

**Eläytymismenetelmään perustuva tutkimus lasten käsityksistä
lukemaan oppimisen oppimisympäristöistä**

Roosa Vuorela

0468781

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Kevät 2023

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Eläytymismenetelmään perustuva tutkimus lasten käsityksistä lukemaan oppimisen oppimisympäristöistä

Tekijä: Roosa Vuorela

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisterintutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 67+2

Vuosi: 2023

Tiivistelmä

Lukutaidon merkitys alati muuttuvassa ja kehittyvässä maailmassa pitää sijaansa yhtenä tärkeimmistä akateemisista taidoista. Sen asema kaiken muun koulussa tapahtuvan oppimisen perustana on lähestulkoon kiistaton. Tämä tutkimus keskittyy avaamaan lukutaidon oppimisen prosessia oppimisympäristöjen avulla lasten itsensä näkökulmasta katsottuna. Lukutaito opeteltavana taitona ja prosessina on kiinnostanut minua läpi opintojeni. Siksi jatkan jo kandidaatintutkielmaani varten valikoituneen aiheen parissa yhä edelleen.

Keräsin aineiston (N=24) eläytymismenetelmää metodologiana käyttäen. Sen perusajatuksena on selvittää vastaajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä erilaisten varioitujen kehyskertomusten avulla. Vastaajat eläytyvät kehyskertomuksen kuvaamaan tilanteeseen, ja tuottavat tarinamuotoisen vastauksen. Vastaajina toimivat viidesluokkalaiset oppilaat, joiden ajattelin olevan ikätasoltaan tarpeeksi kirjoitustaitoisia mainitun kaltaisen kirjoitelman tuottamiseen.

Tutkimustulokset avaavat lasten näkemyksiä lukemaan oppimisen prosessista niin oppimisympäristön eri ulottuvuuksien kuin itse prosessin kannalta. Lukemaan oppimisen oppimisympäristöt jakaantuvat tässä tutkimuksessa neljään eri ulottuvuuteen: Fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen sekä pedagogis-didaktiseen ulottuvuuteen. Lasten kirjoitelmat toivat jokaiseen osa-alueeseen sisältöä, ja osoittivat heidän ymmärryksensä taidon hankkimisen prosessinomaisesta luonteesta.

Avainsanat: oppimisympäristö, tekninen lukutaito, lukemaan oppiminen, formaali oppiminen, informaali oppiminen, eläytymismenetelmä

[x] Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	3
2 Teoreettinen tausta	7
2.1 Oppimisympäristön käsite.....	7
2.2 Oppimisympäristön ulottuvuudet.....	9
2.3 Oppimisympäristö oppimisen tukena.....	14
2.4 Oppimisen muodot.....	17
2.3 Lukemaan oppiminen.....	19
2.3.1 Lukutaito käsitteenä.....	19
2.3.2 Teknisen lukutaidon oppiminen.....	21
2.3.3 Lukemaan oppimisen muut vaiheet.....	22
3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	25
4 Tutkimuksen toteutus	26
4.1 Laadullinen tutkimus.....	26
4.2 Eläytymismenetelmä.....	27
4.3. Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt.....	30
4.4 Aineiston analyysi.....	32
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	38
5 Tutkimustulokset	42
5.1 Oppimisympäristön ulottuvuudet ja lukemaan oppiminen.....	43
5.2 Lasten lukemaan oppimista edistävät tekijät ja oppimisen muodot.....	48
6 Pohdinta	50
6.1 Tulosten yhteenveto.....	50
6.2 Tarkastelua ja johtopäätöksiä.....	53
Lähteet	60
Liite 1.....	67
Liite 2.....	68

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassani kuvaan oppimisympäristöjen merkitystä lapsen lukemaan oppimiselle. Tavoitteena on tarkastella lukemaan oppimisen eri oppimisympäristöjä ja niiden ulottuvuuksia sekä kuvailla prosessia itse oppijan näkökulmasta. Lukemaan oppimista on tutkittu verrattain paljon eri näkökulmista muun muassa Jyväskylän yliopiston johtamassa Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa. Alkuportaatt -tutkimuksen aineistoon perustavat tutkimukset avaavat näkökulmia lukutaidon kehitykseen ja riskeihin, kodin ja koulun väliseen kasvatuskumppanuuteen sekä opetus- ja kasvatuskäytänteisiin ja näiden seikkojen yhteyttä oppimispolkuihin. (Alkuportaatt, 2018.) Näissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole liian usein esillä lasten näkökulma tai oppimisympäristöjen ulottuvuudet, joita tässä tutkielmassa tuodaan näkyviin.

