä tavoin opettajat suhtautuvat etäopetukseen. Tutkimuksessa oli mukana niin etäyhteyksin opettaneita opettajia, kuin ainoastaan lähiopetuksessa opettaneita opettajia. Tutkimuksen tulosten perusteella etäopetukseen suhtauduttiin pääosin myönteisesti. Monella opettajalla suhtautuminen etäopetukseen on kuitenkin vielä hyvin varauksellista, erityisesti jos aiempaa kokemusta etäopetuksesta ei ole. Etenkin alakoulun opettajat suhtautuivat etäopetukseen

epäroiden tai kokonaan kielteisesti. Varauksellisesta suhtautumisesta huolimatta OAJ:n (2020) ja Opetushallituksen (Vuorio ym. 2021) selvitysten mukaan noin 68–70 prosenttia opettajista arvioi koronaepidemian aikaisten opetuksen poikkeusjärjestelyjen toimineen hyvin.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ toteutti keväällä 2020 laajan kyselyn opetuksesta poikkeusoloissa opetusalan henkilöstölle. Kyselyyn vastasi yli 5 500 opettajaa, rehtoria ja esimiestä peruskoulusta yliopistoon. Tulosten mukaan perusopetuksessa 61 prosenttia opettajista järjesti etäopetuksensa reaaliaikaisesti. Muu osa opetuksesta perustui annettuihin tehtäviin. Opetuksessa on pyritty vuorovaikutteisuuteen, mutta esimerkiksi Isossa-Britanniassa tilanne oli hieman toisenlainen: Yli puolella oppilaista ei ollut ollenkaan reaaliaikaista opetusta, ja etäopetus järjestettiin pääosin teetättämällä tehtävälisteriä tai katsomalla videotallenteita. (Eivers ym. 2020, 4). OAJ:n kyselyn (2020) mukaan 1–3 luokkien opettajista valtaosa opetti myös lähiopetuksena. Opettajat järjestivät usein yhtä aikaa lähi- ja etäopetusta. 80 prosenttia opettajista koki myös ongelmia oppimisen tuen järjestelyissä ja tuen riittävydessä.

### 3 LUKEMAAN OPETTAMINEN

Alkuopetuksen tehtävänä on valmistaa lapsi koululaiseksi ja oppijaksi. Oppimis- ja työskentelytaitoja opetetaan alkuopetuksessa tavoitteellisesti, sillä opetuksen yhtenä päätavoitteena on kehittää koulutyössä tarvittavia koululaistaitoja. Luku- taito on yksi keskeisistä opittavista taidoista. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 166.) Peruskoulun ensimmäisten vuosien opetuksen painopiste on luku- ja kirjoitustaidon perustan luomisessa (OPS 2014, 106). Alkuopetuksessa suomen kiel- len oppitunteja on kaikkein eniten (Heiskanen & työryhmä 2007, 50).

Ensimmäisten kouluvuosien yksi tärkeimpiä tavoitteita on oppia lukemaan. Monet lapset osaavat jo lukea kouluun tullessaan, ja suurimmalle osalle lukemisen maa- ilma avautuu nopeasti ensimmäisen lukuvuoden aikana (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 178–180; Aro 2004, 4). Suurin osa lapsista oppii luku- ja kirjoitustaidon ilman vaikeuksia, mutta yksilöllisiä eroja esiintyy oppilaiden eriävien lukuvalmiuksien vuoksi (Karppi 1983, 9, 43). Lukivaikeuksien esiintyvyys on noin 5–10 prosenttia ikäluokkaa kohden. Näin useimmista koululuokista löytyy oppilas, jolla on lukivaikeuksia. (Niilo Mäki Instituutti.)

Tässä luvussa tarkastelen lukemaan opettamista ja siihen liittyviä tekijöitä luke- misen taitojen näkökulmasta. Tuon esiin myös lukemaan opettamisen pohjana ja päämääränä olevan lukutaidon ja sen merkityksen yhteiskunnassa. Lisäksi tar- kastelen opettajan toimintaa ja sen merkitystä lukemaan opettamisessa ja oppi- misessä.

### 3.1 Lukutaito

”Lukutaito on hyödyllinen siksi että voit lukea tien viittoja ja muita sen sellaisia tärkeitä asioita, jotka ovat sinulle jotenkin mielenkiintoisia. Jos en osaisi lukea niin aikuisena minua ei otettaisi työpaikkaan. En aina varmasti tietäisi mitä ostaisin. En tietäisi mitään maailman asioista. On hyvä että koulussa opetetaan lukemaan.” (Julkunen 1993, 81.)

Yllä oleva lainaus on koonti ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksistä lukemisesta. Sisältö kertoo hyvin sen, miten jo koulun aloittavat oppilaat tietävät ja tunnistavat lukutaidon merkityksen yhteiskunnassamme. Koulutiensä aloittavat lapset ovat yleensä innokkaita koululaisia ja haluavat oppia lukemaan (Schonell & Goodacre 1974, 31). Lukemaan oppiminen on lapselle merkityksellinen tapahtuma. Lukutaidon myötä lapsi saa aktiivisemman roolin yhteiskunnassa ja pystyy toimimaan erilaisissa tekstiympäristöissä (Koponen 2006, 32.) Vaatimukset lukutaidolle muuttuvat ajan myötä ympäröivän yhteiskunnan ja teknologiset ratkaisujen kehittyessä (Leu, Charles, Kinzer, Castek & Laurie 2017, 1). Lukutaidon merkitys korostuu yhteiskunnassamme entisestään. Lukutaidolta odotetaan entistä enemmän ymmärtävää ja kriittistä lukemista sekä nopeaa tiedon käsittelyä ja halluunottoa. (Kiiveri 2006, 13, 255; Takala & Kairaluoma 2019, 5.) Lukutaito on yksi elämän tärkeimmistä taidoista, sillä sujuva lukutaito mahdollistaa ymmärtävän tiedonhankinnan lukemalla, mihin koulutyöskentely paljolti perustuu (Doman 1964, 27; Lyytinen, Eklund, Ronimus & Lyytinen. 2019, 47).

Suomen kielessä lukutaito opitaan yleensä yhtä aikaa kirjoitustaidon kanssa (Ketonen 2019, 104). Puhutaan luku- ja kirjoitustaidosta, joka yhdistää, mutta myös erottaa prosessit toisistaan (Lerkkanen 2013, 10). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma on laajentanut luku- ja kirjoitustaidon käsitykseen monilukutaidosta. Monilukutaito on taitoa tulkita, tuottaa ja arvioida erilaisia ikäkaudelle ominaisia tekstejä. Perustana on laaja-alainen käsitys tekstistä. Kirjoitetun muodon lisäksi tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Tavoitteena on monilukutaitoinen oppilas, joka osaa käsitellä tietoa eri muodoissa, ympäristöissä ja tilanteissa sekä



erilaisten välineiden avulla. (OPS 2014, 22.) Oppilaat tarvitsevat laaja-alaista tekstiosaamista osatakseen tulkita maailmaa ympärillään (OPS 2014, 22; Sulku-  
nen 2019, 80). Mekaanisen lukutaidon hallinnan myötä siirrytään vähitellen suju-  
vampaan lukemistyyliin ja lukijan huomio suuntautuu tekstin ymmärtämiseen  
(Lerikkanen 2013, 108; Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 59). Lukutaidon pää-  
tavoite on ymmärtävä lukeminen, joka kehittyy vain lukemalla. (Koponen 2006,  
32; Lyytinen ym. 2019, 27.) Hyvän lukutaidon saavuttaminen edellyttää lukemi-  
seen sitoutumista (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr 2011, 277).

Lukutaidon kehitys on yhteydessä kielen kirjoitusjärjestelmään. Suomen kielessä  
lähes jokaiselle äänteelle on sitä vastaava kirjain kielen säännönmukaisen kirjoi-  
tusjärjestelmän ansiosta. Ainoana poikkeuksena on äng-äänne, jolle ei ole omaa  
kirjainmerkkiä. (Aro 2004, 14, 38.) Lukutaito suomen kielessä perustuu ennen  
kaikkea kirjain-äännevastaavuuden oppimiseen ja dekodaus taidon automati-  
soitumiseen (Kairaluoma & Takala 2019, 13; Lyytinen ym. 2019, 28). Lukemaan  
oppiminen vie pidemmän aikaa epäsäännöllisissä kirjoitusjärjestelmissä kuten  
englannin kielessä. Englannin kielessä yksikään kirjain ei edusta samaa ään-  
nettä. Tutkimusten mukaan suomenkielisillä lapsilla on tarkempi lukutaito koulun  
alkaessa, kuin englanninkielisillä lapsilla ensimmäisen luokan päättyessä. (Aro  
2004, 18, 32.) Englannin kielen ylivalta tieteellisessä tutkimuksessa saa aikaan  
vääriä tulkintoja, kun tutkimustuloksia sovelletaan suoraviivaisesti suomalaisen  
lukijan avuksi. (Lyytinen ym. 2019, 30). Englannin kielen lukemaan oppimiseen  
perustuvia malleja ei ole syytä soveltaa muihin kirjoitusjärjestelmiin (Aro 2004,  
38).

### 3.2 Lukemisen taitojen opetus

Lukemaan opettamisessa käytetään erilaisia menetelmiä, jotka pohjautuvat joko kielen synteettiselle tai analyyttiselle perustalle. Suurin osa lukemaan opettamisen menetelmistä perustuu suomen kielen rakenteeseen ja kirjain-äännevastavuuden opettamiseen. Keskeistä on huomioida, että lapset oppivat lukemaan eri tavoin ja erissä tahdissa. (Ketonen 2019, 109; Lerkkanen 2013, 59.) Menetelmät muodostavat opetuksen rungon, jota opettaja omilla havainnoillaan ja kokemuksillaan soveltaa käytännössä (Karppi 1983, 119). Suuri osa lukemisen opetuksen teoreettisista näkökohdista selkiytyy opettajalle vasta useiden vuosien käytännön opetustyön myötä (Goodacre 2012, 26). Kokeneet opettajat voivat yhdistää eri menetelmiä ja poimia niistä opetukseensa parhaiten soveltuvia osia (Ketonen 2019, 109).

Riippumatta siitä, minkä lukemaan opettamisen menetelmän opettaja valitsee, oppilaan tulee oppia hallitsemaan lukemisen perustaidot: dekodaus taito, ymmärtämisen taito, toiminnallinen käyttötaito ja analysointitaito. Oppilaan on oivallettava kuulemansa äänteen ja kirjoitetun kielen välinen yhteys eli kirjain-äännevastavuus. Oppilaan tulee ymmärtää lukemaansa, ja osata soveltaa saamaansa tietoa. Oppilaan tulee tulla tietoisuus eri tekstilajeista ja niiden käyttötarkoituksesta. Lukemisen taidot eivät ole keskenään hierakkisia, vaan jokainen on toimivan lukutaidon saavuttamisen kannalta tärkeä. Siksi näitä taitoja tulee harjoittaa ja kehittää jo lukemaan opettamisen alkuvaiheessa. (Lerkkanen 2013, 75.) Harjoittelua ja opitun kertaamista tulee olla paljon ja harjoitusten tulee olla vaihtelevia eri aisteja käyttäen (Siiskonen ym. 2004, 67).

Oppimisen ja opetuksen lähtökohtana on, että lukeminen on oppilaalle mielekästä ja merkityksellistä toimintaa (Korkeamäki 2002, 75). Lukemaan opettaminen tulisi lähteä oppilaiden sen hetkisen lukutaidon tasolta ja yhdistää uuden opettelu heitä kiinnostaviin asioihin (Lerkkanen 2013, 76). Tämä on opettajalle haaste, sillä opetus on mukautettava monien yksilöllisten taitojen ja tarpeiden mukaan (Aro 2004, 35). Opettämisen tavoitteena on mahdollistaa oppilaiden

itsenäinen lukeminen, nautinnon kokeminen lukemisesta ja taito hankkia tietoa lukemastaan (Schonell & Goodacre 1974, 175).

### 3.2.1 Perustaitojen opettaminen ja opetusmenetelmät

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan kahteen päätyyppiin: synteettiset ja analyttiset menetelmät. Synteettiset menetelmät rakentuvat pääasiassa suomen kielen rakenteen ja lapsen kielen kehityksen teorian pohjalle. Opetuksen lähtökohtana on kirjain, äänne tai tavu, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja. Opetus etenee näin kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia. (Lerikkanen 2013, 59, 60)

Analyttiset menetelmät pohjautuvat epäsäännöllisten kielten rakenteeseen ja kokonaisvaltaisuuteen. Opetuksen lähtökohtana on jokin merkitystä kantava kielen osa kuten kokonainen lause, sana tai teksti, jota tarkastellaan. Opetus etenee näin kokonaisuuksista kohti kielen pienempiä yksiköitä. Synteettisiä ja analyttisiä menetelmiä voidaan myös yhdistää, jolloin puhutaan sekamenetelmistä. Tällä hetkellä yleisimmin käytössä olevat lukemaan opettamisen menetelmät ovat synteettinen menetelmä KÄTS ja analyttinen menetelmä LPP. (Lerikkanen 2013, 59, 66.)

#### **KÄTS**

Suomessa lukemaan opettaminen tapahtuu pääosin synteettisen KÄTS-menetelmän (Kirjain, Äänne, Tavu, Sana) avulla (Ketonen 2019, 109). KÄTS-menetelmä perustuu kirjain-äännevastaavuuden oivaltamiseen, ja tätä kautta tavujen ja sanojen muodostamiseen. Menetelmässä korostuu lukemisen ja kirjoittamisen yhtäaikainen opetus (Koponen 2006, 47). Aakkoset opetellaan hierarkkisessa järjestyksessä usein konsonanttien seurattessa vokaaleja (Lerikkanen 2013, 97).

Alkuun operoidaan kirjain-äännetasolla ja opetellaan tunnistamaan opeteltava kirjain ja sitä vastaava äänne. Opetusta edeltää usein Aapisen kehystarina, jonka johdatttelemana tunnistetaan puhevirrasta opittavaa äännettä. Paikannetaan äännettä suussa ja yhdistetään äänne kirjaimen. Harjoiteltavaa äännettä etsitään sanoista ja teksteistä (Ketonen 2019, 110; Koponen 2006, 47.) Kirjoitusasua harjoitellaan monipuolisesti sekä karkeamotorisesti (esimerkiksi ilmaan piirtäminen ”taikasormella”) että hienomotorisesti (kirjaimen sijoittaminen viivastolle). Tärkeintä kirjain-äännevastaavuuden opettamisessa on huomioida, että kirjaimen nimi on eri kuin äänne. (Lerkkanen 2013, 64, 98.) Opetus on samalla äänteiden tuottamisen opetusta (Heiskanen & työryhmä 2007, 79).

Tavutasolla uutta äännettä yhdistetään aiemmin opittuihin äänteisiin. Äänteiden yhdistämistä harjoitellaan liu’uttamalla tai lihottamalla. Lihottaessa lisätään yksi äänne kerrallaan ja liu’uttaessa ääntöä venytetään äänneestä toiseen. Tavutasolla tärkeitä ovat toistoharjoitukset esimerkiksi Aapisen tavutaulujen avulla. Keskeistä on myös harjoitella äänteiden erottelua tavuissa esimerkiksi tavusanelujen avulla. Näin tullaan harjoitelleeksi myös äänteiden merkitsemistä kirjaimilla. (Lerkkanen 2013, 65.)

Sanatasolla opetuksen pääpaino on tavuerottelussa. Sanat muodostuvat useimmin jo opituista kirjaimista ja äänneistä. (Lerkkanen 2013, 65.) Sanoja luetaan tavu kerrallaan. Tavurytmiä harjoitellaan ääneen taputtamalla. Tavuttamista käytetään myös sanojen kirjoittamisen tukena (Koponen 2006, 48.)

## **LPP**

Analyttinen menetelmä LPP (lukemaan oppiminen puheen perusteella) painottaa lapsen aktiivista osuutta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, jolloin lapsi on oman oppimisensa subjekti (Järvinen 1993, 6). Opetuksen lähtökohtana on lasten oma puhekieli, jota muutetaan kirjoitetuksi kieleksi (Lerkkanen 2013, 69). Lukemaan opettaminen ei ole pelkästään teknisten valmiuksien antamista, vaan opetuksessa korostetaan luetun ymmärtämistaitojen kehittämistä. (Järvinen

1993, 7, 45.) Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden (Ketonen 2019, 112).

Opetuksessa ei käytetä Aapista, vaan opetusmateriaali luodaan yhdessä oppilaiden kanssa (Koponen 2006, 49). Aakkoset ovat näkyvillä luokkahuoneessa ensimmäisestä koulupäivästä alkaen (Lehmuskallio 1983, 181). Opettaminen toteutetaan viidessä vaiheessa: keskustelu, sanelu, laborointi, uudelleenluku ja jälkikäsittely. Yleensä viiden vaiheen prosessi kestää 1–2 viikkoa. Luku- ja kirjoitustaidon kartuttua prosessit harvenevat ja tilalle tulevat runsas vaihtelevan kirjallisuuden lukeminen ja omien kirjallisten tuotosten valmistaminen. (Järvinen 1993, 22.)

Keskusteluvaiheessa istuudutaan yleensä piiriin ja keskustellaan yhdessä jostain kaikille tutusta kokemuksesta. Opettaja antaa ensisijaisesti puheenvuorot ja johdattelee tilannetta. (Järvinen 1993, 23.) Tavoitteena on painottaa puhumisen ja kuuntelemisen taitoa lukemaan oppimisessa (Lerikkanen 2013, 69.)

Saneluvaiheessa kirjoitetaan yhteinen sanelu käydystä keskustelusta. Sanelulle valitaan otsikko ja oppilaat sanelevat vuorollaan yhden lauseen saneluun. Sanelun päätteeksi teksti luetaan ääneen liukuen, tavuttaen ja luonnollisesti ääntäen (Järvinen 1993, 25, 26). Näin ohjataan huomaamaan puhutun ja kirjoitetun kielen yhteys (Lerikkanen 2013, 70).

Laborointivaihe on hyvin samankaltainen kuin Aapisen johdattelema kirjain-äännevastaavuuden opetus, mutta tarkasteltava teksti on itse tuotettu (Järvinen 1993, 28). Opettaja valitsee sanelusta kohtia, esimerkiksi kirjaimia ja niitä vastaavia äänneitä, joita tarkastellaan yhdessä. Opetuksessa käytetään laborointilappuja, joiden avulla tarkastellaan tekstiä ja sen osia. (Lerikkanen 2013, 71.) Jokainen kirjain ja äänne opetellaan huolellisesti, mutta hierarkkista järjestystä niiden opettelemiseen ei ole (Järvinen 1993, 33).

Uudelleenlukuvaiheessa jokainen oppilas lukee opettajan kanssa kahden kesken aiemmin tehdyn sanelun (Lerikkanen 2013, 72). Opettaja tarkkailee oppilaan lukutaitoa ja ohjaa oppilasta eteenpäin lukemisessaan (Koponen 2006, 51). Teksti luetaan yhdessä ääneen opettajan kanssa, mutta lukutaitoiset lukevat tekstin

opettajalle itse. Lukutaitoisia ohjataan lukemisen jaksottamiseen. Lopuksi oppilas valitsee sanat, jotka hän haluaa myöhemmin opetella ja merkitsee ne tekstiin (Järvinen 1993, 36).

Jälkikäsittelevä vaiheessa palataan edeltävässä vaiheessa valittuihin sanoihin. Oppilas kirjoittaa valitsemansa sanat yksittäin sanakortteihin lyijykynällä. Kortit vietään opettajalle tarkastettavaksi, minkä jälkeen oikein kirjoitetut sanat viimeistellään tussilla. Oppilas harjoittelee itsenäisesti sanakorttien lukemista, ja harjoiteltuaan lukee kortit yhdessä opettajan kanssa. Luetut sanakortit kuvitetaan ja vietään aakkoslaatikkoon omalle paikalleen. Alkuun riittää, että oppilas osaa luetella kirjaimet, mutta vaatimustasoa nostetaan vähitellen. (Järvinen 1993, 43–45.)

### 3.2.2 Lukemisen sujuvuuden opettaminen

Sujuva lukeminen on sanojen nopeaa ja tarkkaa tunnistamista. Sujuvan lukijan äänneiden ja tavujen yhdistelyn taito on automatisoitunut. Lukija ei enää käytä äänne äänne tai tavuittain tapahtuvaa sanojen kokoamista, vaan sanoja tunnistetaan yhä enemmän kokonaisuuksina. Luettaessa huomio voidaan näin kohdistaa tekstin merkityksen ymmärtämiseen ja tulkintaan, mikä on lukemisen tärkein tavoite. (Huemer, Salmi & Aro 2012, 18, 19; Lerkkanen 2013, 102.)

Jotkut oppilaat lukevat nopeasti ilman taukoja. Sujuvassa lukemisessa kyse on useiden peruslukutaidon alkeiden samanaikaisesta hallinnasta, sanojen merkityksen ymmärtämisestä sekä tekstin tulkinnasta, ei pelkästään lukemisen nopeudesta. Sujuva lukeminen perustuu taitoon tunnistaa sanoja nopeasti. Jos lukemisen sujuvuudessa painotetaan vain lukemisen nopeutta, se johtaa helposti nopeaan lukemiseen, jolloin luetun ymmärtäminen kärsii. Lukiessa tulee aina keskittyä luetun ymmärtämiseen, ei ainoastaan lukunopeuteen. (Lerkkanen 2013, 102, 106, 107). Lukusujuvuuden harjoittelun tärkeys on huomattu luetun ymmärtämisen taitojen kehityksessä (Reynolds, Wheldall & Madelaine 2011, 279).

Opettaja toimii hyvänä sujuvan lukijan mallina luetun rytmittämisessä ja tauottamisessa. Lukemisen sujuvuuden harjoittelemiseksi on tärkeää, että oppilaille luetaan ääneen erilaisia tekstejä. Kuunnellun kautta he saavat erilaisia sujuvan lukemisen malleja. Oppilaan tulisi myös itse lukea ääneen päivittäin niin koulussa kuin kotonakin. Oppilasta luetutetaan itsekseen ja ääneen lukemista harjoitellaan myös yhdessä toisten kanssa. Parilukemista suositellaan käytettäväksi mahdollisimman usein, ja se on harjoittelumuodoista käytetyin. Alkuvaiheessa myös kuoroluenta on tehokas tapa saada kaikki harjoittelemaan ääneen lukemista. Motivaatiota lisäävät myös sujuvuusharjoitukset, jotka pyrkivät vaikuttamaan oppilaan lukustrategiaan. Harjoituksessa lukemiselle annetaan aikaraja, ja oppilaan tavoitteena on rikkoa oma ennätyksensä. (Huemer ym. 2012 22–26; Lerkkanen 2013, 102–106.)

### 3.2.3 Luetun ymmärtämisen opettaminen

Lukemisen ensisijainen tarkoitus on ymmärtää lukemaansa ja edelleen oppia lukemisen avulla ja jopa saada mielihyvää lukemastaan (Ahvenainen & Holopainen 2005, 61). Alkuopetuksessa on tärkeää harjoittaa luetun ymmärtämistä heti ensimmäisistä lukemisharjoituksista lähtien (Malmquist 1973, 80). Luetun ymmärtämisen harjoittelu kulkee käsi kädessä peruslukutaidon kanssa alusta alkaen. (Ketonen 2019, 111). Sujuva lukemien suuntaa lukijan tarkkaavaisuuden luetun ymmärtämiseen (Huemer ym. 2012, 19).

Sana- ja käsitevaraston laajuus ovat keskeisiä tekijöitä luetun ymmärtämisessä. Mitä enemmän sanoja lukija tuntee, sen helpompi tekstiä on ymmärtää. (Takala 2019, 143.) Kirjoitetussa tekstissä oppilaille tulee esiin sanoja, joita ei puhekielessä esiinny. (Lerkkanen 2013, 109). Lasten sanavaraston laajentaminen lukemaan opettamisen yhteydessä heijastuu luetun ymmärtämisen taitojen paraneamiseen. Sanavaraston laajentaminen onnistuu parhaiten kertomusten äänen lukemisen yhteydessä. (Niilo Mäki Instituutti.) Ennen lukemista tekstin ymmärtämistä voidaan ennakoida käymällä läpi yhdessä muutama uusi, tekstin

ymmärtämisen kannalta merkityksellinen sana. Lukemisen aikana lukeminen voidaan pysäyttää, ja keskustella yhdessä uusista sanoista. Uudet sanat sidotaan luettavaan kontekstiin, ja apuna käytetään synonyymeja. Lukemisen jälkeen voidaan tarkastella esimerkiksi uusia sanontoja ja niiden merkityksestä tekstissä. (Lerikkanen 2013, 109, 110, 114.)

Lukustrategiat auttavat oppilasta ymmärtämään, muistamaan ja käsittelemään tekstiä. Lukustrategioiden harjoittelun alkuvaiheessa keskitytään kuultuihin teksteihin. Lerikkanen (2013) esittelee Aron (2002) mallin erilaisten lukustrategioiden kehittämisestä. Ennen lukemista tekstiä voidaan ennakoida yhdessä, ja selvittää uusia sanoja. Luettu teksti voidaan tiivistää tai muotoilla uudelleen sekä tarkastella tekstiä kriittisesti. Tekstiä voidaan jäsentää laatimalla sisältökysymyksiä ja palaamalla epäselviin kohtiin. Tärkeää on myös päätelmien tekeminen ja tekstissä pysähtyminen kriittisissä kohdissa. (Lerikkanen 2013, 118, 119.)

### 3.3 Opettajan toiminta lukemaan opettamisessa

Lukutaidon synnyttämisessä ensimmäisen luokan opettaja on avainasemassa. Tehtävä on opettajalle sekä vastuullinen että palkitseva. (Korkeamäki 2002, 75.) Opettajan huomio, kannustus ja tuki ovat tärkeitä ylläpitämään lukemisen harjoitteluun liittyvää motivaatiota (Lerikkanen 2013, 76, 77). Kun opettajalla on selvä käsitys siitä, mitä lukemaan oppiminen edellyttää, hän osaa parhaiten auttaa oppilaitaan lukemaan oppimisessa (Siiskonen ym. 2004, 74).

Kaikkein tärkeimmäksi oppimistuloksiin vaikuttavaksi tekijäksi on havaittu opettaja (Saloviita 2013, 38). Tarvitaan koulua ja opetusta sekä osaavia opettajia, jotta oppilaiden lukutaito kehittyy sujuvasti. Sensitiiviset opettajat, jotka tietävät, mitä opettavat, ja jotka myös ymmärtävät oppilaitaan, ohjaavat lapset lukutaitoon. (Kiiveri 2006, 251, 252). Merkityksellistä on, miten opettaja tukee lapsen oppijaminäkuvan kehitystä, miten hän ohjaa oppilaiden työskentelyä, sekä ottaa huomioon opetuksessa oppilaiden mielenkiinnon kohteet. (Lerikkanen 2013, 45–47.)



Oppimista tukevassa toiminnassa opettaja kiinnittää huomiota oppilaan myönteisen minäkuvan syntymiseen lukijana. Huomioidaan, mitä oppilas jo osaa ja mitkä ovat hänen vahvuutensa. Oppilasta tulee myös kehua onnistumisesta, ahkerasta työskentelystä ja yrittämisestä. Opettaja ohjaa oppilaita pitkäjänteiseen työskentelyyn, ja pienten välitavoitteiden kautta auttaa ymmärtämään harjoittelun merkitystä lukutaidon kehittymiselle. Motivaatiota lukemiseen lisää oppilaiden mielenkiinnonkohteiden huomioiminen. Opettaja toimii myös oppilaille mallina lukijasta. (Lerkkanen 2013, 45–47)

### 3.3.1 Opetuksen suunnittelu

Perusopetuksen opetussuunnitelma on perusta opetukselle ja koulutyölle. Opetussuunnitelma tukee opettajaa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (Vitikka & Saloranta 2002, 11). Lukemaan opettamisen suunnittelussa opettajan asiantuntijuutta on nähdä ja huomioida, mitä oppilaat jo osaavat (Kosonen 2006, 21). Oppilaidensa tunteminen auttaa opettajaa suunnittelemaan pedagogisen toimintansa oppilaslähtöisesti (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33).

Opettajan tehtävänä on seurata oppilaiden edistymistä ja sopeuttaa opetuksensa sen mukaan (Korkeamäki 2002, 79). Alkuopetuksen alkaessa on tärkeää kartoittaa oppilaiden lähtötaso lukemisessa ja kirjoittamisessa. Oppilaiden lukemisen taidot ja tuen tarpeet vaihtelevat suuresti, mikä tulee huomioida lukemaan opettamisen suunnittelussa. Lukutaitoiset kaipaavat lukutaitonsa kehittämiseen toisenlaisia haasteita kuin oppilaat, jotka ovat vielä lukutaitonsa alkumetreillä. (Lerkkanen 2013, 35, 144.) Valittu lukemaan opettamisen menetelmä on osattava hallita, mutta myös soveltaa oppilaiden taitotasojen mukaan. Opetusta on helpompi suunnitella eriyttämisineen, kun tiedetään, mitä lukemisen osa-alueita opetuksessa tulee painottaa. (Koponen 2006, 53.)

Opettajan tärkeä tehtävä on suunnitella oppilaille oppimista edistävä oppimisympäristö (Aro & Havu-Nuutinen 2002, 47). Kielellisesti rikkaassa ympäristössä on paljon kirjoitettua kieltä ja virikkeitä lukemiselle ja kirjoittamiselle. Kielellisen ympäristön aktiivinen tutkiminen ja sosiaalinen vuorovaikutus tukevat lukutaidon kehitystä. (Lerikkanen 2013, 76–78.) Opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet ohjaavat työtapojen valintaa. Työtapojen vaihtelu opetuksessa tukee oppilaiden oppimista. Opetuksessa käytetään eri ikäkausiin sekä erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvia työtapoja. Alkuopetuksen työtavoissa korostuvat toiminnallisuus, pelit ja leikit. (OPS 2014, 30, 98.)

### 3.3.2 Motivaation merkitys lukemaan opettamisessa

Lähes kaikki koulutulokkaat ovat motivoituneita oppimaan lukemaan. Tämän motivaation säilyttäminen ja lukemiseen sitoutuminen ovat haaste opettajalle. (Lerikkanen 2013, 76.) Motivaatio lähtee rakentumaan yksittäisistä oppimistilanteista ja muotoutuu saadun palautteen ja oppimiskokemusten perusteella oppilaan käsitykseksi itsestään oppijana. Tämä näkyy edelleen kiinnostuksena koulunkäyntiä ja uuden oppimista kohtaan. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 128.) Oppimismotivaation rakentaminen on alkuopetuksen keskeinen tehtävä (Brotherus ym. 2002, 173).

Motivaatio kehittyy erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin opettajan merkitys oppilaan motivaation tukemisessa korostuu. Kannustava oppimisympäristö, tarpeeksi haastavat tehtävät ja opettajan antama palaute ovat keskeisiä tekijöitä. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 135.) Opettajan uskomukset oppilaasta näkyvät annetussa palautteessa, ja heijastuvat edelleen oppilaan motivaatioon (Linnilä 2011, 78). Oppilaan käsitys itsestään lukijana on yhteydessä hänen taitojensa kehittymiseen. Vastaavasti näkemys itsestä lukijana vaikuttaa oppilaan motivaatioon lukea. Opetuksessa tulee huomioida missä oppilas on onnistunut, ja tuoda osaaminen lapselle näkyväksi. (Lerikkanen 2013, 42, 45, 46.) Koulu on suuressa osassa herättämässä ja ylläpitämässä oppilaiden kiinnostusta lukemiseen (Schonell & Goodacre 1974, 158).

Oppilaan motivaatio-ongelmat voivat kasvattaa tasoeroa toisiin oppilaisiin (Lerkanen 2013, 123). Oppimismotivaation kannalta on tärkeää, että opetus ei ylitä oppilaiden vastaanottokykyä. Toisaalta liian helpot tehtävät eivät edistä oppimista. Opettajan tulisi pyrkiä herättämään oppilaan sisäinen motivaatio lukemiseen ja tarjota onnistumisen kokemuksia, jotka kohottavat lukumotivaatiota. (Kairaluoma & Tuovila 2019, 214; Karppi 1983, 120). Tehtäväsuuntautuneilla oppilaille lukutaito kehittyy selvästi nopeammin kuin tehtävää välttäville. Oppilaille merkitykselliset kontekstit ja yhteisölliset toimintatavat ovat yhteydessä motivaation säilymiseen. (Lerkanen 2013, 76.) Keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset (OPS 2014, 104). Lapsen sisäinen motivaatio lukemiseen on yhteydessä siihen, kuinka paljon hän lukee ja millainen hänen luetun ymmärtämisen tasonsa on (Stutz, Schaffner & Schiefele 2016, 101).

### 3.3.3 Opetuksen eriyttäminen

Opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino vastata oppilaiden taitojen ja edistymistahdin erilaisuuteen (Lerkanen 2013, 124). Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttäminen on opetuksen tukikeino, joka perustuu oppilaantuntemukseen ja mahdollistaa oppilaan yksilöllisen etenemisen oppimisessaan. Eriyttämisellä ehkäistään tuen tarpeiden syntymistä (OPS 2014, 30).

Lukemaan opettamisessa on huolehdittava siitä, että oppilaat oppivat koodisysteemin ja siihen liittyvät käsitteet äänne, kirjain, tavu ja sana. Toisaalta on huolehdittava samanaikaisesti jo lukevien oppilaiden kehittämisestä. (Korkeamäki 2002, 75.) Niille, jotka osaavat jo lukea, voi tarjota luettavaksi muuta kirjallisuutta ja antaa mahdollisuus oppia lisää. Niille, joille lukemaan oppiminen on hankalaa, se tarkoittaisi mahdollisuutta edistyä perusasioissa omaan hitaampaan tahtiin ja lisätehtäviä harjoittelun tueksi. (Ketonen 2019, 111; Lerkanen 2013, 125.) Lukemaan opettamisessa eriyttäminen on hyvin tärkeää, ja jokaiselle oppilaalle tulee

olla tarjolla omantasoista luettavaa helpoista tavuista aina pidempiin teksteihin (Ketonen 2019, 107, 111).

Lukemaan opettamisessa yleisesti käytetty eriyttämisen keino on joustava ryhmittely (Roiha & Polso 2018, 119). Oppilaat työskentelevät lukutaidon tason mukaisissa pienryhmissä. Ryhmät voivat operoida hyvinkin erilaisten tehtävien parissa taitotasonsa mukaan. Ryhmyksiä on syytä tarkistaa ja muuttaa aika ajoin. (Lerkkanen 2013, 125.) Lukemaan opettamisessa myös läksyt tulee antaa yksilöllisten kykyjen ja tavoitteiden mukaan (Roiha & Polso 2018, 129). Samaa luku-läksyä ei ole tarkoituksenmukaista antaa koko ryhmälle, vaan aloittelevalle lukijalle riittää lyhyempi teksti. (Heiskanen & työryhmä 2007, 55; Lerkkanen 2013, 125).

### 3.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Koulun aloittavien oppilaiden vanhemmat ovat usein hyvin kiinnostuneita koulusta ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista. On tärkeää ottaa vanhemmat mukaan oppimisen prosessiin ja kertoa heille, miten koulussa opiskellaan. Opettaja tukee näin myös omaa työtänsä, kun vanhemmat pystyvät tukemaan lapsensa koulunkäyntiä. (Metso 2002, 69, 71). Vaikka huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta, opettajalla on vastuullinen rooli koulutuksensa ja kokemuksensa myötä (OPS 2014, 35; Uusikylä & Atjonen 2007, 21).

Opettajan tulee keskustella oppilaiden vanhempien kanssa siitä, millä tavoin kotona voidaan tukea lapsen lukutaidon kehitystä. Erityisesti heikot lukijat tarvitsevat koulutyöskentelyn lisäksi vanhempien tukea ja lisäharjoittelua kotona. (Lerkkanen 2013, 77.) Kotona lukumotivaatiota voi tukea lukemalla lapselle ja yhdessä lapsen kanssa sekä kuuntelemalla, kun lapsi lukee (Ketonen 2019, 117). Yhteisen linjan löytäminen lukemaan oppimiseen ja opetukseen edellyttää, että vanhemmat tietävät, mitä ja miten opettaja koulussa opettaa. Opettajan tulee myös tietää, miten vanhemmat kotona toimivat lukutaidon kehittämiseksi. (Lerkkanen

2013, 77, 167.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kodin tuki, resurssit ja arvotukset vaikuttavat ratkaisevasti lukutaidon kehitykseen (Sulkunen 2019, 67).

Alkuopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tavoitteena on tukea oppilaiden lukutaidon kehitystä yhteistyössä kotien kanssa (OPS 2014, 105). Opetussuunnitelma korostaa kodin ja koulun yhteistyötä. Osallistamalla vanhempia luodaan myönteistä kouluilmapiiriä ja tuetaan oppilaiden oppimismotivaatiota. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä näytetään oppilaalle, että koulunkäyntiä arvostetaan sekä koulussa että kotona. Toimiva yhteistyö mahdollistaa myös tavoitteellisen keskustelun oppilaan oppimisen tukemiseksi. Vahvistamalla kodin ja koulun välistä yhteistyötä, voidaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja koulunkäynnin asenteisiin. (Aunola 2018, 157, 158; Đurišić & Bunijevac 2017, 149.)