Tutkielmassani avaan lasten käsityksiä, millaisissa erilaisissa oppimisympäristöissä lukemaan oppimista tapahtuu ja mitkä seikat voivat tukea lukemaan oppimisen prosessia. Tarkoituksena on kartoittaa myös hieman koulun ulkopuolisia oppimistilanteita ja -ympäristöjä sekä luokitella oppimista formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta. Kodin merkitystä lukutaidon oppimisessa on tutkittu esimerkiksi kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa, josta käytetään lyhennettä PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). PIRLS-tutkimuksessa tarkasteltiin kodin resursseja lasten lukutaidon yhteyteen vanhemmille suunnatulla kyselyllä. (Leino, Nissinen, Puhakka, Rautapuro 2017, 33–35.)

Tutkielmassani kohdennan näkökulman lasten omiin kuvauksiin lukemaan oppimisesta. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat alakouluikäiset oppilaat, ja tässä tutkimuksessa osallistujat olivat viidennen luokan oppilaita. Tavoitteena oli selvittää oppilaiden luomien kirjoitelmien avulla heidän käsityksiään lukemaan oppimisesta ja nostaa esiin sieltä tulleita erilaisia oppimisympäristöjä. Lapsista noin puolella on vähintään alkeellinen lukutaito kouluun tullessaan (Ukkola & Metsämuuronen 2019, 3, 47). Haluan kartuttaa tässä tutkimuksessa oppimisympäristöjen roolia lukemaan oppimisen taidon kehityksessä. Lukemaan oppiminen on kiinnostanut minua yleisesti koko opiskeluaikani ajan. Kiinnostukseni syveni erään kurssin

yhteydessä suoritetuilla seurantavierailuilla lukemista juuri harjoittelevaan ensimmäiseen luokkaan.

Kandidaatintutkielmani (Vuorela, 2021) aihe liittyi myös lukutaitoon ja lukemaan opettamiseen, joten olen lainannut sieltä teknisen lukutaidon määritelmän teoriaosuuteen. Kandidaatintutkielmassani kuvailin, millaisia eri keinoja erityisopettajilla on luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen ja vahvistamiseen vuosiluokilla 1–3. Haastattelin erityisopettajia, jotka työskentelivät näiden vuosiluokkien parissa. Kaikki opettajat nimesivät oppilaiden ongelmien olevan vahvasti dekodauksessa ja heikossa fonologisessa tietoudessa. Erityisopettajien opetusmenetelmät ja -keinot liittyivät vahvasti teknisen lukutaidon tukemiseen.

Opetuksessa käytettiin erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiin perustuvia harjoitteita, jotka tukivat oppilaiden kirjain-ääne-vastaavuuden omaksumista. Opettajilla oli käytössään valmista materiaalia muun muassa Niilo Mäki -instituutilta, mutta myös paljon itse tehtyä. Lisäksi kaikki opettajan mainitsivat Ekapeli-opetuspelin yhtenä harjoittelun ja motivoinnin keinona. (Vuorela, 2021.) Verrattuna kandidaatintutkielmaani tämä pro gradu -tutkielma avaa lukutaidon ja lukemaan opettamisen prosessia lapsen omasta näkökulmasta. Toisenlaisen näkökulman myötä tässä tutkimuksessa voidaan ottaa huomioon oppimisprosessi myös oppimisympäristön osalta.

Vaikka aiheena lukutaito ja lukemaan oppiminen ovat paljon tutkittuja, ovat uudet tutkimukset ja tuoreet näkökulmat silti aiheellisia. Lukutaidon merkitys on hyvin vahvana perustana melkein pä kaikelle koulussa tapahtuvalle oppimiselle. Vaikka suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito on PISA-tutkimuksiin osallistuneiden OECD-maiden kärkeä, heikkojen lukijoiden osuus lisääntyy. Viimeisimmissä PISA-tutkimuksissa heikkoja lukijoita oli 13,5 % kaikista oppilaista, joka on huomattavasti enemmän kuin vuonna 2009, jolloin vastaava luku oli 8,1 %. (OKM 2018.) Lukutaito on kuitenkin yhteiskunnassa täysiosaisena jäsenenä toimisen kannalta äärimmäisen tärkeä taito, ja sen heikkeneminen on huolestuttava ilmiö. Heikko lukutaito lisää riskiä puutteelliseen koulutukseen ja työttömyyteen sekä henkisen pahoinvointiin, jopa syrjäytymiseen (Eklund, Psyridou 2020). Heikon lukutaidon oppilaista suurempi osuus ei aio jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen (Pulkkinen & Siren 2021, 290).