### 3.3.5 Arviointi lukemaan opettamisessa

Arviointi ohjaa opetuksen suunnittelua, antaa palautetta oppilaiden edistymisestä ja auttaa havainnoimaan mahdollisia tuen tarpeita (Lerkkanen 2013, 144; OPS 2014, 105). Arvioinnin avulla pyritään selvittämään, mitä oppilaat ovat oppineet sekä tuleeko opetusta muuttaa, painottaa tai eriyttää (Karppi 1983, 123). Arkihavainnot ja erilaiset oppilaiden tekemät tehtävät ovat opettajan tärkeimpiä tietolähteitä seuratessaan oppilaidensa edistymistä. Arvioinnin apuna voidaan käyttää myös erilaisia testejä. Erityisesti lukutaidolle on tyypillistä yhtäkkiset hyppäykset taidoissa eteenpäin. (Lerkkanen 2013, 147.)

Opettajan tehtävänä on arvioida oppilaiden taitojen edistymistä kokonaisvaltaisesti suhteessa luku- ja kirjoitustaidon tavoitteisiin (Lerkkanen 2013, 149). Alkuopetuksessa oppimisen arviointi tukee ja edistää oppilaiden kielellistä kehitystä lukemisen ja kirjoittamisen sekä kielellisen tietoisuuden ja ymmärtämisen tavoittealueilla (Lerkkanen 2013, 144; OPS 2014, 105). Ensimmäisellä luokalla arvioinnin pääpaino on perusluku- ja kirjoitustaidon saavuttamisessa. Toisella luokalla painopiste siirtyy ymmärtävään lukutaitoon ja tuottavaan kirjoittamiseen. (Lerkkanen 2013, 147.) Lukukauden aikana oppilaat harjoittelevat myös

itsearviointia. Jotta oppilaat oppivat arvioimaan suorituksiaan tulee työskentelystä saada palautetta. (Lerikkanen 2013, 149.) Rakentava ja kannustava palaute auttaa oppilaita huomaamaan onnistumisiaan ja edistymistään sekä motivoi suuntaamaan työskentelyä tavoitteellisesti (OPS 2014, 105).

Lukusujuvuus on keskeisesti mukana lukutaidon arvioinnissa, koska suurin osa oppilaista saavuttaa lähes täydellisen lukemistarkkuutensa ensimmäisen luokan aikana (Huemer ym. 2012, 21). Lukemisen sujuvuuden edistymistä tulee seurata säännöllisin väliajoin luettamalla oppilasta ääneen kahden kesken. Arvioitaessa ääneen lukemista kirjataan ylös havainnot oppilaan lukemisesta ja mahdollisista haasteista, jotta lukemisen harjoittelu kohdentuisi oikein. (Lerikkanen 2013, 107.) Opetuksen yhteydessä opettajan tulee havainnoida myös oppilaan lukemisen ymmärtämistä. Havaintojen perusteella arvioidaan kuinka hyvin oppilaat pystyvät vastaamaan luetun sisältöä koskeviin kysymyksiin suullisesti tai kirjallisesti. (Malmquist 1973, 154.)

## 4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat kuvaavat lukemaan opetuksen toteutuneen etäopetuksena kevätlukukaudella 2020 ja sen jälkeen. Etäopetusympäristössä oppiminen on riippuvainen oppilaan motivaatiosta sekä kyvystä säädellä ja ohjata itse omaa opiskeluaan. Ikäryhmänä ensimmäisen luokan oppilaat ovat vielä riippuvaisia opettajastaan koulunkäynnissä, ja oppimisen prosessissa opettajan merkitys on oleellinen (Kotilainen 2015, 134, 204). Tavoitteenani on muodostaa kuvaus poikkeusolojen lukemaan opetuksesta, onnistumisista ja haasteista luokanopettajien kokemana.

Tarkastelen aineistoa seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millaisena luokanopettajat kuvaavat lukemaan opetuksen etäopetuksena?

Päätutkimuskysymyksen lisäksi tarkastelen aineistoa myös seuraavien alakysymysten avulla:

1. Millaisia haasteita luokanopettajat kohtasivat lukemaan opetuksessa etäyhteyksin?
2. Millaisia onnistumisia luokanopettajat kokivat lukemaan opetuksessa etäyhteyksin?

## 4.1 Fenomenografinen tutkimus

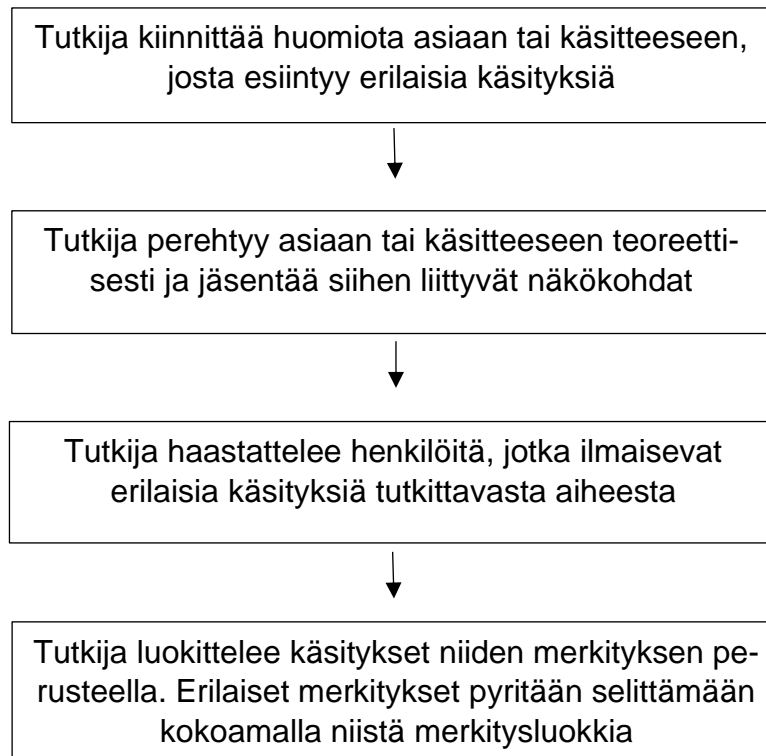
Fenomenografia on yksi yleisimpiä kasvatustieteessä käytettävistä laadullisista tutkimusotteista (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Sin 2010, 316). Tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän ilmiöitä koskevat erilaiset käsitykset, joita tutkittavat henkilöt antavat tutkittavalle ilmiölle (Huusko & Paloniemi 2006, 162, 165, 170). Fenomenografiassa tutkittavaa ilmiötä lähestytään toisen asteen näkökulmasta. Tutkija pyrkii kuvaamaan ihmisten tapoja nähdä, ymmärtää ja kokea ympäröivää maailmaa. Toisen asteen näkökulmassa tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan kuvaavia ”miten” ja ”kuinka” eivätkä etsi vastausta kysymykseen miksi. (Yates, Partridge & Bruce 2012, 99.) Tämä erottaa fenomenografian ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmasta. Fenomenografia ei tutki todellisuutta, vaan käsityksiä koetusta todellisuudesta. (Dahlin 2007, 328.)

Fenomenografiaa pidetään suhteellisena lähestymistapana tutkimukseen, koska tutkittavaa ilmiötä ja ilmiötä kokeneita ihmisiä ei tarkastella erillisinä. Puhutaan kokemuksesta, joka yhdistää ilmiön ja sen kokijan, ja yhdessä ne kuvaavat tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena. (Yates ym. 2012, 98.) Fenomenografiassa kokemus ja käsitys ovat rinnasteisia käsitteitä. Terminä käsitys ymmärretään ihmisen tapana kokea todellisuuden ilmiötä. (Niikko 2003, 25.) Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat yksilöstä toiseen eriävien kokemustaustojen vuoksi. Aiemmin koettu on läsnä käsityksen muodostumisessa. (Ahonen 1994, 114; Niikko 2003, 25.)

Variaatiot ihmisten tavoissa havaita ja tulkita todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 25, 29; Yates ym. 2012.) Käsityksistä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Tutkimus kohdistuu käsitysten sisältöön ja niiden välisiin suhteisiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Näin ollen etäisyys tutkijan, hänen tuottamansa aineiston ja tutkimuskohteen välillä on tyypillisesti pieni. (Puusa & Juuti 2011, 48.)



Fenomenografinen tutkimus etenee näin vaiheittain:



Kuvio 1 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet Ahonen 1994, 115

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei etsitä tieteellisiä totuuksia, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten erilaisia käsityksiä todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Pahloniemi 2006, 165). Tutkimusprosessin alussa tutkijalla voi olla jonkinlainen esiyymmärrys aiheesta, joka perustuu omiin kokemuksiin ja tietoon tutkimusaiheesta. Opiskelen itse luokanopettajaksi, joten omat käsitykseni, uskomukseni ja tietoni opettajan työstä toimivat subjektiivisena viitekehyksenä. Laadullista tutkimusta pidetään subjektiivisena tapana tuottaa tietoa, mikä tulee huomioida tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 1998, 21). Etäopetus, lukemaan opettaminen ja siihen liittyvät tekijät toimivat tutkimukseni teoreettisena pohjana. Teoreettinen katsaus syventää esiyymmärrystä tutkittavasta aiheesta, hahmottaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja luo pohjan aineiston kategorisointiin (Ahonen 1994, 127; Puusa & Juuti 2011, 51; Tuomi & Sarajärvi 2018, 23).

Etäopetus on tutkimusalana vielä melko nuori (Øgaard 2018, 10), ja alakouluissa näin laajassa mittakaavassa uusi ilmiö. Uudet ilmiöt, joiden ymmärtämisestä ja käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa, ovat fenomenografiselle tutkimukselle otollisia tutkimuskohteita (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Tutkimuskohteena lukemaan opettaminen etäopetuksena on siis otollinen fenomenografiselle tarkastelulle. Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on tutkittavien kokemukset ja tutkimuksen tehtävänä on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2011, 31, 47.)

## 4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston tuottaminen

Fenomenografiassa käytetään harkinnanvaraista otantaa muiden laadullisten tutkimusmenetelmien tapaan. Tutkimukseen valitaan henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai edustavat ryhmää, joka on relevantti tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Tavoitteena on paljastaa käsitysten vaihtelu. (Puusa & Juuti 2011, 55; Yates ym. 2012, 103.) Yksilötason käsitykset rakentavat kuvausta siitä, miten tutkittava ilmiö koetaan (Yates ym. 2012, 102).

Tutkimukseni tutkittavana ryhmänä ovat kevätlukukaudella 2020 sekä sen jälkeen ensimmäistä luokkaa opettaneet luokanopettajat. Luokanopettajilla on kokemus lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Tutkimuksessani he vastaavat kokemansa kautta, millainen käsitys heillä on lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Aiemmat opetuskokemukset toimivat luokanopettajien henkilökohtaisina viitekehyksinä etäopetukseen ja sen onnistumisen arvioimiseen.

Aineisto on kerätty Google Forms -kyselylomakkeella (liite 1). Kyselylomakkeella on kolme taustoittavaa kysymystä, sekä yksi avoin kysymys. Taustakysymyksillä selvitettiin luokanopettajien työssäolovuodet, käytetty opetusmenetelmä ja etäopetusjärjestelyt. Avoimessa kysymyksessä luokanopettajia pyydettiin kertomaan esseetyyppisesti lukemaan opettamisen kokemuksistaan etäopetuksena. Jätin kysymyksen mahdollisimman avoimeksi, vaikka kysymys sisälsi myös

esimerkkiaiheita, joita vastauksessa voisi käsitellä. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruussa kysymyksenasettelun avoimuus on keskeistä, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Kyselylomakkeen avoimet kysymykset ovat perusteltuja, sillä tutkimusaihe ei ole vielä jäsentynyt sen erityisyyden vuoksi. (Järvinen & Järvinen 2011, 147, 151.)

Tutkimuksessani kyselylomake on tiedonhankintakeinona tarkoituksenmukainen, sillä tietoja voi saada vain luokanopettajilta itseltään (Järvinen & Järvinen 2011, 147, 151). Koronarajoitukset ja lähikontaktien välttäminen estivät kasvokkain tapahtuvan haastattelun. Etähaastattelu oli yksi vaihtoehdoista, mutta päädyin keräämään aineistoni kyselylomakkeen välityksellä. Kyselylomakkeella vastaajat saavat itse valita ajankohdan kyselyyn vastaamiseen aikataulutetun haastattelun sijasta (Järvinen & Järvinen 2011, 147, 151). Luokanopettajilla oli mahdollisuus pohtia vastauksiaan, ja täydentää niitä halutessaan ennen lomakkeen lähettämistä.

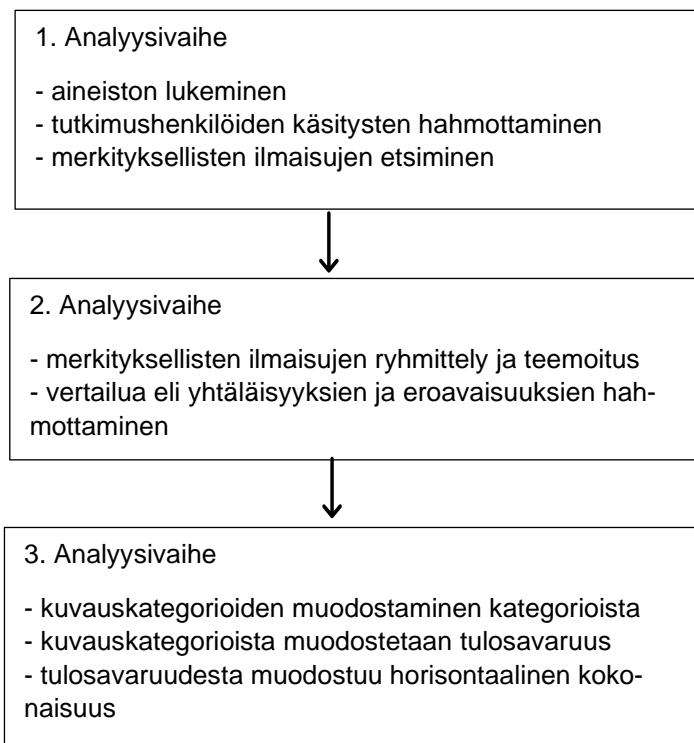
Julkaisin kyselylomakkeen linkin ensin kahdelle tunnetulle opettajayhteisöjen sosiaaliselle foorumille (liite 2). Nostin julkaisua pariin kertaan ylöspäin, mutta aineisto oli jäädä niukaksi. Alkuun rajasin tutkimukseni vain keväällä 2020 ensimmäistä luokkaa etäopetuksena lukemaan opettaneisiin opettajiin. Tarvitsin kuitenkin laajemman otannan, joten otin tutkimukseen mukaan myös kevään 2020 jälkeen ensimmäistä luokkaa opettaneet opettajat. Tämänkin jälkeen vastauksia oli kertynyt ainoastaan viisi kappaletta.

Päätin lähestyä opettajia henkilökohtaisesti sähköpostin välityksellä (liite 3) vastausten toivossa. Lähetin kyselylomakkeen linkin yhteensä 60:lle ensimmäistä luokkaa opettaneelle opettajalle ympäri Suomea. Lähetin kyselylomakkeen myös toisen luokan opettajille, koska he ovat mahdollisesti opettaneet ensimmäistä luokkaa kevätlukukaudella 2020. Vuosiluokkakriteeri ei siis muuttunut tutkimuksessani, vaan tavoitteena oli tavoittaa lisää tutkimushenkilöitä. Sähköpostien välityksellä sain ainoastaan kaksi vastausta lisää. Tässä vaiheessa vastauksia oli yhteensä seitsemän kappaletta.

Päätin käyttää kuitenkin vielä yhden oljenkorren, ja julkaista kyselylomakkeeni linkin luokanopettajaopiskelijoiden sosiaaliselle foorumille, jossa on myös jo valmistuneita opettaja (liite 4). En kuitenkaan saanut lisää vastauksia, joten lopullinen aineistoni koostuu seitsemän luokanopettajan vastauksesta. Lähtökohtaisesti tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen, ja tähän tutkimukseen en yrityksistä huolimatta saanut lisää osallistujia.

### 4.3 Fenomenografinen analyysi

Aineiston analyysiä pidetään laadullisen tutkimuksen suurimpana haasteena sen tulkinnallisen luonteen vuoksi (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Tämä asettaa myös minulle haasteen tutkijana, sillä fenomenografisen analyysin tekemiseen ei ole olemassa yhtä selkeää ja ohjeellista menettelytapaa (Niikko 2003, 32; Yates ym. 2012, 103). Tutkimuksen tulokset muodostetaan aineistolähtöisesti, joten tutkimukseni teoriaosuutta ei käytetä runkona analyysin luokitteluun, vaan teoria tukee aineistosta löytämiäni havaintoja (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Mukailen analyysissäni Niikon (2003, 33–37, 55) esittämää yleisimmin käytettyä fenomenografisen tutkimuksen analyysin etenemisen mallia, jonka esittelen seuraavalla sivulla.



Kuvio 2 Analyysin etenemisen malli Niikkoa (2003, 55) mukailleen

Aloitin aineistoni analysoinnin lukemalla tulostetut vastauslomakkeet kokonaisuutena useampaan kertaan tavoitteena muodostaa kokonaiskäsitys aineistostani (Niikko 2003, 32). Alkuun luin ja käsittelin jokaisen vastauslomakkeen kysymyksen erikseen, mutta pian huomasin, että järkevämpää on tarkastella vastauksia kokonaisuutena vetämättä selkeää rajaa eri kysymysten välille. Joissain vastauksissa eri kysymysten vastaukset tukivat toisiaan, ja auttoivat hahmottamaan kokonaiskuvaa aineistostani. Aineistoni on kerätty yksittäisiltä tutkimushenkilöiltä, mutta fenomenografisen analyysin tavoitteena on etsiä erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä keskittymättä yksittäisten tutkimushenkilöiden käsityksiin (Sin 2010, 314; Yates ym. 2012 102). Kiinnostuksen kohteena ovat siis aineistosta esiin nousevat merkitykset, eivät tutkimushenkilöt itsessään (Niikko 2003, 33). Nostin aineistostani esiin tärkeitä ilmauksia eli merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi 2006, 167) tutkimuskysymykseni silmällä pitäen. Tässä tapauksessa siis lukemaan opettamiseen etäyhteyksin liittyviä tekijöitä. Kirjoitin havaintoni ylös ja kokosin ajatuskartan kokonaisuuden hahmottamiseksi.

Näiden pohjalta lähdin syventymään aineistosta nostamiini ilmauksiin ja vertailin ilmauksia toisiinsa sekä ryhmittelin ne tutkimuskysymysteni antamien suuntaviivojen mukaan (Niikko 2003, 34). Otin huomioon myös sellaiset ilmaisut, jotka poikkesivat valtavirrasta tai edustivat muihin verrattuna vastakohtaista näkökulmaa. Teemoja muodostui yhteensä 12, jotka kirjasin omalle Word -tiedostolle ja seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon.