Lukutaito on käsitteenä laaja ja sisältää monia eri osa-alueita, mutta tässä tutkimuksessa keskityn teknisen lukutaidon omaksumiseen, joka on perusta kaikille muille lukutaitoon liittyville taidoille. Lukutaidon käsite on myös alati muuttuva aikaan sidonnaisen kontekstinsa

vuoksi. Lukutaidon käsite päivittyy ajan hermoille, josta hyvänä esimerkkinä toimii Opetus- ja kulttuuriministeriön syksyllä 2020 käynnistynyt Uudet lukutaidot -kehittämisohjelma. Sen tavoitteena on lasten ja nuorten medialukutaidon sekä tv-taitojen osaamisen ja vahvistaminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. (okm.fi.)

Lukemaan oppimista on tutkittu verrattain jo paljon, mutta oppimisympäristöjen sekä oppilaan näkökulmasta tutkittuna aihe saa tuoreempaa näkökulmaa. Lisäksi opettajan rooli yhdistettynä lukemaan oppimiseen ja motivaatioon on aiheena myös kohtalaisen tutkittu. Edellä mainitut tutkimukset liittyvät tämän tutkimuksen aiheisiin ja keskeisiin käsitteisiin, mutta eivät osu tarkalleen siihen tutkimuksen kenttään, johon oma työni kohdentuu. Lukutaidon tutkiminen on perusteltua, sillä sen heikentyminen uhkaa yhteiskuntamme koulutuksen ja sivistyksen peruspohjaa, jonka oppiminen perustuu pitkälti lukemiseen. Lukutaito ei ole vain akateemisen osaamisen mahdollistaja, vaan tasa-arvoisen ja demokraattisen yhteiskunnan peruskallio. (Kansallinen lukutaitostrategia 2030.)

Tutkielmani alkaa teoreettisen taustan esittelyllä. Luku 2 avaa oppimisympäristön käsitettä yleisesti. Oppimisympäristön perinteisessä määritelmässä se nähdään oppimisen mahdollistamana paikkana, tilana tai yhteisönä (Manninen ym. 2007, 15–16). Nykyään se voidaan määritellä hyvin moniulotteisesti, ja sen ulottuvuudet avautuvat tutkielman myöhemmissä luvuissa. Luku sisältää myös ulottuvuudet, jotka tässä tutkimuksessa on oppimisympäristöön määritelty. Ne ovat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagogis-didaktinen ulottuvuus. Teoriaosan luvussa 2.2 määritellään toinen keskeinen käsite, joka on lukutaito. Tässä tutkielmassa keskitytään teknisen lukutaidon oppimiseen. Teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan kirjain-ääne-vastaavuuden ymmärtämistä, eikä se pidä sisällään luetun ymmärtämisen taitoa. (Takala 2006, 17.) Samassa luvussa tarkastellaan lisäksi lukemaan oppimisen prosessia ja minkälaisia vaiheita se sisältää.

Teoreettisen taustan esittelyn jälkeen esittelen luvussa 3 tutkimuksen tarkoitusta sekä kulkua aineiston hankinnasta sen analysointiin. Tutkimuskysymykset ovat 1) Mitä oppimisympäristön ulottuvuuksia lapset liittävät lukemaan oppimiseen? ja 2) Mitkä tekijät edistävät lasten lukemaan oppimista heidän omien käsitystensä mukaan? Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu sisältyy myös tähän lukuun. Esittelen eläytymismenetelmää metodina sekä laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Tutkimustulokset löytyvät luvusta 5. Ne on jäsennetty tutkimuskysymyksien teemojen mukaisesti niin, että luku 5.1 avaa, millaisia käsityksiä lapsilla oli kirjoitelmien perusteella lukemaan oppimisen oppimisympäristöstä ja sen

ulottuvuuksista. Seuraava luku perustuu lukemaan oppimista edistävien tekijöiden tarkasteluun. Lopuksi viimeinen luku sisältää tulosten yhteenvedon sekä johtopäätökset ja pohdintaa jatkotutkimuksista. Lähteiden jälkeen löytyvät tutkimusprosessiin kuuluvat liitteet.