Taulukko 1 Aineiston teemoitus

1. Huoltajien tuki	2. Huoltajien tuen puute	3. Reaaliaikainen opetus
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vanhemmat isona tukena</li> <li>- Huoltajien tuki toistoissa</li> <li>- Huoltajien tuki jännityksessä</li> <li>- Huoltajien tuki eriyttämisessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaikea vakuuttaa päivittäisestä äänneen luvun tarpeellisuudesta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livenä Teamsissa</li> <li>- LiveMeet-tuokio</li> <li>- Google-Meet – kokous</li> <li>- Kahden kesken oppilaan kanssa</li> </ul>
4. Ei-reaaliaikainen opetus	5. Lähiopetus etäopetuksen aikana	6. Lukusujuvuuden seuraaminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opetusvideot</li> <li>- Oppilaat kuvasivat tehtävät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etäoppilaille opetusvideo tai livenä Teamsissa, lähioppilaat lähiopetuksessa</li> <li>- etätuntien rungon mukaan</li> <li>- Pari kertaa viikossa lähiopetusta</li> <li>- Muutama oppilas koko etäopetusjakson lähiopetuksessa</li> <li>- Ei lähiopetusta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lukuklipit</li> <li>- Oppilaan luetuttaminen</li> <li>- Lukuläksyt videolle tai äänitteenä</li> <li>- Seuraaminen haastavaa etänä</li> </ul>
7. Opetuksen eriyttäminen	8. Soveltuvuus etäopetukseen	9. Lukemiseen liittyvät tekijät
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tukarityyppinen luetuttaminen puhelimitse</li> <li>- Yksilölliset etätunnit</li> <li>- Kahdentasoiset opetusvideot</li> <li>- Luetunymmärtämisen testit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toimittiin samaan tapaan kuin lähiopetuksessa</li> <li>- Soveltui hyvin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lukuharjoittelua liian vähän</li> <li>- Toistojen määrä vähäisempi</li> <li>- Ei yllätä samoihin tuloksiin (yli 100 sanaa minuutissa)</li> <li>- ääneen lukeminen jännitti</li> </ul>
10. Sosiaaliset tekijät	11. Oppilaiden motivointi	12. Tekniset haasteet
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppilailla ikävä opettajaa</li> <li>- Koulu selkeämpi paikka opetella lukemaan</li> <li>- Odotettiin kouluun pääsyä ja omia lukuryhmiä</li> <li>- Yhden oppilaan kanssa kerrallaan koettiin saavan yhteys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jatkuva palaute</li> <li>- Läsnäolo</li> <li>- Kehuminen</li> <li>- Kannustaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lukemisen rytmitys haastavaa yhteyksien vuoksi</li> <li>- Keskittymistä ja tarkkaavaisuutta haastavaa ohjata etäyhteyksin</li> <li>- Tekninen toteutus alkuun kankeaa</li> </ul>

Teemoja muodostaessa lähdin pohtimaan tutkimuskysymystäni ”*Miten luokanopettajat arvioivat lukemaan opetuksen onnistuneen etäopetuksena?*” uudelleen. Aineistoon syventyessä ja kokonaiskuvan hahmotuttua se muotoutui aineistoni ja tulosteni kannalta tarkoituksenmukaisempaan muotoon ”*Millaisena luokanopettajat kuvaavat lukemaan opetuksen etäopetuksena?*”. Tutkimukseni alakysymykset eivät muuttuneet.

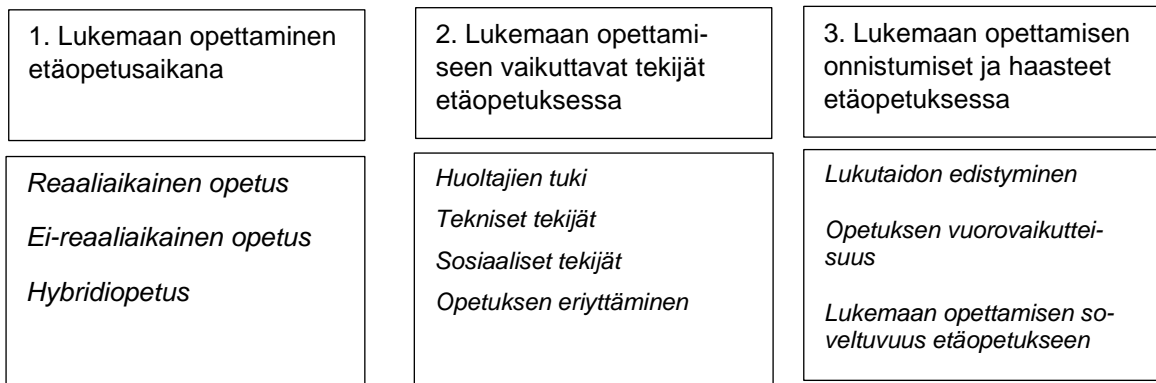
Teemoista muodostui kolme kuvauskategoriaa: 1. Lukemaan opettaminen etäopetusaikana 2. Lukemaan opettamiseen ja oppimiseen vaikuttaneet tekijät etäopetuksessa ja 3. Lukemaan opettamisen onnistumiset ja haasteet etäopetuksessa. Alakategoriat kuvauskategorioiden alle. Tutkimukseni kuvauskategoriat muodostavat kuvauksen poikkeusolojen lukemaan opetuksesta, opetukseen ja oppimiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä onnistumisista ja haasteista luokanopettajien kokemana. Yksittäinen kuvauskategoria edustaa yhtä tapaa kokea tutkittava ilmiö. Kuvauskategorioiden väliset erot kertovat erilaisista tavoista kokea tutkittava ilmiö. (Cope 2004, 6). Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsitysten laadullisista eroista, minkä vuoksi aineistoni marginaalisin käsityskin on huomioitu (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Analyysin tulokset esitetään tulosavaruutena, joka koostuu ilmiön kuvauskategoriosta ja niiden välisistä suhteista. (Cope 2004, 6.) Kuvauskategorioita voidaan järjestellä esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella, tai ajatellen, että toiset käsitykset ovat rakenteeltaan tai sisällöltään muita käsityksiä kehittyneempiä (Niikko 2003, 50). Tutkimuksessani käsitykset ovat keskenään samanarvoisia, sillä erot käsitysten välillä ovat sisällöllisiä. Kategorioiden näkemistä tasavertaisina nimitetään horisontaaliseksi kuvauskategoriaksi (Järvinen & Järvinen 2011, 84; Niikko 2003, 38). Tutkimukseni tulokset muodostavat näin horisontaalisen tulosavaruuden.



## 5 TULOKSET

Tutkimukseni tulokset muodostavat kuvauksen poikkeusolojen lukemaan opetuksesta, opetukseen ja oppimiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä onnistumisista ja haasteista luokanopettajien kokemana. Tulokset jakautuivat kolmeen kuvauskategoriaan: 1. Lukemaan opettaminen etäopetusaikana 2. Lukemaan opettamiseen vaikuttavat tekijät etäopetuksessa 3. Lukemaan opettamisen onnistumiset ja haasteet etäopetuksessa. Kuvauskategoriat alakategorioineen on kuvattuna kuviossa 3.



Kuvio 3 Tulosavaruus

Kyselylomakkeeseen olin laatinut kolme taustoittavaa kysymystä: ”Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?”, ”Mitä lukemaan opettamisen menetelmää käytät opetuksessasi? Miten menetelmä soveltui etäopetukseen?” sekä ”Opetitko lukemista etäopetusjaksolla myös lähiopetuksena? Jos kyllä, miten opetus toteutettiin?”. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien työssäolovuosien haarakka on 5–25 vuotta. Työssäolovuosien mediaaniksi muodostui 13,1 vuotta. Tämän perusteella tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien voidaan ajatella olevan kokeneita opettajia. Työvuosien määrää ei kuitenkaan ole suhteutettu yksilöiden vastauksiin, sillä fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tarkastella tuloksia yksilötasolla (Sin 2010, 314; Yates ym. 2012, 102). Tutkijana

minun on kuitenkin hyvä huomata suhteuttaa luokanopettajien kokeneisuus tutkimukseni tuloksiin. Kyseessä on kokeneita opettajia, joten lukemaan opettamiselle on todennäköisesti luotu vankka perusta ennen etäopetukseen siirtymistä. Vastauksista kävi ilmi, että ainoastaan yksi opettajista kertoi järjestäneensä opetuksen kokonaan etäyhteyksin.

Valtaosa luokanopettajista kertoi käyttäneensä opetuksessaan lukemaan opettamisen menetelmää KÄTS, joka on Suomessa yleisin lukemaan opettamisen menetelmä (Ketonen 2019, 109). Vastauksissa nousi myös esille erilaisten menetelmien yhdistäminen, joka on tyypillinen työtapo kokeneille opettajille (Ketonen 2019, 109). Eri opetusmenetelmät eivät kuitenkaan nousseet merkittäväksi erottuvaksi tekijäksi, joten tutkimuksen tuloksia tarkastellaan KÄTS-opetusmenetelmän näkökulmasta.

Tutkimuksessani käytän nimitystä etäopetusjakso etäopetuksen rinnalla, vaikka aineistoa ei ole rajattu ainoastaan kevään 2020 etäopetukseen. Etäopetus alakouluissa ei lähtökohtaisesti ole pitkäaikainen järjestely, jolloin voidaan puhua opetusjaksosta. Tulosluvussa käytetyt suorat lainaukset on kirjoitettu siinä muodossa, kun ne esiintyvät aineistossani. Tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajista käytän lyhennystä LO. Luokanopettajat (LO) on numeroitu luvuin 1–7 tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien määrän mukaan. Luokanopettajien vastauksia ei kuitenkaan tutkita yksilötasolla, vaan aineistosta muodostuu tuulosavaruus fenomenografisen tutkimuksen luonteen mukaisesti.

## 5.1 Lukemaan opettaminen etäopetusjakson aikana

Kuten opetus yleensä, myös etäopetus voidaan toteuttaa erilaisin opetusjärjestelyin. Etäopetus voidaan järjestää reaaliaikaisesti, ei-reaaliaikaisesti tai näiden yhdistelmänä (Vuorio ym. 2021, 14). Tutkimuksessani lukemaan opettamisen etäopetuksen monimuotoisuus näkyy erilaisina reaaliaikaisen ja ei-reaaliaikaisen opetuksen toteutustapoina. Alueelliset erot voivat osaltaan selittää erilaisia opetusjärjestelyjä, sillä opetuksen järjestäjä tekee linjaukset siitä, miten etäopetus

järjestetään (OPH 2020). Tässä tutkimuksessa reaaliaikaisen ja ei-reaaliaikaisen opetuksen rinnalle nousi myös lähi- ja etäopetuksen yhdistelmä eli hybridiopeus. Tutkimukseeni osallistuneet 1. luokkaa opettaneet luokanopettajat olivat erityisessä asemassa, sillä 1–3 luokkalaiset oppilaat luokiteltiin etäopetusjakson aikana haavoittuvaiseen ryhmään, jolloin heillä oli oikeus saada myös lähiopetusta (OPH 2020; ks. myös Perusopetuslaki 521/2020 20 a §).

### 5.1.1 Reaaliaikainen opetus

Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) teettämän kyselyn (2020) tulosten mukaan perusopetuksessa 61 prosenttia opettajista järjesti etäopetuksensa reaaliaikaisesti. Myös tässä tutkimuksessa reaaliaikainen opetus nousi yleiseksi ja pidetyksi opetusmuodoksi etäopetusjakson aikana. Luokanopettajat kertoivat järjestäneensä lukemaan opetuksen erilaisten verkkoneuvotteluohjelmien, kuten Microsoft Teamsin tai Google Meetin välityksellä. Luokanopettajat eivät maininneet vastauksissaan tarkkoja ryhmäkokoja, mutta vastausten perusteella reaaliaikainen opetus järjestettiin joko oppilasryhmän kesken tai kahden kesken oppilaan kanssa.

Luokanopettajat kertoivat, että erityisesti kahdenkeskinen aika oppilaan kanssa oli etäopetusjakson aikana tärkeää:

*”Lukemaan opettaminen täytyi toteuttaa yksilöllisesti kahden kesken Teamsin avulla.” LO7*

*”Etäopetuksessa tärkeää oli oppilaiden kanssa lukeminen ja lukemisen harjoittelu kahdenkeskisissä tilanteissa. Hyvin toimi esim. kahdenkeskinen videopuhelu tai tavallinen puhelu.” LO6*

Kahdenkeskinen lukemaan opetus järjestettiin reaaliaikaisesti verkkoneuvotte-luohjelmien, kuten Teamsin tai Google Meetin välityksellä. Vaihtoehtoisesti opet-taja ja oppilas olivat olleet puhelu tai videopuhelu yhteydessä. Usein kahdenkes-kinen opetus tuki muuta opetusta, mutta kuten yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, oli päädytty myös toteuttamaan lukemaan opettaminen täysin kahden kesken op-pilaiden kanssa. Tähän voivat vaikuttaa mahdollisesti vuorovaikutukselliset teki-jät, mutta myös oppilaiden väliset tasoerot. Aineistossa mainittiinkin, että suurella ryhmäkoolla voisi olla haastavaa järjestää reaaliaikaista etäopetusta.

Reaaliaikainen opetus mahdollistaa todentuntuisimman lukemaan opettamisen kokemuksen, jota etäyhteyksien avulla on mahdollista järjestää, sillä oppilaat ja opettaja näkevät sekä kuulevat toisensa (Vuorio ym. 2021, 14). KÄTS-opetusme-netelmässä edetään pienemmistä kokonaisuuksista kohti suurempia eli ään-teistä sanoihin. Oppilaan on oivallettava kuulemansa äänteen ja kirjoitetun kielen väli-nen yhteys eli kirjain-äännevastaavuus, johon myös KÄTS perustuu. Lukemista harjoitellaan paljon yhdessä ääneen lukemalla. (Ketonen 2019, 109; Lerkkanen 2013, 104.) Myös etäopetuksessa tämän opetusmenetelmän mukainen etenemi-nen oli mahdollista:

*”Etänä oli melko helppo lukea yhdessä ään-teet, sitten tavut ja muodostaa yhdessä sanoja tavuista.” LO6*

Yllä kuvattu opetustilanne on todennäköisesti ollut tyypillinen osa oppitunnin kul-kua, kun lukemista on opetettu etäopetuksena reaaliaikaisesti. Yleisesti luokan-opettajat kertoivat edenneensä etäopetuksessa samoin kuin olisivat toimineet lä-hiopetuksessa. Todennäköisesti joitain vuorovaikutuksellisia elementtejä kuten lukeminen vertaisen kanssa jäi pois opetuksesta. Opetusmenetelmänä KÄTS oli kuitenkin luokanopettajien mukaan toimiva vallitseviin olosuhteisiin ja reaaliaikai-nen opetus koettiin lukemaan opettamisen kannalta toimivana vaihtoehtona lä-hiopetukselle.

## 5.1.2 Ei-reaaliaikainen opetus

Ei-reaaliaikaisessa opetuksessa käytettiin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta samoja alustoja kuin reaaliaikaisessa opetuksessa. Ei-reaaliaikaisessa opetuksessa opetuksen sisällöt ovat oppilaiden saatavilla oppimisalustoilla, ja niihin voi perehtyä ja palata itsenäisesti (Vuorio ym. 2021, 14). Luokanopettajat kertoivat kuvanneensa opetustaan videoille, jotka julkaistiin oppilaiden nähtävälle Youtubeen, Microsoft Teamsiin tai Whatsappiin. Luokanopettajat ovat valinneet todennäköisesti itselleen ja oppilailleen toimivimman alustan opetuksen järjestämiseksi aivan kuten reaaliaikaisessa opetuksessakin.

Ei-reaaliaikaisessa opetuksessa KÄTS-opetusmenetelmän mukainen eteneminen mahdollistettiin opetusvideoiden avulla:

*”Luin kappaleet videoille. Julkaisin Youtubessa. Samoin kaikki kuvatehtävät. Alkuäännetehtävät yms. Tein kuten olisin tehnyt tunnilla. Luin kirjaintaulut ja lukuläksyt.” LO2*

Videot on kuvattu niin, että ne etenevät Aapisen ja perinteisen oppituntirungon mukaan. Todennäköisesti oppilaat ovat seuranneet videoiden opetusta omasta Aapisestaan. Ei-reaaliaikaisessa opetuksessa opettaja ei kuitenkaan kuule oppilaan lukemista. Opettajan kuvaamissa videoissa on kuitenkin tärkeä opettajan antama lukemisen malli mukana, joka tukee oppilaiden lukusujuvuuden edistymistä (Lerikkanen 2013, 102).

Erityisenä ja usein mainittuna hyötynä ei-reaaliaikaisessa lukemaan opettamisessa nähtiin opetusvideoiden toiston mahdollisuus:

*”He katsoivat videoita usein ja hitainkin ennätti miettiä omia vastauksia ilman että nopeat höllyttivät vastaukset. Monet jaksoivat videoiden avulla lukea lukuläksyinä olevat asiat useaan kertaan. Vanhat videot jätin kaikki Youtubeen, monet katsoivat niitä uudelleen vielä muinkin päivinä.” LO2*

Lukemaan opettamisessa toistojen merkitys on keskeinen (Siiskonen ym. 2004, 64). Yllä olevassa lainauksessa tulee hyvin ilmi toiston merkitys lukemaan oppimisen kannalta. Oppilaat saivat paljon lukuharjoitusta, kun motivaatiota löytyi lukuläksyjen lukemiseen. Videot antoivat myös oppilaille aikaa pohtia tehtäviä itsenäisesti, kun muut oppilaat eivät huudelleet vastauksia. Oppilailla oli myös mahdollisuus palata opetusvideoihin vielä muinakin päivinä, ja harjoitella niitä asioita, missä itse tarvitsee vielä harjoitusta.

### 5.1.3 Hybridiopetus

Käsitteenä hybridiopetus on noussut jalustalle kevään 2020 poikkeusolojen jälkeen ja koronapandemian pitkittyessä. Hybridiopetus on yhdistelmä lähi- ja etäopetusta eli osa opetusryhmästä on läsnä opetustilassa ja osa etäyhteyksien päässä (Vuorio ym. 2021, 15.) Yhtä luokanopettajaa lukuun ottamatta jokainen tutkimukseeni osallistunut luokanopettaja opetti etäopetusaikana lukemista lähi- ja etäopetuksena. Opetus järjestettiin joko erillisenä lähi- tai etäopetuksena tai yhtäaikaikaisena lähi- ja etäopetuksena:

*”Etäoppilaille tehtiin video Teamsiin/Whatsappiin tai livenä Teamsissa ja lähioppilaille opetettiin livenä.”*  
LO1

*”Samalla systeemillä etätuntien runkojen mukaan. Kun olin etäopena, avustaja pyöritti opetusvideot luokassa”*  
LO2

*”Lähiopetus toteutettiin ”ihan normaalisti” ja etäopetus LiveMeet-tuokiolla (sillä aikaa lähioppilaat tekivät itsenäisiä tehtäviä).”* LO5

Luokanopettajien järjestämässä hybridiopetuksessa yhdistyi reaaliaikainen ja ei-reaaliaikainen opetus. Oletettavasti lähi- ja etäoppilaat saivat opetusta samankaltaisesti niin, että lähiopetuksessa olevat oppilaat olivat koulussa ja etäoppilaat

kotona. Etäoppilaat saivat useimmin reaaliaikaista opetusta, mutta vaihtoehtoisesti heille oli tehty myös ei-reaaliaikaisia opetusvideoita. Lähiopetuksessa olleet oppilaat olivat niin sanotussa normaalissa opetuksessa, mutta tekivät esimerkiksi itsenäisiä tehtäviä opettajan opettaessa etäoppilaita etänä. Lähiopetukseen yhdistyi myös ei-reaaliaikaista opetusta, kun avustaja pyöritti opetusvideot lähioppilaille opettajan ollessa etäopettajana.