2 Teorettinen tausta

2.1 Oppimisympäristön käsite

Oppimisympäristö käsitteenä kuin ilmiönäkin on moniulotteinen ja monimerkityksellinen. Oppimisympäristön käsitettä on käytetty jo 1930-luvulta alkaen painotettuna oppimisympäristön fyysisyyteen, kuten luokkahuoneeseen. Suomalainen kirjallisuus määrittelee oppimisympäristön tavanomaisesti oppimista edistäväksi paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi. Englanninkielisessä kirjallisuudessa oppimiskäsityksen määritelmä pohjautuu Wilsonin (1996) määritelmään, jossa oppimisympäristö nähdään konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmisen käytössä olevat resurssit auttavat ymmärtämään erilaisia asioita ja löytämään ratkaisuja ongelmiin. (Manninen ym. 2007, 15–16.)

Historiassa oppimisympäristön sijoittuminen opettajakeskeiseen opetukseen voidaan paikantaa jo antiikin ajoille. Suomessa koulut olivat kirkollisia, eikä koulurakennuksien tarkoitusperää ollut suunniteltu opetusta varten. Tehtaankoulut tulivat kirkollisten koulujen rinnalle 1600-luvun loppupuolella, ja muutama vuosisata myöhemmin kirkon asema koulutuksen saralle heikkenee 1900-luvulla. Yleinen oppivelvollisuus tulee voimaan 1921, ja se lisää koulurakennusten tarvetta koko maassa. 1950-luvulla rakennetut koulut käsittävät perinteiset luokkahuoneet, joissa pulpetit oli suunnattu luokan etuosaan sijoitettua liitutaalua ja opettajanpöytää kohden. (Manninen 2007, 59–60.)

Oppiminen ei rajaudu pelkästään kouluympäristön formaaliin oppimiseen, joten laajasti määriteltynä kaikki ympäristöt voidaan nähdä oppimisympäristöinä., vaikkei niissä suoraan tapahtuisikaan tavoitteellista oppimista (Staffans ym. 2010, 108). Oppimisympäristö fyysisenä tilana voidaan lisäksi nähdä yhteisönä, verkostona tai toimintana, joka tukee oppimista. Erilaiset fyysiset, tekniset, sosiaaliset, kulttuuriset, kognitiiviset ja affektiiviset oppimista edesauttavat ympäristöt nähdään oppimisympäristöinä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45.) Oppimisympäristön fyysinen näkökulma painottaa oppimisympäristön fyysisiä puitteita ja

tilaa. Formaalisissa oppimisessa tämä nähdään luokkahuoneina ja koulurakennuksina kaikkine siihen kuuluvine tiloineen ja huonekaluineen. (Manninen ym. 2007, 38.)

Oppimisympäristön käsitteen laajuus tulee esiin myös Vuojärven (2013) väitöskirjassa. Siinä oppimisympäristö nähdään laajassa merkityksessään sisältävän sosiaaliset, kulttuurilliset ja poliittiset kontekstit, joissa koulutus toimii. Jotta tätä laajaa käsitettä pystytään rajaamaan, oppimisympäristön käsitettä voidaan lähestyä instituutionaalisesta, organisaatiollisesta, kurinpidollisesta tai ammatillisesta näkökulmasta. (Vuojärvi 2013, 29.) Oppiminen nähdäänkin usein oppimisympäristöjen rajoja ylittäväksi toiminnaksi, jolloin voidaan puhua oppimisen kaikkiallisuudesta ja erilaisista oppimisekologioista (Barron 2006, Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (viitt. myöh. POPS2014) määrittelee oppimisympäristön tilana ja paikkana, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristö käsittää myös välineet, materiaalit ja palvelut, jotka kuuluvat oppimiseen ja opiskeluun. Toimiva oppimisympäristö luo mahdollisuudet vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Ne tukevat niin yksilön kuin yhteisönkin kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristön jatkuva kehittäminen ja kehittyminen suo pedagogisesti monipuolisen kokonaisuuden, jossa huomioidaan kunkin oppiaineen erityisvaatimukset. Koko yhteisö vaikuttaa toiminnallaan oppimisympäristöihin. (POPS2014, 28–29.)