Hybridiopetuksessa vaarana on opettajan työkuorman liiallinen kasvaminen. Sivistysvaliokunnan (SiVM 16/2020) mukaan järjestettäessä hybridiopetusta on huolehdittava, ettei opettaja tee kaksinkertaista työtä saman opetuksen antamiseksi. Työn kuormittuvuuden keventämiseksi oli keksitty keinoja joidenkin luokanopettajien tapauksissa:

*”Koulussamme oli tietyt nimetyt opettajat, jotka vastasivat lähiopetuksesta.”* LO6

*”Opetimme vuoropäivinä lähiopetuksessa kaikilta ensimmäiseltä luokilta koulussa olevia oppilaita.”* LO3

Opetus ei jäänyt kaikissa tapauksissa siis vain yhden luokanopettajan harteille, vaan työtä jaettiin opettajien kesken. Luokanopettajat kertoivat myös opettaneensa lukemaan opettamista lähiopetuksena vain pari kertaa viikossa, ja heillä oli muutama oppilas lähiopetuksessa koko etäopetusjakson ajan.

## 5.2 Lukemaan opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät etäopetuksessa

Lukemaan oppiminen on prosessi, johon kuuluu monta osatekijää. Oppilaan itsensä lisäksi tärkeässä asemassa ovat oppilaan opettaja sekä huoltajat. Kun lukemaan opettaminen jouduttiin toteuttamaan etäopetuksena, toi se haasteita monien lukemaan opettamisen osa-alueeseen, kuten eriyttämiseen,

vuorovaikutukseen ja lukutaitoon yleensä. Myös teknisiä haasteita tuli esiin etäopetusjakson aikana. Toisaalta etäopetus nosti esiin myös paljon positiivisia puolia. Alaluvuissa tarkastellaan eri tekijöiden vaikutusta lukemaan opettamiseen etäopetusaikana luokanopettajien kertomana.

### 5.2.1 Huoltajien tuki

Lukemaan oppimisessa kuten koulutaipaleen alussa yleensä huoltajien tuki on ensiarvoisen tärkeää. Alkuopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tavoitteena on tukea oppilaiden lukutaidon kehitystä yhteistyössä kotien kanssa (OPS 2014, 105). Etäopetusjakson aikana huoltajien rooli oppimisen tukijana korostui entisestään, sillä koulun sijasta oppilaiden ensisijainen oppimisympäristö oli oma koti. Luokanopettajat nostivat huoltajien tuen yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi lukemaan oppimisen prosessissa etäopetuksessa:

*”Vanhemmat olivat ISONA tukena melkein jokaisen ekaluokkalaisten kohdalla!!!”* LO1

*”Lähes kaikissa kodeissa opiskeluihin panostettiin.”* LO2

*”Huoltajan tuki tarvitaan myös toistojen tapahtumiseen ihan niin kuin lähikoulussa lukuläksyjen muodossa.”* LO5

Lukemaan oppimisessa jatkuvuus kodin ja koulun välillä on tärkeää, ja yhteistyö oli oletettavasti sujunut pääosin hyvin. Vaihtelua löytyy, mutta maininta ”ISOSTA” tuesta, kertoo onnistuneesta, ja arvostetusta tuen saannista huoltajilta. Tässä tutkimuksessa huoltajat olivat pääosin lastensa tukena etäopetusjakson aikana. Luokanopettajat mainitsivat huoltajien auttaneen oppilaita erityisesti lukuläksyissä. Vallinneissa olosuhteissa lukuläksyihin panostaminen on todennäköisesti ollut oppilaille suuri motivaatio tekijä, sillä lapsen kanssa lukeminen lisää



lukumotivaatiota (Ketonen 2019, 117). Lukemaan oppimisen tuen lisäksi oppilaat saivat huoltajien tukea myös muihinkin koulunkäyntiin liittyviin asioihin:

*”Huoltajien tuki oli myös tärkeää, koska jotkut oppilaat kokivat etäyhteydet jännittäviksi eivätkä voineet osallistua vuorovaikutukseen normaaliin tapaan.”* LO6

*”Etäopetus onnistuu ihan hyvin JOS lapsella on huoltajan tukea kotoa esim. teknisten laitteiden valmiiksi laittamisessa.”* LO5

*”Eriyttäminen ja kahdenkeskinen tuki oli mahdollista, jos osaa oppilaista auttoi huoltajat.”* LO6

On täysin tavallista, että ensimmäisen luokan oppilas tarvitsee vielä paljon huoltajiensa tukea koulunkäyntiinsä. Etäopetus nosti kuitenkin esiin ehkä normaalista poikkeavia tuentarpeita. Etäopetus voi olla useille jännittävä tilanne sen poikkeavuuden vuoksi. Etäyhteydet koettiin jännittäviksi, ja oppilaat tarvitsivat huoltajiensa tukea ja rohkaisua opetukseen osallistumiseen. Jo oppitunnille osallistuminen on voinut olla haastavaa, sillä pienten oppilaiden tietotekniset taidot eivät välttämättä ole olleet vielä tarvittavalla tasolla. Tällainen tilanne on edellyttänyt huoltajien apua, jotta etäopetusta on ylipäänsä voinut järjestää. Myös eriyttämisessä mainittiin huoltajien tuen olleen tärkeää. Todennäköisesti tähän ovat vaikuttaneet oppilaiden tuentarpeet ja niiden tukemisen yhteneväisyys kodin ja koulun välillä.

Luokanopettajien kertoman mukaan lähes kaikissa kodeissa lukemaan oppimiseen panostettiin ja oppilaat olivat saaneet tarvitsemansa huoltajien tuen. Kaikille sitä ei kuitenkaan ole ollut tarjolla. Aineistosta nousi myös eriävä kokemus huoltajien tuesta etäopetusjakson aikana:

*”Vaikeinta oli vakuuttaa kaikki vanhemmat päivittäisen toistavan ääneen luvun tarpeellisuudesta ja osassa perheistä lukeminen jäikin varmasti vähäisemmäksi kuin oli toive (15min ääneen päivässä) ja sitä lukuvajetta paikataan edelleen nyt 2.luokan keväällä osan kanssa.” LO4*

Tässä tapauksessa huoltajien tuen puute nähtiin jopa vaikeimpana asiana etäopetuksessa. Lukeminen onkin tapahtunut vallinneissa olosuhteissa pääosin kotona, eikä opettajalla ole ollut samoja mahdollisuuksia tukea oppilaiden lukutaidon kehittymistä. Lukemisen harjoittelemisen ja toistojen puute näkyi valitettavasti suoraan kouluun palatessa.

### 5.2.2 Tekniset tekijät

Karvin (2020) mukaan digiosaaminen ja erilaisten verkko-ohjelmien hallinta on etäopetusaikana lisääntynyt sekä opettajilla että oppilailla. Myös tässä tutkimuksessa opettajat sekä oppilaat joutuivat ottamaan haltuun erilaisia sovelluksia etäopetuksen aikana. Lukemaan opettaminen etäyhteyksin oli uusi tilanne niin opetus- kuin oppimistilaanteenkin kannalta. Luokanopettajat nostivat esiin opetuksessa esiintyneitä teknisiä haasteita:

*”Yhteyksien vuoksi lukeminen oli myös ajoittain vaikea rytmittää oikeisiin kohtiin.” LO3*

*”Tekninen toteutus oli alkuun hieman kankeaa, mutta nopeasti opin kuinka näyttää nauhoittaa ja kuinka iPadiilla oli helppo teknisesti toteuttaa opetukset.” LO2*

*”Oppimateriaalien heijastaminen ja puheenvuorojen jakaminen sujui alun jälkeen hyvin.” LO3*

Luokanopettajat mainitsivat opetusta haastaneita teknisiä tekijöitä kuten näytön ja puheenvuorojen jakamisen sekä opetuksen nauhoittamisen eli tallenteen tekemisen. Lukemaan opettamisen kannalta olennainen rytmitys oli haastavaa huonojen yhteyksien vuoksi. Huonot yhteydet on mainittu yhdeksi suurimmista haasteista etäopetuksessa useiden verkkokäyttäjien vuoksi (Vuorio ym. 2021, 55). Karvin tutkimukseen (2020) nojaten kuitenkin myös tässä tutkimusryhmässä digiosaamisen kehitystä oli tapahtunut - alun jälkeen opetuksen kerrottiin teknisesti sujuneen hyvin.

Etäopetus on kuitenkin pedagogisesti haastavaa, sillä oppilaat ovat etäällä (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 6). Sen lisäksi, että oppilaat tarvitsevat teknistä apua laitteiden käytössä, luokanopettajat kertoivat keskittymisen ja tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja sen ohjaamisen olleen haastavaa etänä. Oppilaiden keskittymistä opetukseen oli vaikea seurata, eikä opettaja pystynyt etäältä vaikuttamaan oppilaiden tarkkaavaisuuden ohjaamiseen siinä määrin, kun voisi luokkahuoneessa. Koti oppimisympäristönä todennäköisesti sisältää myös enemmän häiriötekijöitä.

### 5.2.3 Sosiaaliset tekijät

Etäopetuksen aikana opettaja ja muut oppilaat olivat useimmille oppilaille nähtävillä ainoastaan kuvaruudun välityksellä. Lukutaidon kehitykselle tärkeä sosiaalinen vuorovaikutus supistui (Lerikkanen 2013, 78), ja opitut rutiinit hajosivat. Oman luokan lisäksi oppilaille tärkeä sosiaalinen vertaisryhmä eli oma lukuryhmä jäi tauolle. Luokanopettajat toivat esiin näitä asioita etäopetuksen sosiaalisesta puolesta oppilaiden näkökulmasta:

*"Moni vanhempi lähestyi, että lapsilla oli minua ikävä."*

LO3

*”Monelle lapselle koulu oli selkeämpi paikka opetella lukemaan ja alun innostuksen jälkeen moni odotti kouluun pääsemistä ja omia lukuryhmiä.” LO3*

Pienet oppilaat tarvitsevat oppimisensa tueksi konkreettisia asioita. Etäopetuksen aikana koulu itsessään muodostui tällaiseksi. Normaali olosuhteissa luokahuoneympäristöön pyritään järjestämään virikkeitä lukemiselle, ja opetuksessa on leikkilisiä elementtejä (Lerkkanen 2013, 76). Vallinneissa olosuhteissa oppilaiden oppimisympäristö oli oma koti, mikä ei oppimisympäristönä tarjoa samanlaisia kielellisiä ja sosiaalisia virikkeitä kuin koulu. Etäopetuksen aikana oppilaat ikävöivät koulua ja omaa opettajaa, mutta myös opettajat kokivat vuorovaikutuksen omalta osaltaan haastavaksi:

*”Koin, että vain yhden oppilaan kanssa kerrallaan sain edes jonkinlaisen yhteyden etänä ruudun kautta.”  
LO7*

Yhteys oppilaisiin koettiin haastavana todennäköisesti etäyhteyksien ja ryhmäkojen vuoksi. Oppilaat olivat ryhmä kuvaruutuja, eikä opettaja voinut mennä esimerkiksi oppilaan viereen keskustelemaan. Opettajat myös kertoivat oppilaiden jännittäneen opetustilanteita, minkä vuoksi vuorovaikutusta ei syntynyt normaaliin tapaan. Tähän haasteeseen vastattiin järjestämällä kahdenkeskistä opetusaikaa oppilaiden kanssa. Näissä tilanteissa opetuksen lisäksi luokanopettajat kertoivat kyselleensä kuulumisia oppilailta, mikä vahvistaa yhteydenpitoa ja on myös osa oppilashuoltoa.

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyi erityisesti myös lukutaidon kehittymiselle tärkeä motivaatio (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 135). Luokanopettajat nostivat oppilaiden kehumisen ja kannustamisen yhdeksi tärkeäksi tekijäksi etäopetusjakson aikana. Luokanopettajat kertoivat antaneensa oppilaille jatkuvaa palautetta ja pyrkineensä olemaan oppilailleen läsnä. Reaaliaikaisessa opetuksessa opettajalla on mahdollisuus antaa välitöntä palautetta (Kotilainen 2015, 76). Useita oppilaita jännitti lukea ääneen etäyhteyksin, joten kannustaminen oli

erityisen tärkeää. Sosiaalisesti haastavasta tilanteesta huolimatta tutkimuksen opettajat olivat keksineet hyviä keinoja vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi ja tehneet itsestään läsnä olevan. Opettaja on tärkeä aikuinen oppilaiden elämässä ja hänen läsnäolonsa on osa sosiaalista vuorovaikutusta, joka tukee lukutaidon kehittymistä.

#### 5.2.4 Opetuksen eriyttäminen

Lähes kaikki luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan, että heidän oppilaansa osasivat lukea ennen etäopetukseen siirtymistä vähintään tavutasolla. Näin lukemaan opettamisessa keskityttiin pääosin lukusujuvuuden harjoittamiseen. Tilanteet ovat kuitenkin olleet yksilöllisiä etenkin oppilastasolla, ja jokaisella opettajalla oli tarvetta opetuksen eriyttämiseen joko ylöspäin tai alaspäin. Lukemaan oppimisessa tasoerot oppilaiden välillä vaihtelevat (Ketonen 2019, 109), ja jo normaaleissa luokahuoneolosuhteissa voi olla haastavaa vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Eriyttämisessä oli kuitenkin onnistuttu myös etäopetuksessa niin reaaliaikaisessa kuin ei-reaaliaikaisessa opetuksessa.

Oppilaille tarjottiin tukiopetusta tai yksilökohtaista opetusta. Yleisimmin eriyttäminen oli alaspäin eriyttävää, mutta joidenkin oppilaiden kohdalla tarvetta oli myös eriyttää ylöspäin.

*”Lukemista kuunneltiin sitten puhelimitse ikään kuin tukarityyppisesti niiden kohdalla, keillä lukeminen ei vielä oikein sujunut.” LO1*

*”Opetin noin kymmenelle oppilaalle yksilöllisesti useampia kertoja etänä Meet-sovelluksen kautta. Yksilölliset tunnit olivat pääsääntöisesti alaspäin eriyttävään, mutta yhden oppilaan kanssa erityinen ylöspäin niin, että hän sai lukea minulle haastavampaa kirjaa ja tehdä vaikeampia saneluita. Ennen etäaikaan siirtymistä meillä oli kerennyt olla kirjavinkkejä ja yksi lapsi oli kerennyt lainata kirjat lukudiplomi, jonka etenemistä pystyin yksilöllisesti tukemaan.” LO3*

Oppilaille järjestettiin reaaliaikaista opetusta joko puhelimitse tai verkkoneuvotte-  
luohjelmien, kuten edellä mainitun Google Meetin välityksellä. Eriyttämistä oli to-  
teutettu kolmella tasolla kahdenkeskisissä tilanteissa oppilaan kanssa. Alaspäin  
eriyttämisen lisäksi todennäköisesti virketason lukija oli saanut haastavamman  
kirjan. Yhdellä oppilaalla oli myös diplomikirja, joten myös sujuvien lukijoiden tu-  
keminen oli huomioitu. Ehkä hienoin havainto opetuksen eriyttämisessä oli se,  
että haastavasta tilanteesta huolimatta oppilaiden opetus oli järjestetty yksilökoh-  
taisena opetuksena, vaikka tuentarpeisia oli useita. Opetus oli myös säännöllistä  
eikä kertaluontoista, jolloin eriyttäminen ja tuensaanti on tarkoituksenmukaista.

Myös ei-reaaliaikaisessa opetuksessa oli huomioitu opetuksen eriyttäminen:

*”Tein kahta tasoa, hiukan hitaammin eteneville ja hiu-  
kan nopeammin eteneville. Tauotin kaikki videot, jotta  
pikkuoppilaat ennättivät vastata.” LO2*

Oppilaiden tasoerot oli huomioitu myös opetusvideoissa tekemällä kahden tasoi-  
sia videoita. Oppilaalla on näin ollut mahdollisuus katsoa omaa tasoaan vastaava  
video tai halutessaan kokeilla myös haastavampaa. Myös videot itsessään tau-  
otuksineen ovat eriyttävä tekijä, sillä vastausaika on normaalia pidempi ja vide-  
oita voi toistaa useita kertoja. Opetusvideot toimivat näin tukimateriaalina (Koti-  
lainen 2015, 75).

Luokanopettajat kertoivat, että oppilaat, joilla oli eniten haasteita lukemaan oppi-  
misessä, olivat lähiopetuksessa koko etäopetusjakson ajan. Lähiopetuksessa op-  
pilaiden määrä oli normaalia pienempi ja järjestetty lähtökohtaisesti oppilaille,  
joilla oli tuentarve lukemaan oppimiseen. Lähiopetus pystyttiin järjestämään lähes  
normaaliin tapaan.

*”Opetin noin kaksi kertaa viikossa lähiopetuksessa luke-  
maan opettamista. Minulla oli noin kymmenen oppilasta,  
joiden kanssa teimme suomen kielen tunneilla saman-  
laisia harjoituksia, kun ennen korona-aikaa, mutta turva-  
välit huomioiden” LO3*

Eriyttäminen oli huomioitu etäopetuksessa monipuolisesti, mikä on erityisen tärkeää lukemaan opettamisessa oppilaiden vaihtelevan lukutaidon vuoksi. Opetuksessa ei ollut tyydytty vain yhteen eriyttämisen tapaan, vaikka oltiinkin pedagogisesti haastavassa tilanteessa. Opettajat kertoivat myös tarjonneensa tukiope-  
tusta heti lähiopetukseen palatessa jo keväällä 2020.

### 5.3 Lukemaan opettamisen onnistumiset ja haasteet etäopetuksessa

Opetusjärjestelyt etäopetusjakson aikana vaihtelivat opettajien välillä, mutta yhtäläisyyksiäkin löytyi. Samankaltaiset opetusjärjestelyt osoittautuivat joillekin opettajille haasteeksi, mutta toiset opettajat löysivät niistä myös onnistumisia. Olen nostanut aineistosta esiin merkittävimmät tekijät, jotka vaikuttivat lukemaan opettamisen haastavuuteen ja onnistumiseen etäopetuksessa. Lukemaan oppimisen edistyminen ja opetuksen vuorovaikutteisuus olivat selkeimmät teemat. Pohdin myös lukemaan opettamisen soveltuvuutta etäopetukseen opettajien kertomusten ja KÄTS- opetusmenetelmän kannalta.