Oppimisympäristön määritelmä on perinteisesti sisältänyt jaon fyysiseen, psyykkiseen, ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Lisänä tähän jakoon muun muassa Piispanen väitöstutkimuksessa on otettu yhdeksi osa-alueeksi pedagoginen ulottuvuus. (Piispanen 2008.) Oppimisympäristön osa-alueiden jaon tulee perustua tutkimusta palvelemaan ja tukevaan jaotteluun. Majoinen (2019) väitöskirjassa oppimisympäristö on jaettu fyysiseen, sosiaalis-pedagogiseen ja teknologiseen jaotteluun. Teknologinen oppimisympäristö käsittää Majoinen tutkimuksessa tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämisen opetuksessa ja oppimisen tukena. (Majoinen 2019, 33.) Näiden fyysisen, sosiaalisen, psykologisen, teknisen ja didaktisen oppimisympäristön ulottuvuuden lisäksi voidaan puhua myös paikallisuuden ulottuvuudesta, johon liittyy jokaisen omat lähtökohdat ja ennako-oletukset, joiden kautta oppiminen mukautuu (Häyrynen, 2014, 26; Manninen 2007, 36.)

Muuttuvan maailman mukana myös käsitteet mukautuvat ja muokkaantuvat määritelmineen. Oppimisympäristön rinnalle on tullut oppimaiseman käsite. Oppimaisemassa yhdistyy oppimisympäristöjen eri ulottuvuudet yhtenäisinä tai erillisinä osina. Siihen liitetään neljä eri

osa-aluetta, joita ovat 1) oppimista tukevat elementit, 2) oppimisen fyysinen ja virtuaalinen monimuotoisuus, 3) oppimistilat ja 4) oppimisympäristöt. Oppimista tukevat elementit ovat koulun kalusteet, laitteet ja muut tarvikkeet. Oppimisen fyysinen monimuotoisuus tarkoittaa kalusteiden ja tilojen muunneltavuus. Oppimistiloihin kuuluu kaikki koulurakennuksen fyysiset tilat, mutta oppimisympäristöihin nähdään kuuluvaksi erilaiset julkiset tilat, johon koulut, yliopistot, kirjastot, museot ja muut informaalin oppimisen tilat kuuluvat. (Kattilakoski 2018, 20–22.)

2.2 Oppimisympäristön ulottuvuudet

Koska oppimisympäristöä mallinnetaan ja määritellään monien eri näkökulmien ja tulkintojen painotusten puitteissa, esittelen seuraavaksi tässä tutkimuksessa käytetyn oppimisympäristön määritelmän. Pohjaan määritelmäni edellä mainittuihin Piispasen ja Majosen tutkimuksiin, joiden pohjalta olen valinnut tätä tutkimusta parhaiten palvelevan jaon. Jaan oppimisympäristön neljään osaan, joita ovat fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja pedagogis-didaktinen osa-alue. Sisällytän Majosen (2019) määrittelemän teknologiseen oppimisympäristöön liittyvät opetuksen ratkaisut pedagogis-didaktisen oppimisympäristön alaiseksi.

Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö nähdään luokkahuoneena ja oppimisen tilana, jossa oppimista ja opetusta tapahtuu. Nykykäsityksen mukaan ihanteellinen fyysinen oppimisympäristö on muokattavissa ja muunneltavissa oleva tila, jossa oppimisaktiviteetit eivät rajoitu. Oppilaat pystyvät hyödyntämään tilaa omien tarpeiden mukaisesti. Tämä onkin yksi fyysisen oppimisympäristön haasteista; miten luoda tila, joka palvelee erilaisia oppijoita mahdollisimman hyvin. Kouluympäristön fyysiset tekijät eivät vaikuta vain oppilaiden kognitiiviseen suoriutumiseen, vaan myös opettajan. Lämpötila, ilmanlaatu, valaistus ja akustiikka ovat ominaisuuksia, jotka vaikuttavat keskittymiskykyyn sekä yleiseen

viihtyvyyteen ja hyvinvointiin. Staattinen oppimisympäristö ei pysty vastaamaan opetussuunnitelman luomiin vaatimuksiin tilojen muuntuvasta hyödyntämisestä oppimisprosesseissa. (Majonen 2019, 31.) Opetussuunnitelma ohjaa ottamaan perusopetuksen tilaratkaisussa huomioon edellä mainittujen fyysisten seikkojen lisäksi myös ergonomian, ekologisuuden, esteettisyyden ja esteettömyyden sekä järjestyksen ja siisteyden. Tilaratkaisulla on mahdollista huomioida opetuksen pedagoginen kehittäminen. Myös luonnon ja muun rakennetun ympäristön huomioiminen oppimisympäristöinä mainitaan opetussuunnitelmassa. Lisäksi erilaiset informaaliset oppimisympäristöt, kuten kirjastot ja erilaiset luonto- ja kulttuurikeskukset nähdään oppimisympäristön tarjoavina yhteistyötahoina. (POPS2014, 29.) Virtuaalinen oppimisympäristö liitetään monissa määritelmissä fyysisen oppimisympäristön ulottuvuuteen ja toisiinsa linkittyneiksi (Kattilakoski 2018, 22).

Tämä fyysisen oppimisympäristön määritelmä on kaiken kaikkiaan vielä hyvin perinteinen ja luokkahuonekeskeinen. Suurin osa Suomen kouluista kuitenkin oletettavasti on fyysisiltä puitteiltaan perinteisiä ja jopa vanhanaikaisia, ja näin ollen ristiriidassa Opetushallituksen määritelmien kanssa. Kaiken tämän päivittäminen ajan hermoille vaatisi kuitenkin aikaa ja rahaa, eikä fyysiset muutokset kuitenkaan ole toimintakulttuurin muutoksen tausta. (Piispanen 2008, 140.) Kuitenkin on mahdollisuuksia ilman suurempien fyysisten ja rakenteellisten muutosten tekoa muokata kouluja ja luokkahuoneita vastaamaan oppilaiden senhetkisiin tarpeisiin. (Ikonen & Virtanen 2007, 247.)

Psyykkinen oppimisympäristö

Psyykkinen oppimisympäristö on kokonaisvaltainen ajatus ihmisen psykologisesta ympäristöstä oppimistilanteessa, johon kuuluvat erilaiset kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset rakenteet. Erottelen vielä erikseen sosiaalisen oppimisympäristön, vaikka se onkin hyvin limittäinen ja lomittainen psyykkisen näkökulman kanssa. Psyykkiseen oppimisympäristöön liitetään oppimistilanteessa oppimiseen vaikuttavat tunteet, negatiiviset ja positiiviset emootiot. Esimerkiksi jännittäminen voi olla tyypillinen negatiivinen koettu emootio oppimistilanteessa luokkahuoneessa. Mitä pienemmät oppijat ovat kyseessä,

sitä suurempi merkitys opettajalla on psyykkisesti positiivisen oppimisympäristön luomisessa. (Roiha & Polso 2018, 84.)

Osa psyykkisen oppimisympäristön ulottuvuuksista jää kuitenkin osittain opettajan vaikutuspiiriin ulottumattomiin, kuten oppilaan kotioloit. Se, miten opettaja voi kuitenkin vaikuttaa positiivisen psyykkisen oppimisympäristöön, lähtee luokan turvallisesta ilmapiiristä. Johdonmukainen puuttuminen esimerkiksi väärille vastauksille nauramiseen viestii oppilaille opettajan luotettavuudesta ja turvallisuudesta. (Roiha & Polso 2018, 84.) Psyykkinen oppimisympäristö on hyvinvoinnin edistäjä ja tukija, mutta äärimmillään voi olla myös yleisen pahoinvoinnin aiheuttaja. Kokemus tasa-arvoisesta ja erilaisuuden hyväksymästä oppimisympäristöstä on keskeinen hyvinvoinnin luoja psyykkisen ulottuvuuden tekijöistä. (Ikonen & Virtanen 2007, 242.)

Psyykkisen oppimisympäristön ulottuvuuteen voidaan käsittää kuuluvaksi oppilaan itsensä sisäiset tuntemukset ja niihin liittyvät itsesäätelytaidot. Yksilön oma persoonallisuus, asenteet, arvot, motivaatio sekä jo olemassa olevat tiedot, taidot ja kokemukset ovat niin ikään osa psyykkisen oppimisympäristön näkökulmaa. (Lindfors & Somerkoski 2018, 293, 298.) Oppimisympäristön psyykkinen ulottuvuus on kaiken kattavasti läsnä alituisesti, vaikka sitä harvoin tietoisesti havainnoidaan tai pystytään liittämään välineisiin tai tiloihin samalla tavalla kuin pedagogista tai fyysistä ulottuvuutta. Se kattaa kaikki oppimisympäristön tekijät ja ne ovat omalta osaltaan vaikuttamassa psyykkisen ulottuvuuden rakentumiseen. Esimerkiksi fyysisissä tiloissa huomioidaan oppilaiden ikätaso ja muut tarpeet, pedagogis-didaktinen ulottuvuus huomio opetustavat ja -materiaalit ikätasoisesti ja sosiaalinen oppimisympäristö tarjoaa lapselle mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen kehittämiseen. (Piispanen 2008, 141.)