#### 5.3.1 Lukutaidon edistyminen

Oppimis- ja osaamisvaje ovat nousseet yhdeksi keskeisimmäksi poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukseksi ja huoleksi (Metsämuuronen & Seppälä 2021, 2). Luokanopettajien kertoman mukaan lukutaito ei edistynyt kaikkien oppilaiden osalta toivotulla ja odotetulla tavalla:

*”Huipputuloksiin (yli 100sanaa minuutissa) ei yllä kuin muutama ja normaalisti sinne yltää jopa kolmannes tai enemmän luokasta”* LO4

Osalle oppilaista on näin syntynyt lukutaidon vajetta, jota paikkailtiin toisella luokalla esimerkiksi lukemalla lukuläksyjä päivittäin koulussa yksin tai yhdessä parin kanssa. Tämän ansiosta osa oppilaista on saanut hyvin edistettyä lukusujuvuutta. Oppilaiden lukutaito kartoitettiin luetunymmärtämisen testeillä heti lähiopetukseen palatessa keväällä 2020, ja tuentarpeisille järjestettiin tukiopetusta jo kevään aikana. Lukemisen ja kirjoittamisen perustaidoissa oli kuitenkin havaittu puutteita:

*”Toisen luokan syksyllä keskityimme perustaitojen vahvistamiseen ja kirjainmuotoihin ja -malleihin, koska hienomotoriikka oli vaikea opettaa ja kontrolloida etänä.”*  
LO3

KÄTS-opetusmenetelmässä lukemisen ja kirjoittamisen opetus tapahtuu yhtäaikaaisesti (Koponen 2006, 47). Yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, että oppilaiden perustaidot luku- ja kirjoitustaidon osalta eivät ole olleet toivotulla tasolla. Vielä toisella luokalla on keskitytty perustaitojen vahvistamiseen niin lukemisen kuin kirjoittamisenkin osalta. Ensimmäisellä luokalla pääpaino on perusluku- ja kirjoitustaidon saavuttamisessa, kun taas toisella luokalla painopisteen tulisi siirtyä ymmärtävään lukutaitoon ja tuottavaan kirjoittamiseen (Lerikkanen 2013, 147). Myös Alankomaissa on saatu vastaavanlaisia tuloksia oppilaiden lukutaidosta etäopetuksen jälkeen (Engzell ym. 2020, 3,5.)

Oppilaiden lukutaidon edistymistä seurattiin myös etäopetusjakson aikana. Suurin osa opettajista kertoi, että heidän oppilaansa osasivat lukea vähintään tavutasolla, joten arviointi keskittyi lukusujuvuuden seurantaan. Parhaimmiksi niin sanotuiksi arviointitilanteiksi nähtiin kahdenkeskiset tilanteet oppilaiden kanssa. Kahdenkeskisissä tilanteissa opettajalla oli mahdollisuus arvioida oppilaan edistymistä kuuntelemalla oppilaan lukemista reaaliaikaisesti. Lukemisen edistymistä tuleekin seurata säännöllisin väliajoin luettamalla oppilasta ääneen kahden kesken (Lerikkanen 2013, 107). Luettamisen lisäksi aineistossa mainittiin myös sanelujen järjestäminen, joista saadaan tietoa kirjainäännevastaavuuden



osaamisesta. Aineistosta nousi myös maininta lukusujuvuuden seuraamisen haastavuudesta, mutta tarkempaa kuvausta siitä, mikä siitä teki haastavaa ei mainittu.

Luokanopettajat kertoivat myös erilaisia tapoja miten seurasivat oppilaiden lukemisen edistymistä, vaikka eivät olleet yhteyksissä reaaliaikaisesti:

*”Käytin esimerkiksi lukuklippien äänitystä, jotka lähetettiin opelle.”* LO5

*”Lukuläksyt he lukivat videoille tai äänittivät vähintään ja palauttivat ne puhelimitse.”* LO2

Yleisesti ei-reaaliaikaisten opetusvideoiden koettiin lisänneen lukemisen toistojen määrää, kun videot olivat oppilaiden saatavilla ajasta tai paikasta riippumatta sekä toistettavissa useampaan kertaan. Luokanopettajien mukaan moni oppilas hyötyi tällaisesta opetusmuodosta, jota harvemmin on tarjolla. Tästä huolimatta aineistosta nousi myös eriävä mielipide toistojen vähyydestä etäopetuksen aikana. Todennäköisesti tähän vaikuttaa opettajan opetusjärjestelyt, ja onko esimerkiksi reaaliaikaisen opetuksen tukena käytetty myös ei-reaaliaikaista opetusta kuten opetusvideoita.

Haastavasta tilanteesta huolimatta luokanopettajat ovat kuitenkin löytäneet keinoja lukutaidon edistymisen seurantaan. Oppilaat ovat saaneet kahdenkeskistä opetusaikaa opettajan kanssa, ja tukea haasteisiinsa. Toistojakin on saatu ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla lisättyä, mutta silti esiintyy oppimisvajetta lukutaidossa. Tämä ei tietenkään päde jokaisen oppilaan kohdalla, sillä jokainen oppilas on yksilö. Keväällä 2020 tehdyn tutkimuksen mukaan etäopetus saattaa lisätä oppimiseroja, mutta pitkäaikaiset vaikutukset oppimistuloksiin jäävät pieniksi, jos etäopetusjärjestelyihin ei tarvitse enää palata (Erola, Niemelä, Sirniö, Kailaheimo-Lönnqvist, Heiskala, Jalovaara, Salonen & Eskelinen 2020, 3). Koronapandemia on kuitenkin pitkittänyt, ja etäopetus jatkunut vielä kevään 2020 jälkeen.

### 5.3.2 Opetuksen vuorovaikutteisuus

Etäopetusjakson aikana vuorovaikutus opettajien, oppilaiden ja huoltajien välillä koki muutoksia. Etäyhteyksien sekä pandemian pakottamana sosiaaliset suhteet jäivät suppeiksi, ja yhteydenpidolle täytyi keksiä uusia keinoja. Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus korvattiin liveyhteyksien verkkoneuvotteluohjelmien kuten Microsoft Teamsin ja Google Meetin välityksellä. Usein käytettiin videopuheluyhteyttä, mutta myös perinteistä puheluyhteyttä käytettiin yhteydenpitoon. Etäopetusaikana nämä ovatkin olleet yleisin ratkaisu oppilaan ja opettajan välisen liveyhteyden mahdollistamiseksi (Vuorio ym. 2021, 55).

Usein mainittu ja tärkeäksi koettu yhteydenpidon muoto luokanopettajien mukaan oli kahdenkeskiset hetket oppilaiden kanssa. Näissä tilanteissa oli mahdollisuus tukea oppilaan oppimisprosessia yksilöllisesti. Opetustilanteen lisäksi luokanopettajat kertoivat myös kyselleensä oppilaiden kuulumisia. Tällaista mahdollisuutta on harvoin normaaliolosuhteissa tarjolla samassa mittakaavassa. Koulun ulkoiset häiriötekijät ovat poissa, ja opettajalla on mahdollisuus keskittyä oppilaaseen. Luokanopettajat myös kertoivat olleensa oppilaisiin yhteydessä useita kertoja, osa säännöllisesti. Näin oppilailla oli ehkä enemmän kahdenkeskistä aikaa opettajan kanssa kuin normaaliolosuhteissa. Opettajien suurimpia ilon ja onnistumisen aiheita etäopetusjaksolla ovat olleet yhteydenpito oppilaisiin (Vuorio ym. 2021, 48). Myös Kotilaisen (2015) tutkimuksen tulokset osoittavat, että etäopetus edellyttää oppilaiden psykososiaalisten tarpeiden huomioimista onnistuakseen.

Etäyhteydet toivat kuitenkin haasteita vuorovaikutukseen:

*”Koin, että vain yhden oppilaan kanssa kerrallaan sain edes jonkinnäköisen yhteyden etänä ruudun kautta.”*  
LO7

Oppilaat jännittivät etäopetustilanteita, eivätkä uskaltaneet lukea ääneen tai osallistua vuorovaikutustilanteisiin normaaliin tapaan. Kahdenkeskisissä tilanteissa etäyhteyksistä huolimatta oppilaat ovat todennäköisesti olleet rennompia, eikä

tilanne ole ollut yhtä jännittävä kuin koko ryhmän kanssa. Reaaliaikaisen opetuksen lisäksi käytetyssä ei-reaaliaikaisessa opetuksessa on myös sosiaaliset haasteensa, sillä luonteeltaan se on vuorovaikutuksetonta opetusta. Pääosin ei-reaaliaikaisesti toteutetun opetuksen tukena opettajat kertoivat käyttäneensä kuvapuheluyhteyttä oppilaisiin. Osa oppilaista oli ollut myös koko etäopetusjakson ajan lähiopetuksessa, joten heidän osaltaan vuorovaikutus oli olosuhteisiin nähden normaalia.

Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä muutti myös muotoaan. Etäopetus vaati entistä tiiviimpää yhteistyötä, kun oppilaat opiskelivat kotona. Luokanopettajien kuvausten perusteella huoltajien tuki oli ollut erittäin tärkeä osatekijä etäopetuksen onnistumisessa. Pääosin huoltajat olivat tukeneet lastensa koulunkäyntiä ja panostaneet lukuläksyihin. Näin he ovat osaltaan myös helpottaneet opettajan työtä. Opettaja tukee omaa työtänsä, kun vanhemmat pystyvät tukemaan lapsensa koulunkäyntiä (Metso 2002, 71). Kommunikaation tärkeys on noussut esiin myös Latviassa toteutetussa tutkimuksessa. Tulosten mukaan valtaosa huoltajista, jotka olivat tyytyväisiä koulun viestintään, suhtautuvat myös positiivisesti lapsensa saamaan etäopetukseen. (Jenavs & Strods, 2020, 6.) Siitä, miten huoltajien ja opettajien välinen vuorovaikutus oli järjestetty, ei ollut mainintoja. Sitäkin enemmän huoltajien osallisuutta kuitenkin korostettiin, vaikkakin mukaan mahtui myös huoltajia, jotka eivät olleet panostaneet lukemaan oppimiseen.

Luokanopettajat raottivat vastauksissaan myös opettajien välistä vuorovaikutusta etäopetusjakson aikana. Lukemaan opettamisessa korostui opettajien mukaan tiimityöskentely, ja lähiopetusvastuuta oli jaettu opettajien kesken. Kouluilla oli esimerkiksi lähiopetuksesta vastaavat opettajat, tai opettajat opettivat lähiopetuksessa vuoropäivinä. Yhteistyön merkitystä korostettiin lukemaan opettamisen kannalta opetuksen etenemisen yhteneväisyydellä. Koulun kaikki ensimmäisen luokan oppilaat etenivät näin opetuksessa samanaikaisesti.

Sosiaalisesti haastavasta tilanteesta huolimatta opettajat olivat löytäneet keinoja vuorovaikutuksen säilyttämiseksi. Etäyhteydet eivät kuitenkaan ikinä voi täysin korvata fyysistä läsnäoloa. Luokanopettajat kertoivat oppilaiden ikävöineen koulua ja koulukavereita. Koulu oli myös ollut oppilaille selkeämpi paikka oppia

lukemaan ja kouluun pääsyä sekä oman lukuryhmän kanssa työskentelyä odotettiin innolla.

### 5.3.3 Lukemaan opettamisen soveltuvuus etäopetukseen

Lähes kaikki tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat kertoivat käytetyn opetusmenetelmän (KÄTS) soveltuneen hyvin etäopetukseen, ja lukemaan opettamisen toimineen myös etäopetuksena.

*”Kai mikä vain soveltuu etäopetukseen siinä missä lähiopetukseenkin.”* LO1

*”Hyvin soveltui – Tein kuten olisin tehnyt tunnilla.”* LO2

*”Etäopetuksessa toimittiin samaan tapaan kuin livenäkin.”* LO1

Luokanopettajat kertoivat soveltaneensa etäopetukseen lähiopetuksessa käyttämiään oppituntirunkoja. Oppitunnit videoitiin oppilaiden saataville tai opetus järjestettiin reaaliaikaisesti liveyhteyksin. Opetusvideoiden hyvänä puolena nähtiin toiston mahdollisuus, joka on keskeistä lukemaan oppimisessa. Liveyhteyksistä mainittiin, että äänteiden ja tavujen lukeminen sekä niistä sanojen muodostaminen oli helppoa. Etäopetuksessa oli huomioitu onnistuneesti myös lukemaan opettamisen eriyttäminen ja arviointi. Taustavaikuttajana onnistumisen kokemuksiin on todennäköisesti ollut luokanopettajien työssäolovuodet. Vaikka työssäolovuodet ja työkokemus eivät korreloi keskenään täydellisesti, on monien vuosien opettajakokemuksella todennäköisesti luotu vankka pohja lukemaan opettamiseen.

Pääosin positiivisista kokemuksista huolimatta aineistossa esiintyi myös eriäviä mielipiteitä:

*"Lukemaan opettaminen ihan alusta alkaen etänä kuu-  
lostaa hyvin työläältä."* LO4

*"Oli haastavaa, kun ei päässyt opettamaan lähiopetuk-  
sessa."* LO7

Etäopetus koettiin haastavana, eikä sitä nähty pitkäkestoisesti toimivana opetusjärjestelynä. Lukemaan opettamisen kannalta haasteina nähtiin vähemmät toistot, lukuharjoittelun vähyys ja tekniset haasteet. Huonot yhteydet tekivät lukemisen rytmityksestä haastavaa. Tämä on tehnyt esimerkiksi lukemaan oppimisessa keskeisen tavutuksen haasteelliseksi, kun kuva- ja äänyhteys ovat pätäneet. Näiden lisäksi lukemaan opettamisessa etäyhteyksin nähtiin paljon sosiaalisia haasteita:

*"Lähiopetuksessa korostui oppilaiden vuorovaikutustai-  
dot ja vertaisoppiminen enemmän."* LO3

*"Eläytyvää lukemista oli helpompi opettaa lähiopetuk-  
sessa."* LO3

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus saatiin toimimaan kahdenkeskisissä tilanteissa, mutta oppilaiden välinen vuorovaikutus ja vertaisoppiminen, johon lukeutuvat esimerkiksi pariluonta ja lukuryhmät, jäi vähäisemmäksi. Luokanopettajien kuvausten perusteella lukemista pystyi opettamaan monipuolisemmin lähiopetuksessa. Jotkut oppilaista jännittivät myös lukemista etäyhteyksien välityksellä, ja oppilaiden keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ohjaaminen oli opettajille haastavaa.

Luokanopettajien kuvausten mukaan lukemaan opettamisen voisi ajatella soveltuvan etäopetuksena järjestettäväksi väliaikaisena ja lyhytkestoisena ratkaisuna. Etäyhteyksin vuorovaikutus on erilaista ja lukemaan opettamisessa haastava tekijä, sillä lukutaito kehittyy osaltaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. KÄTS-opetusmenetelmänä mahdollisti sen, että oppitunnit pystyttiin järjestämään melko samalla oppituntirungolla niin lähi- kuin etäopetuksessa. Tärkeänä tekijänä etäopetuksen onnistumisessa luokanopettajat mainitsivat myös oppilaiden huoltajat, jotka tukivat oppilaita koulunkäynnissä ja lukemaan oppimisessa.

## 6 LOPPULUVUT

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa kuvaus lukemaan opettamisesta etäopetuksena luokanopettajien kokemana. Tutkimuksessani tarkastelen myös etäopetuksen onnistumisia sekä opetuksessa ilmenneitä haasteita. Tässä luvussa kokoan keskeisimmät tulokset ja tarkastelen tutkielmaani kokonaisuutena. Arvioin myös tutkimuksen onnistumista luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Lopuksi pohdin tutkimustulosten merkitystä ja mahdollisia jatkotutkimuksia.

### 6.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Luokanopettajien kuvaukset lukemaan opettamisesta etäopetuksena olivat pääosin positiivisia, ja opetus voitiin järjestää mukailten lähiopetuksessa käytettyjä oppituntirunkoja. Opetus järjestettiin joko reaaliaikaisesti, ei-reaaliaikaisesti tai hybridiopetuksena opettajasta ja tilanteesta riippuen.

Reaaliaikainen opetus järjestettiin Google Meetin tai Microsoft Teamsin välityksellä. Vaihtoehtoisesti käytettiin myös perinteistä kuvapuheluyhteyttä. Oppituntien sisällöt olivat lähiopetuksen kaltaisia: luettiin muun muassa yhdessä äänteitä ja tavuja, ja muodostettiin tavuista sanoja. Ehkä tärkeimmäksi tekijäksi reaaliaikaisessa opetuksessa muodostui kahdenkeskinen opetus oppilaan kanssa. Kahdenkeskisissä hetkissä opettajalla oli mahdollisuus tukea oppilaan lukutaidon kehittymistä yksilöllisesti. Haasteina reaaliaikaisessa opetuksessa olivat huonot nettiyhteydet, jotka hättäsivät ääneen lukua, sekä oppilaiden keskittymisen ohjaaminen etäältä. Oppilaiden mainittiin myös jännittäneen opetustilanteita ja ääneen lukemista ryhmätilanteissa, eivätkä näin voineet osallistua normaalista vuorovaikutukseen.

Ei-reaaliaikainen opetus toteutettiin opetusvideoin. Opetusvideoissa edettiin tunnetun oppituntirungon ja Aapisen mukaan. Oppilaiden kerrottiin hyötynneen videoista, sillä he katsoivat niitä useaan kertaan ja saivat näin tärkeää lukemisen toistoja. Opetusvideoissa oli huomioitu myös eriyttäminen tekemällä ylöspäin ja alaspäin eriyttävät opetusvideot. Vuorovaikutuksen puutetta korvattiin olemalla kuva-puheluyhteydessä oppilaisiin.

Yhtä luokanopettajaa lukuun ottamatta jokainen luokanopettaja opetti etäopetus-aikana lukemista lähi- ja etäopetuksena. Hybridiopetuksessa yhdistyi reaaliaikainen ja ei-reaaliaikainen opetus. Etäoppilaat saivat useimmin reaaliaikaista opetusta, mutta vaihtoehtoisesti heille oli tehty myös ei-reaaliaikaisia opetusvideoita. Myös lähioppilaat katsoivat opetusvideoita tai tekivät itsenäisiä tehtäviä silloin, kun opettaja toimi etäopettajana. Lähiopetusvastuuta oli jaettu opettajien kesken niin, että lähiopetuksesta vastasivat tietyt opettajat tai lähiopetusvastuuta vuoroteltiin. Vaihtoehtoisesti opettaja järjesti lähiopetusta muutaman kerran viikossa. Etäopetusajana myös osa oppilaista, usein tuentatarpeiset, olivat koko etäopetusajan lähiopetuksessa.