Sosiaalinen oppimisympäristö

Oppimisympäristön tarkastelu sosiaalisesta ulottuvuudesta tekee siitä vuorovaikutteisen tilan, jossa tapahtuu yhtäikaa ja eri yksilöiden kesken ristikkäin monenlaista kommunikaatiota ja vuorovälitystä. Erilaiset ryhmäytymisprosessit, yksilöiden keskinäiset suhteet suhteessa toisiinsa ja opettajaan vaikuttavat kokonaisvaltaisesti ilmapiiriin. Koska oppimisympäristö ei ole suljettu ja erillään oleva tila muusta yhteisöstä, sosiaalinen oppimisympäristö käsittää myös

suhteen koulun ulkopuolisiin, oppimista edistäviin yhteisöihin ja ihmissuhteisiin. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on kuitenkin yksi tärkeimmistä vuorovaikutussuhteista. Se vaikuttaa laajasti oppilaan hyvinvointiin sekä koulumenestykseen niin sosiaalisten, emotionaalisten kuin käyttäytymistä koskevien seikkojen kautta. (Majonen 2019, 34.) Opettajan oma käsitys omasta sosiaalisesta statuksesta voi vaikuttaa huomattavasti oppimisympäristön yleiseen tunnelmaan ja oppijoihin. Opettajat, jotka kokevat itsensä turhautuneiksi, riittämättömiksi, ylityöllistetyiksi tai epäkunnioitetuiksi, voivat muodostaa negatiivisen vuorovaikutussuhteen oppijoihin ja edesauttaa näin oppijoiden stressin muodostumista. (Milkie & Warner 2011.)

Opettajan rooli oppilaan sosiaalisten suhteiden mahdollistajana on myös huomion arvoinen. Se, että opettaja tuntee oman luokkahuoneensa sosiaalisen dynamiikan, voi vaikuttaa myönteisellä tavalla koko luokan sosiaaliseen oppimisympäristöön. (Majonen 2019, 34.) Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluvat kouluarjessa päivittäin tarvittavat ryhmätyöskentelyn taidot sekä muut ryhmädynamiikkaan liittyvät taidot, kuten sääntöjen noudattaminen, vuorovaikutus, osallisuus sekä vastuun ottaminen yhteisön jäsenenä. (Lindfors & Somerkoski 2018, 298.)

Sosiaalista ulottuvuutta voidaan lähestyä vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa. Tämän näkökulman tarkasteluun liitetään usein fyysisen ja teknologisen puolen pohdinta. Tätä on pohdinta siitä, miten ja missä määrin fyysiset ja teknologiset aspektit edistävät tai rajoittavat sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia opetus- ja oppimistilanteissa. Esimerkiksi se, miten opetustilojen huonekalut on aseteltu ja millaisia teknologisia ratkaisuja oppimista edistävän vuorovaikutuksen tukemiseksi voidaan tarjota. Oppimista edistävä vuorovaikutus määritellään kannustavaksi ja rohkaisevaksi toiminnaksi oppimistilanteessa. Vastavuoroisesti toimiva avunanto, hyväksyntä, tiedon jakaminen ja sisäinen motivoituminen kannustavassa ilmapiirissä edesauttavat oppijoita tavoitteiden saavuttamisessa. (Manninen 2007, 70.)

Koulun kontekstissa oppijan sosiaalisten suhteiden kannalta suuressa roolissa ovat vertaisryhmät. Sosiaaliset suhteet luokkatovereihin ja koulun aikuisiin voivat joillekin oppijoille olla koulunkäynnin merkityksellisimpiä asioita. Koulu nähdään oppimisen paikkana, mutta se mahdollistaa myös lukuisia muita toimintoja, joiden avulla voidaan ylläpitää sosiaalisia suhteita. (Allodi 2002, 190.) Lasten sosiaalisia suhteita voi tarkastella myös oppimisen näkökulmasta. Pohjola ja Lerkkanen ym. (2014) ovat tutkineet ystävien vaikutusta lasten lukutaitoon kolmannella ja neljännellä vuosiluokalla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, ovatko ystävät samankaltaisia lukutaidon suhteen ja lisääntykö samankaltaisuus siirryttäessä kolmannelta neljännelle luokalle.