Luokanopettajat kokivat käytetyn opetusmenetelmän KÄTS sopineen etäopetukseen kaikissa edellä mainituissa opetusmuodoissa. Vuorovaikutus jäi kuitenkin normaalia vähäisemmäksi ja muutti muotoaan. Vaikka oppilaat ja opettaja näkivät ja kuulivat toisensa ruutujen välityksellä, se ei korvannut fyysistä läsnäoloa. Oppilailla oli ikävä koulua ja omien lukuryhmien kanssa työskentelyä. Vertaisoppiminen korostui lähioppimisessa enemmän, ja opettajat kokivat voivansa opettaa lukemista monipuolisemmin lähiopetuksessa.

Yhtenä keskeisenä etäopetuksen onnistumisen tekijänä luokanopettajat mainitsivat oppilaiden huoltajat. Lähes kaikissa kodeissa lukemaan oppimiseen panostettiin ja oppilaita tuettiin koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, kuten laitteiden käytössä ja autettiin jännityksessä. Osaa huoltajista oli kuitenkin vaikea vakuuttaa lukemisen tärkeydestä, ja oppilaiden lukeminen jäi toivottua vähemmälle.

Monista onnistuneista puolista ja positiivisista kokemuksista huolimatta luokanopettajat kertoivat myös syntyneestä lukuvajeesta. Oppilaat eivät yllä samoihin tuloksiin kuin tavallisesti, ja vielä toisella luokalla joudutaan keskittymään



perustaitojen harjoittamiseen niin lukemisen kuin kirjoittamisen osalta. Tämä ei tietenkään päde jokaisen oppilaan kohdalla, sillä jokainen oppilas on yksilö. Etäopetusaikana oppilaiden lukutaidon edistymistä seurattiin muuan muassa luetut tamalla oppilasta ja kuuntelemalla oppilaiden lähettämiä lukuklippejä. Aineistossa mainittiin myös saneluiden järjestäminen.

## 6.2 Pohdinta

Tuloksista ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet nimenomaan etäopetuksen onnistumiseen tai sen haasteisiin, sillä opettajilla on omat kokemuksensa. Jokainen on kuitenkin osaltaan ollut vaikuttamassa opetuksen järjestämiseen. On hyvä myös huomioida, että luokanopettajien kuvaukset ja mielipiteet pohjautuvat sen hetkisiin tietoihin ja taitoihin etäopetuksesta. Etäopetus oli opetusmuotona uusi, ja siihen siirryttiin hyvin nopealla aikataululla.

Pohdin hieman tutkimukseni positiivissävytteisyyttä. On mahdollista, että kyse lyyn ovat vastanneet sellaiset opettajat, joiden kokemukset lukemaan opettamisesta etäopetuksena olivat pääosin hyviä. Taas sellaiset opettajat, joiden kokemukset ovat olleet huonompia, eivät ole halunneet osallistua tutkimukseen, tai heitä ei ole tavoitettu. Aineistosta nousi kuitenkin esille myös eriäviä mielipiteitä, joten variaatiota on myös syntynyt. Myös opetusmenetelmällä on voinut olla merkitystä. KÄTS-opetusmenetelmänä on etäopetuksessa todennäköisesti opettajalle helpommin hallittavissa kuten esimerkiksi LPP, joka menetelmänä vaatii paljon vuorovaikutusta ja oppilaslähtöisyyttä.

Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö vaikutti toimineen hyvin tulosten perusteella. Myös vastakkainen kokemus löytyi, mutta lähes kaikkien opettajien kohdalla yhteistyö oli toiminut hyvin. Selitys tähän voi löytyä siitä, että kyseessä oli ensimmäisen luokan oppilaita, joiden huoltajat ovat yleensä kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä (Metso 2002, 69). Vanhempien tuen puute voi selittyä esimerkiksi sillä, että huoltajien käsitys lapsensa lukutaidon tasosta ei vastaa todellisuutta. Tämä on käynyt ilmi muun muassa Mäkihongon (2006) tutkimuksessa,

jossa huoltajat arvioivat lastensa luetun ymmärtämisen tason paremmaksi. Tällöin lukemiselle ei välttämättä anneta niin paljon painoarvoa tai aikaa, kun lapsen ei koeta tarvitsevan paljon harjoitusta.

Huoltajien tuki sekä vuorovaikutus – erityisesti kahdenkeskinen opettajan ja oppilaan välillä, mainittiin usein tärkeinä tekijöinä etäopetuksessa. Ehkä yllättäenkin luokanopettajat eivät nostaneet teknisiä tekijöitä suurimpana haasteena, vaan vuorovaikutukselliset tekijät olivat keskiössä myös etäopetuksessa. Ikävä yhdesäoloon välittyi jokaisen opettajan vastauksesta. On hyvä pohtia, mikä siis onkaan oppimisessa ja opetuksessa tärkeintä.

Usein tutkimuksen tekoon kuuluu siirtää katsetta myös tulevaisuuteen. On selvää, että koronapandemian jälkeen maailma, mutta myös opetus ei palaa enää ennalleen. Etäopetusaikana opettajien digiosaaminen on kehittynyt (Karvi 2020), mikä kävi ilmi myös tutkimuksessani. Kehityksen johdosta opetus todennäköisesti monipuolistuu, kun digiosaamista ja varmuutta opetukseen on enemmän. Tilannetta voi suhteuttaa esimerkiksi Nummenmaan (2012) tutkimukseen, jonka mukaan 1. ja 2. luokan opettajat käyttivät tietoteknisiä laitteita opetuksessaan vähiten ja arvioivat omat taitonsa keskimäärin huonommiksi, mikä koettiin opetusta rajoittavana tekijänä. Kun varmuus ja osaaminen on kehittynyt etäopetuksen myötä, on opettajilla paremmat lähtökohdat oppilaiden digiosaamisen kehittämiseen jo heti koulupolun alkumetreiltä. Digipedagogisia mahdollisuuksia avautuu varmasti myös lukemaan opettamiseen ja monilukutaitoon, sillä opettajilla on halu ylläpitää oppittuja digitaitoja (Karvi 2020).

Lähtökohtaisesti 1–3 luokkien oppilaat eivät enää siirry etäopetukseen, minkä koen hyvänä ratkaisuna oppimisen ja kehityksen kannalta. Tutkimuksessani nousi esiin esimerkiksi huoli lukuvajeesta, vertaisoppimistilanteiden puute, oppilaiden jännittäminen ja huonot yhteydet, jotka vaikeuttivat lukemisen rytmittämistä. Nämä kaikki puhuvat lähiopetuksen puolesta. Etäopetus on myös pitkälti itsenäistä opiskelua, johon alkuopetuksen oppilailla ei vielä ole täysiä valmiuksia. Tässäkin tutkimuksessa oppilaat tarvitsivat huoltajiensa tukea monessa asiassa. Vaikka huoltajat olivat pääosin sitoutuneita tukemaan lastensa lukemaan oppimista, kaikissa tapauksissa näin ei kuitenkaan ole. Pienten oppilaiden huoltajat

ovat myös kokeneet, että opetukseen kuluu paljon omaa aikaa, mikä on lisännyt stressiä lapsen etäopetuksen ja oman työn tasapainottelun välillä (Jenavs & Strods 2020, 9). Tämä voi johtaa pitkällä aikavälillä muihin haasteisiin esimerkiksi hyvinvoinnissa ja sitä mukaa myös oppimisessa. Uskon, että etäopetus tulee otamaan jalansijaa opetukseen, mutta missä määrin, se jää nähtäväksi.

### 6.3 Tutkimuksen arviointi

Erityisesti fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus muodostuu tutkimustulosten esittämisestä (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tarkoituksena ei ole arvioida luokanopettajien ammattitaitoa tai opetuksen laatua, vaan saada kuvaus lukemaan opettamisesta sekä sen haasteista ja onnistumisista etäopetuksena. Lähestymistapa on siis neutraali ja tasavertainen, eikä yhdestä opetustavasta ole tehty toista parempaa.

Vahvistan tutkimukseni luotettavuutta siten, että lukija voi seurata tutkimusprosessini etenemistä (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Olen pyrkinyt avaamaan tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman avoimesti. Lisäksi analyysin kulku ja muodostuneet kuvauskategoriat on esitetty kuviona ja taulukkoina. Pyrkimyksenä oli johdonmukainen kokonaisuus, joka tuo esiin tutkittavien todellisia käsityksiä (Aaltio & Puusa 2011, 155). Tätä tukemassa ovat tulosluvuissa käytetyt luokanopettajien alkuperäiset ilmaukset. Luotettavuuden kannalta olennaista on myös uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille sekä kategorioiden keskinäiset erot (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tutkimuksessani myös marginaalisimmat kokemukset on huomioitu ja ovat edustettuina. Jokainen kuvauskategoria alaluokineen pyrkii tuomaan omaa näkökulmaa tutkimaani ilmiöön.

Tutkimukseni suurimpana haasteena oli pieni aineisto, joka koostuu seitsemän luokanopettajan vastauksista. Yksi mahdollinen tekijä tähän löytyy todennäköisesti tutkimushenkilöiden rajaamisesta 1.luokan opettajiin, jotka opettivat lukemaan opettamista etäopetuksena kevätlukukaudella 2020. Aineistonkeruun aikana luovuinkin tästä rajauksesta, ja kohdistin tutkimuksen 1.luokan opettajiin,

jotka olivat opettaneet lukemaan etäopetuksena keväällä 2020 tai sen jälkeen. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut osallistujien määrään tai tutkimustuloksiin. Tutkimushenkilöitä yritettiin myös tavoittaa useita eri kanavia pitkin, mutta yrityksistä huolimatta laajempaa aineistoa en saanut. Opettajayhteisöjen sosiaalisten foorumeiden lisäksi tavoittelin opettajia sähköpostitse eri puolilta Suomea. Kaikkien valintojen tarkoituksena oli saada mahdollisimman paljon käsitteellistä vaihtelua aineistossa (Sin 2010, 313). Kyselomakkeen taustakysymykset työssäolovuodesta ja käytetystä opetusmenetelmästä pyrkivät myös tähän, mutta niistä ei muodostunut tutkimukselle olennaisia tai erottavia tekijöitä.

Vastaajien määrän sanotaan muodostavan tutkimuksessa merkittävän luotettavuuskriteerin (Järvinen & Järvinen 2011, 151). Suuret vastausmäärät voivat kuitenkin johtaa aineiston hallinnan ongelmiin ja pinnalliseen analyysiin, eivätkä ne välttämättä laajenna tutkimustuloksia (Sin 2010, 313; Yates ym.103). Vastausten määrän on kuitenkin oltava riittävä, jotta käsitysten vaihtelua voidaan löytää (Yates ym. 103). Pienestä aineistosta huolimatta tuloksista muodostui erilaisia kokemuksia edustava kokonaisuus. Tämä vaati ehkä jopa syvempää analysointia, jotta aineistosta sai kaiken mahdollisen tiedon irti. Pienen aineiston analyysin kanssa sai olla tarkkana, etteivät omat oletukset vaikuttaisi liikaa tutkimustuloksiin. Analyysi perustuu aina subjektiiviseen tulkintaan, joten luotettavuus kohdentui aineiston avoimelle ja uskolliselle tulkinnalle (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Aineistoa analysoidessa mieleeni tuli paljon kysymyksiä, joita en kuitenkaan voinut tutkimushenkilöiltä kysyä. Tämä sai minut pohtimaan, olisiko haastattelulla päässyt vielä pintaa syvemmälle. Opiskelen itse luokanopettajaksi, joten omat käsitykseni, uskomukseni ja tietoni opettajan työstä olisivat voineet vaikuttaa haastattelun kulkuun ja tätä mukaa tutkimustuloksiin. On mahdotonta kuitenkaan sanoa, olisiko haastattelu antanut tutkimukselle lisäarvoa. Olin pyrkinyt laatimaan lomakkeen kysymykset huolellisesti ja ohjaamaan luokanopettajia mahdollisimman laajaan kuvailuun. Myös kyselylomakkeen laadinnassa omat oletukset ovat olleet taustalla vaikuttamassa, ehkä jopa vielä enemmän, kun kysymykset on esitetty kirjallisessa muodossa.

Jokainen luokanopettaja on osallistunut tutkimukseeni vapaaehtoisesti. Vapaaehtoisuuden lisäksi tutkimuksen teossa on keskeistä, että tutkimushenkilöt ovat tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja luonteesta ennen osallistumista (Sin 2010, 311). Tarvittavat tiedot on avattu mahdollisille tutkimushenkilöille kyselylomakkeen saateosiossa (Liitteet 1–4). Tutkimukseni on toteutettu täysin anonymisti, joten mitään henkilötietoja ei ole kerätty tutkimukseen osallistuneilta. Näin ollen osallistujilta ei ole tarvinnut kerätä tutkimuslupia. Hyvään tutkimukseen kuuluu tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilyttäminen käyttämällä salanimiä, ja häivyttämällä mahdolliset tunnistettavat ilmaukset (Sin 2010, 311). Tutkimushenkilöiden anonymiteetti on suojattu käyttämällä numeroituja lyhenteitä (LO) osallistujamäärän mukaisesti. Aineistossa ei esiintynyt arkaluontoista tietoa, joten sisältöä ei ole tarvinnut muuttaa. Tutkimuksen valmistuttua tuhoan paperisen ja digitaalisen aineiston.

Osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on saada samankaltaisia tutkimustuloksia kuin muista tutkimuksista (Aaltio & Puusa 2011, 164). Tutkimukselleni ei löydy varsinaista vertailukohdetta, sillä tutkimusalana etäopetus on vielä nuori (Øgaard 2018, 10), ja ilmiönä perusopetuksen etäopetus on tuore. Vaikka tutkimustietoa on saatu etäopetuksen järjestämisestä yleensä, eivät ne ole kohdentuneet tiettyyn oppiaineeseen tai ilmiöön toisin kuin tutkimukseni. Voin siis suhteuttaa tutkimukseni ainoastaan yleiskuvaan, jossa on saatu samankaltaisia tuloksia. Opetushallitus (Vuorio ym. 2021) on koostanut useiden kaupunkien selvityksistä tilannekuvan etäopetuksesta ja sen järjestämisestä. Tulosten mukaan etäopetus sujui pääsääntöisesti hyvin, ja yhteydenpitoon oppilaiden kanssa oltiin tyytyväisiä. Jopa oletetusti opetusjärjestelyt ja käytetyt sovellukset olivat samoja, kuin tutkimuksessani. Tuloksissa tuotiin esille myös nettiyhteyksien haasteet ja etäopetusaikana saavutettu digiloikka. On kuitenkin hyvä huomioida, että tutkimukseni on aikansa tuote, ja uutta tietoa tulee jatkuvasti - jopa tutkimukseni teon aikana.

## 6.4 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Harvempaa kuin yhtä sadasta opinnäytetyöstä voidaan pitää tieteellisesti merkittävänä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 85). Tämäkään tutkimus ei ole näissä tilastoissa poikkeus. Tutkimukseni tavoitteena ei ollut luoda uutta tietoa, vaan antaa ennemminkin näkökulmaa siihen, millaista lukemaan opettaminen oli etäopetuksena. Näin itseni lisäksi myös ne, jotka päätyvät tutkielmaani lukemaan, pääsevät keskustamaan etäopetusjärjestelyihin. Koen onnistuneeni tässä, sillä tutkimukseni ei tarjoa ainoastaan yhtä mallia etäopetuksen järjestämisestä. Kaikki opetusmuodot esitetään tasavertaisesti opettajien kokemia onnistumisia ja haasteita unohtamatta.

Tutkimukseni aihe on tärkeä, koska lukutaito on yksi elämän tärkeimmistä taidoista. Lukutaidon vaatimukset muuttuvat jatkuvasti ympäröivän yhteiskunnan ja teknologiset ratkaisujen kehittyessä (Leu ym. 2017,1). Jo tässä tutkimuksessa tuli ilmi oppilaiden lukuvajetta, vaikka varsinaisesti etäopetuksen vaikutuksia oppimiseen en tutkinutkaan. Etäopetuksen vaikutuksia on tutkittu yleisesti, mutta ei spesifisti lukutaidon kannalta. Tällaiselle tutkimukselle voisi olla tarvetta, koska huoli on selvästi ilmaistu. Oppimisvajeen syntyminen on oletettavaa koronapandemian aikana, mutta tietoa siitä, kuinka paljon aitoa ja pysyvää osaamisvajetta on syntynyt, on vähän (Metsämuuronen & Seppälä 2021, 3).

Voisi olla myös mielenkiintoista tutkia, miten etäopetus on vaikuttanut lukemaan opettamiseen ja onko lähiopetukseen esimerkiksi otettu mukaan tekijöitä etäopetuksesta. Yleisesti ottaen etäopetuksesta tarvitaan tuoreempia tutkimuksia. Etäopetusta ja sen vaikutuksia on tutkittu, mutta tulosten yleistäminen 2020-luvulle on haastavaa teknologian kehittymisen myötä (VATT 2020). Etäopetuksessa otetaan käyttöön nopeasti uuden teknologian avaamia mahdollisuuksia (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 3), minkä vuoksi myös tutkittu tieto vanhenee nopeasti. Käytännössä mikä vaan tutkimus etäopetuksen kentällä antaa ajankohtaista lisätietoa. Vaikka ajankohta tälle tutkimusalueelle on ajankohtainen, on tärkeää, että kaikki saatavilla oleva tieto hyödynnetään ja jaetaan mahdollisimman

tehokkaasti. Koronapandemian pitkittyessä on suotavaa, ettei koululle tuoda lisärasitetta toistamalla samankaltaisia tutkimuksia useaan kertaan. (OPH 2021.)

## LÄHTEET

Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet – Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Vammalan kirjapaino Oy: Vammala

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy: Helsinki

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan WSOY: Helsinki

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet - teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Special Data: Jyväskylä

Aaltio, I & Puusa, A. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint Oy: Vantaa

Aro, M. 2004. Learning to read – The effect of orthography. Jyväskylä studies in education psychology and social research 237. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13355/9513917223.pdf?sequence> (luettu 21.3.2021)

Aunola, K. 2018. Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus: Jyväskylä

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. WSOY: Juva

Cope, C. 2004. Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. Qualitative Research Journal 4 (2). [file:///C:/Users/Asus/Downloads/Cope%202004%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/Cope%202004%20(3).pdf) (luettu 20.3.2021)

Dafgård, L. 2001. Flexibel utbildning på distans. Gleerups: Malmö



Dahlin, B. 2007. Enriching the Theoretical Horizons of Phenomenography, Variation Theory and Learning Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (4). file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dahlin%202007.pdf (luettu 20.3.2021)

Doman, G. 1964. Miten opetan pienen lapseni lukemaan? – Lempeä vallankumous. Suom. P. Latvala. WSOY: Juva

Đurišić, M. & Bunijevac, M. 2017. Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal* 7 (3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156936.pdf> (luettu 20.3.2021)

Eivers, E., Worth, J., & Ghosh, A. 2020. Home Learning during COVID-19: Findings from the Understanding Society Longitudinal Study. National Foundation for Educational Research. [https://www.nfer.ac.uk/media/4101/home\\_learning\\_during\\_covid\\_19\\_findings\\_from\\_the\\_understanding\\_society\\_longitudinal\\_study.pdf](https://www.nfer.ac.uk/media/4101/home_learning_during_covid_19_findings_from_the_understanding_society_longitudinal_study.pdf) (luettu 21.2.2022)

Engzell, P., Arun, F. & Verhagen, M. 2021. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS* 118 (17). [https://www.pnas.org/content/118/17/e2022376118?fbclid=IwAR0B0gKSv\\_jBS3SdoSJpgPQWkFezms20Z2vkEKcNgPggCVIfMhJTAXrxa7Q](https://www.pnas.org/content/118/17/e2022376118?fbclid=IwAR0B0gKSv_jBS3SdoSJpgPQWkFezms20Z2vkEKcNgPggCVIfMhJTAXrxa7Q) (luettu 20.1.2022)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Erola, J., Niemelä, M., Sirniö, O., Kailaheimo-Lönnqvist, S., Heiskala, L., Jalovaara, M., Salonen, L. & Eskelinen, N. 2020. Koronakriisin vaikutukset lasten ja nuorten oppimiseen, koulutukseen ja hyvinvointiin pitkällä aikavälillä. Policy Brief 19.5.2020. INVEST-hanke. Turun yliopisto & THL. <https://invest.utu.fi/wp-content/uploads/2020/05/Koronakriisin-vaikutukset-lasten-ja-nuorten-oppimiseen-koulutukseen-ja-hyvinvointiin-pitka%CC%88lla%CC%88-ai-kava%CC%88lilla%CC%88.pdf> (luettu 25.3.2021)

Goodacre, E. 2012. Children and learning to read. Roudledge Taylor & Francis Group: New York & London. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=982038> (luettu 10.2.2021)

Hakala, K. (toim.). Eduskunta Riksdagen. 2020. Valmiuslain käyttöönottoaminen korona-aikana. [https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen\\_oikeus/LATI/Sivut/valmiuslain-kayttoonottaminen-koronavirustilanteessa.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/valmiuslain-kayttoonottaminen-koronavirustilanteessa.aspx) (Luettu 21.12.2020)

HEA, NEDIS & REAL. 2020. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluuyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. [https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti\\_ensituloksista\\_elokuu\\_2020.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksista_elokuu_2020.pdf) (luettu 10.2.2021)

Heiskanen, L. & työryhmä. 2007. Näin opetan lukemaan ja kirjoittamaan. Ilias Oy: Jyväskylä

HS. Helsingin Sanomat. 14.2.2022. Pääkirjoitus. Suomella ei ole varaa lukutaidon heikkenemiseen. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000008612392.html> (luettu 21.2.2022)

Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. 2012. Tavoitteena sujuva lukutaito. NMI-bulletin 22 (2). [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin-2\\_2012\\_Huemer.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin-2_2012_Huemer.pdf) (luettu 20.1.2022)

Husu, J. 2000. Supporting remote communities with a shared virtual classroom: a view of social contexts, *Journal of Information Technology for Teacher Education* 9 (2). Routledge: Taylor & Francis Group. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14759390000200085> (Luettu 22.12.2020)

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf> (luettu 20.1.2021)

Ihanainen, P. 2009. Ammatillisen verkko-opetuksen edellytykset ja haasteet. Teoksessa P. Ihanainen (toim.) *Puolipilvistä ja kirkastuvaa – Ammatillisen verkko-pedagogiikan kehittäminen*. Helsinki: Edita

Jenavs, E. & Strods, J. 2020. Managing a school system through shutdown: lessons for school leaders. <https://home.edurio.com/report-shutdown-lessons> (luettu 21.2.2022)

Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. WSOY: Porvoo

Järvinen, H. 1993. LPP – Lukemaan puhumisen perusteella – Lukemaan opettamisen menetelmä ja työn pedagogia. Otava: Keuruu

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja: Tampere

Kairaluoma, L. & Takala, M. 2019. Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus: Helsinki

Kairaluoma, L. & Tuovila, S. 2019. Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus: Helsinki

Karvi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden aikana syntyneet hyvät käytänteet yleissivistävässä koulutuksessa. [https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/Hyvät\\_kaytanteet\\_yleissivistava\\_koulutus.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/Hyvät_kaytanteet_yleissivistava_koulutus.pdf) (luettu 26.1.2022)

Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC – Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Weilin+Göös: Espoo

Ketonen, R. 2019. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus: Helsinki

Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon- Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61654/Kaisa\\_Kiiveri\\_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61654/Kaisa_Kiiveri_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 18.1.2021)

Koponen, H. 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grunthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Otava: Helsinki

Korkeamäki, R-L. 2002. Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteetteja. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet – Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Vammalan kirjapaino Oy: Vammala

Kosonen, K. 2006. Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grunthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Otava: Helsinki

Kotilainen, M-R. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa – Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus 5.–6.luokilla. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61980/Kotilainen\\_Marja-Riitta\\_ActaE\\_166pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y\\_\(luettu 20.1.2021\)](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61980/Kotilainen_Marja-Riitta_ActaE_166pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y_(luettu%20.1.2021))

Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? WSOY: Porvoo

Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. 2012. Etäopetuksen lumo: kansainvälinen kirjallisuuskatsaus. [https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/etaopetuksen\\_lumo.pdf](https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/etaopetuksen_lumo.pdf) (Luettu 22.12.2020)

Lerikkanen, M-L. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus: Jyväskylä

Lerikkanen, M-K. 2013. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Sanoma Pro Oy: Helsinki

Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro J., Castek, J., Henry, L.A. 2017. New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education* 197 (2). <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1177/002205741719700202> (luettu 21.3.2021)

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Mediapinta: Tampere

Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. 2019. Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus: Helsinki

Malmquist, E. 1973. Läsundervisning i grundskolan. Gleerup: Lund

Metso, T. 2002. Hyvä alku koulun ja kodin yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet – Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Vammalan kirjapaino Oy: Vammala

Metsämuuronen, J. & Seppälä, H. 2021. COVID-19-pandemia, osaamisvaje ja osaamisen eriytyminen. POLICY BRIEF 1:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI\\_Policy\\_brief\\_0121.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_Policy_brief_0121.pdf) (luettu 26.1.2022)

Mäkihonko, M. 2006. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 116. Joensuun yliopistopaino: Joensuu

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no. 85. Joensuun yliopisto: Joensuu

Niilo Mäki Instituutti. LUKIMAT-hanke. Lukemaan opettaminen: Perustaitojen opettaminen, Sujuvuuden opettaminen, Luetun ymmärtämisen opettaminen, Lukivaikeus. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukemaan-opettaminen-1> (luettu 10.2.2021)

Nummenmaa, M. 2012. Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyyppä (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksessa. Opetushallitus oppaat ja käsikirjat 2012:13. [http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua\\_tietoa\\_oppimisymparistoista\\_VERKKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf) (Luettu 22.12.2020)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020. OAJ:n kysely: Yksittäisillä oppijoilla vaikeuksia, opetus sujuu etänä pääosin hyvin. [https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/?utm\\_medium=Email&utm\\_source=Uutiskirje23042020&utm\\_campaign=](https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/?utm_medium=Email&utm_source=Uutiskirje23042020&utm_campaign=) (Luettu 12.3.2021)

OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö, STM, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö & VNK, Valtioneuvoston viestintäosasto. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Tiedote 140/2020. <https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi> (Luettu 21.12.2020)

OPH. Opetushallitus. 2020. Perusopetuksen järjestäminen 1.8.2020 alkaen <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-182020-alkaen> (Luettu 21.12.2020)

OPH. Opetushallitus. 2021. Tilannetietoa poikkeusoloista ja tiedonkeruista. <https://www.oph.fi/fi/tilannetietoa-poikkeusoloista-ja-tiedonkeruista> (luettu 12.3.2021)

OPS. Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 21.12.2020)

Øgaard, A. 2018. Conventional classroom teaching through ICT and distance teaching - A case study from Greenland. *Nordic Journal of Digital literacy* 13 (1). [https://www-idunn-no.ezproxy.ulapland.fi/file/pdf/67049735/conventional\\_classroom\\_teaching\\_throughict\\_and\\_distance\\_te.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.ulapland.fi/file/pdf/67049735/conventional_classroom_teaching_throughict_and_distance_te.pdf) (luettu 12.3.2021)

Perusopetuslaki 2020. Laki perusopetuslain väliaikaisesta muuttamisesta, 521/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20200521> (luettu 20.12.2020)

Pirttimäki, S. 2004. Yliopisto-opettajien verkko-opetuksessa kohtaamat pedagogiset haasteet. Teoksessa E. Kähkönen (toim.) *Verkko-oppimisen vakiintuessa – Näkökulmia ja arvioita mielekkyydestä, rahasta ja strategioista*. Joensuun yliopistopaino: Joensuu

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint Oy: Vantaa

Rasi, P. & Kangas, M. 2018. Mediakasvatus osana opettajan työnkuvaa. Teoksessa V. Willman (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: UNIPress

Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. & Clifton, C. Jr. 2012. Psychology of reading: Second edition. Psychology Press: New York & London. <https://ebook-central-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=957145> (Luettu 16.1.2021)

Reynolds, M., Wheldall, K. & Madelaine, A. 2011. What Recent Reviews Tell Us About the Efficacy of Reading Interventions for Struggling Readers in the Early Years of Schooling. *International Journal of Disability, Development and Education* 58 (3). <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/1034912X.2011.598406?needAccess=true> (luettu 21.3.2021)

Rice, K.L. 2006. A Comprehensive Look at Distance Education in the K–12 Context, *Journal of Research on Technology in Education* 38 (4). <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/15391523.2006.10782468?needAccess=true> (luettu 12.3.2021)

Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä - Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus

Schonell, F.J. & Goodacre, E. 1974. The psychology and teaching of reading: Fifth edition. Oliver & Boyd: Great Britain

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus: Juva

Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 9 (4). <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Sin%202010.pdf> (luettu 20.1.2021)

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2004. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. PS-kustannus: Juva

Sivistysvaliokunta. Valiokunnan mietintö SiVM 16/2020 vp— HE 218/2020 vp. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Documents/SiVM\\_16+2020.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Documents/SiVM_16+2020.pdf) (luettu 20.1.2022)

Sparkes, J.J. 1993. Matching teaching methods to educational aims in distance education. Teoksessa D. Keegan (toim.). Theoretical principles of distance education. Routledge: London & New York

Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. 2016. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences* 45. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S104160801530025X?via%3Dihub> (luettu 21.3.2021)

Sulkunen, S. 2019. Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret. Mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella? Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus: Helsinki

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Johdanto. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim) Avauksia Laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press: Tampere

Takala, M. & Kairaluoma, L. Esipuhe. 2019. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus: Helsinki

Takala, M. 2019. Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Gaudeamus: Helsinki

TUNI. Tampereen Yliopisto. 2020. Koronakevät kuormitti huoltajia ja opettajia, oppilaiden kokemukset etäopetuksesta vaihtelivat. <https://www.tuni.fi/fi/ajankoh-taista/koronakevat-kuormitti-huoltajia-ja-opettajia-oppilaiden-kokemukset-et-a-opetuksesta> (luettu 10.2.2021)



Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

UNESCO. 2020. Education: From disruption to recovery.  
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (luettu 21.2.2022)

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. WSOY: Helsinki

Valtion taloudellinen tutkimuskeskus (VATT). 2020. Miten koulujen sulkeminen vaikuttaa oppimiseen tai oppilaiden pärjäämiseen työmarkkinoilla?  
<https://vatt.fi/-/miten-koulujen-sulkeminen-vaikuttaa-oppimiseen-tai-parjaamiseen-tyomarkkinoill-1> (luettu 20.1.2022)

Vitikka, E. & Saloranta, O. 2002. Opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet – Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Vammalan kirjapaino Oy: Vammala

Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2021:4. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkokoulukaisu\\_21\\_03\\_30\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkokoulukaisu_21_03_30_0.pdf) (luettu 20.1.2022)

Yates, C., Partridge, H. & Bruce, H. 2012. Exploring information experiences through phenomenography. Library and Information Research 36 (112).  
<file:///C:/Users/Asus/Downloads/Yates%20et%20al%202012.pdf> (luettu 20.3.2021)

# LIITTEET

## Liite 1. Aineistonkeruukysymykset

Hei Sinä ensimmäistä luokkaa etäopettanut luokanopettaja ja kiitos valtavasta työstäsi! Tähän lomakkeeseen vastaamalla kerrytät tietoa luokanopettajien käsitksistä lukemaan opettamisesta etäopetuksena pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa lukemaan opettamisesta, sen haasteista ja onnistumisista etäopetuksena. Olen kiinnostunut juuri siitä, miten Sinä, ensimmäisen luokan opettaja, arvioit lukemaan opettamisen onnistuneen etäopetuksena.

Alkuun pyydän Sinua vastaamaan kolmeen lyhyeen taustakysymykseen, jotka antavat minulle tutkijana lisää tietoa anonymiteettisi säilyttäen. Viimeisimpänä ja tärkeimpänä Sinä saat kirjoittaa ajatuksistasi lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Arvostan, jos annat aikaasi ja kirjoitat monipuolisesti, esimerkiksi esseetyyppisesti. Voit kirjoittaa vastauksen kertaistumalta, tai halutessasi voit työstää tekstiä esimerkiksi Word -ohjelmalla. Vastauksen valmistuttua voit liittää sen tähän kyselylomakkeeseen.

Kiitos vaivannäöstäsi!

1. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?
2. Mitä lukemaan opettamisen menetelmää käytät opetuksessasi? Miten menetelmä soveltui etäopetukseen? Pohdi ja perustele.
3. Opetitko lukemista etäopetusjaksolla myös lähiopetuksena? Jos kyllä, miten opetus toteutettiin? Kuvaille vapaamuotoisesti, mutta mahdollisimman monipuolisesti.
4. Kerro ajatuksistasi lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Voit kertoa esimerkiksi etäopetuksen suunnittelusta, toteutuksesta, eriyttämisestä, arvioinnista, oppilaiden motivoinnista sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Keskity erityisesti pohdintaan etäopetuksen onnistumisista ja haasteista. Arvostan, jos annat aikaasi ja kirjoitat monipuolisesti, esimerkiksi esseetyyppisesti.

## Liite 2. Opettajien sosiaalisen foorumin julkaisu

### **Hei Sinä ensimmäistä luokkaa etäopettanut luokanopettaja ja kiitos valtavasta työstäsi!**

Mie olen Sara ja opiskelen 4. vuotta Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu- tutkielmaani luokanopettajien käsityksistä lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa lukemaan opettamisesta, sen haasteista ja onnistumisista etäopetuksena. Olen kiinnostunut juuri siitä, miten Sinä, ensimmäisen luokan opettaja, arvioit lukemaan opettamisen onnistuneen etäopetuksena.

Alkuun pyydän Sinua vastaamaan kolmeen lyhyeen taustakysymykseen, jotka antavat minulle tutkijana lisää tietoa anonymiteettisi säilyttäen. Viimeisimpänä ja tärkeimpänä Sinä saat kirjoittaa ajatuksistasi lukemaan opettamisesta etäopetuksena. **Arvostan, jos annat aikaasi ja kirjoitat monipuolisesti, esimerkiksi esseetyyppisesti.** Tutkimus toteutetaan täysin anonymisti, joten yksityisyytesi on taattu. Jokainen vastaus on tärkeä, KIITOS vaivannäöstäsi!

Sara Elf

saelf@ulapland.fi

KTK, Lapin yliopisto

### Liite 3. luokanopettajille sähköpostitse lähetetty tutkimuspyyntö

Hei!

Mie olen Sara ja opiskelen 4. vuotta Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaani luokanopettajien käsityksistä lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa lukemaan opettamisesta, sen haasteista ja onnistumisista etäopetuksena. Olen kerännyt aineistoa kahden sosiaalisen median foorumin kautta, mutta aineisto on toistaiseksi jäänyt kovin niukaksi. Aineistonkeruuta täytyi lähestyä uudesta näkökulmasta, ja siksi lähestyn nyt Sinua: Olet osa otantaa kaupunkisi suurista kouluista. Jos olet opettanut ensimmäisen luokan oppilaita lukemaan etäopetuksena, olet tutkimukseeni sopiva opettaja.

Vastaamalla kyselylomakkeeseen alla olevan linkin kautta pääset kertomaan omista kokemuksistasi ja ajatuksistasi lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Vastauksia ei voi yhdistää työpaikkaasi tai Sinuun henkilökohtaisesti, koska mitään henkilökohtaisia tietojasi ei kysytä tai tarvita. Kyselylomakkeen alussa pyydän Sinua vastaamaan kolmeen lyhyeen taustakysymykseen, jotka antavat minulle tutkijana lisää tietoa anonymiteettisi säilyttäen. Viimeisimpänä ja tärkeimpänä Sinä saat kirjoittaa ajatuksistasi lukemaan opettamisesta etäopetuksena. **Arvostan, jos annat aikaasi ja kirjoitat monipuolisesti, esimerkiksi essee-tyyppisesti.** Tutkimukseni kyselylomaketta saa välittää eteenpäin, jos tunnet tutkimukseen sopivia luokanopettajia.

Jokainen vastaus on tärkeä, KIITOS kun autat minua valmistumaan!

**Vastaathan kyselyyn 29.4. mennessä, Kiitos!**

Keväisin terveisin  
Sara Elf  
saelf@ulapland.fi  
KTK, Lapin yliopisto

## Liite 4. Luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalisen foorumin julkaisu

### Hei Sinä jo valmistunut luokanopettaja!

*Oletko valmistunut luokanopettajaksi ja opettanut ensimmäisen luokan oppilaita lukemaan etäopetuksessa? Jos vastasit molempiin kysymyksiin kyllä, olet tutkimukseeni sopiva opettaja. Mie olen Sara ja opiskelen 4. vuotta Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaani luokanopettajien käsityksistä lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa lukemaan opettamisesta, sen haasteista ja onnistumisista etäopetuksena. Olen kiinnostunut juuri siitä, miten Sinä arvioit lukemaan opettamisen onnistuneen etäopetuksena.*

Alkuun pyydän Sinua vastaamaan kolmeen lyhyeen taustakysymykseen, jotka antavat minulle tutkijana lisää tietoa anonymiteettisi säilyttäen. Viimeisimpänä ja tärkeimpänä Sinä saat kirjoittaa ajatuksistasi lukemaan opettamisesta etäopetuksena. Arvostan, jos annat aikaasi ja kirjoitat monipuolisesti, esimerkiksi essee-tyyppisesti. Tutkimus toteutetaan täysin anonymisti, joten yksityisyytesi on taattu. Jokainen vastaus on tärkeä, KIITOS vaivannäöstäsi! Tutkimukseni kyselylomaketta saa välittää eteenpäin, jos tunnet tutkimukseen sopivia luokanopettajia.

**Vastaathan kyselyyn 10.5.2021 mennessä, kiitos!**

Sara Elf

saelf@ulapland.fi

KTK, Lapin yliopisto