Tutkimus toteutettiin osana Alkuportaati-tutkimushanketta. Aineisto kerättiin 941 lapselta kahdelta eri paikkakunnalta vuosina 2009 ja 2010. Lapset olivat vuosiluokilla 3–4 ja iältään 9–10-vuotiaita. Tulosten mukaan lapsella, jolla on vähintään yksi ystävä, lukutaito on parempi kuin lapsilla, jotka eivät nimenneet itselle yhtään ystävää. Lukutaidossa oli samankaltaisuutta ystäväysten kesken, ja se lisääntyi neljännellä luokalla verrattuna kolmannelle luokalle. Tutkimuksessa tutkittiin teknisen lukutaidon sekä luetun ymmärtämisen taitoa. (Pohjola, Lerkkanen ym. 2014.)

Pedagogis-didaktinen oppimisympäristö

Kaikki opetuksessa käytetyt pedagogiset ja didaktiset valinnat ja ratkaisut luovat pedagogis-didaktisen oppimisympäristön. Siihen liittyvät fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät sekä oppimisympäristön aikuisten toiminta. Aikuisten toiminnalla tarkoitetaan niitä toimintoja ja tekoja, jotka liittyvät opetuksen ja kasvatuksen kohteena oleviin oppijoihin. Aikuisten lisäksi myös kaikki oppilaat, opetusvälineet, tarvikkeet ja menetelmät kuuluvat pedagogis-didaktiseen oppimisympäristöön. Opetuksellisen toiminta on oppimisympäristössä painottuva ulottuvuus. Siihen liittyy kaikki opettajan luomat tavoitteet ja niihin pyrkivä suunniteltu toiminta. Niiden toimintojen ja metodien avulla, jotka opettaja valitsee avuksi tavoitteiden saavuttamisessa, voidaan määritellä oppimisympäristöä pedagogiikan ja didaktiikan kannalta. Eriyttäminen ja sen tarve on yksi opetusta määrittävä seikka. Eriyttäminen on toimintaa, jonka avulla luokan heterogeeniset oppilaat huomioidaan yksilöinä ja tehtävät ja toiminta suunnataan yksilön tarpeiden mukaan. Eriyttäminen oppilaat yksilöivänä toimintana voidaan nähdä koko pedagogiikan lähtökohtana. (Majonen 2019, 37.)

Opetuskäytäntöjen vaikutusta lukemaan oppimiseen on tutkittu Lerkkasen, Kiurun ym. (2012) päiväkotiympäristössä suorittamassa tutkimuksessa. Tutkimuksessa tarkkailtiin 49 lastentarhaopettajaa ja 515 lasta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten lapsikeskeiset tai opettajajohtoiset pedagogiset valinnat vaikuttavat lasten kiinnostukseen lukemista ja matematiikkaa kohtaan. Tuloksissa näkyi erityisesti lukemisen kohdalla eroja, jotka selittyvät opetuskäytännöillä. Lapsikeskeinen opetus ennusti positiivista lukemiskiinnostusta. (Lerkkanen, Kiuru ym. 2012.)

Digitaalisen oppimisympäristön vaikutusta motivaatioon lukemaan oppimisen kontekstissa on tutkinut Ekapeli-oppimisympäristön avulla Ronimus (2012.) Ronimuksen tutkimuksessa tutkittavina oli kahdeksan päiväkotikäistä lasta. Heidän pelaamistaan seurattiin 11 viikon ajan päiväkodissa. Ekapelissä lapsi oppii yhdistämään äänteitä ja kirjaimia toisiinsa sekä lyhyiden tavujen kirjoitusasuja äänteisiin. Tutkimuksen alussa tehtiin alkumittaus, jossa selvitettiin lasten lukutaidon ja -valmiuden tasoa. Ronimuksen tutkimuksessa pääpaino oli digitaalisen pelin vaikutuksessa motivaatioon, mutta myös lukutaidon kehittymisen tuloksia on raportoitu. Kaikilla lapsilla kirjainten ja äänteiden oppiminen oli vähintäänkin vähäistä. Lyhyt testausjakso voi vaikuttaa oppimistuloksiin. (Ronimus 2012.)

Kaislan ja Rautiaisen (2001) pro gradu -tutkielmassa seurattiin neljän lapsen lukemaan oppimisen polkua esikoulusta ensimmäisen luokan loppuun. Laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää keinoja lapsen kielellisen tietoisuuden tukemisessa niin kotona, päiväkodissa kuin koulussakin. Tutkimuksen aikana neljä kolmesta lapsesta oppi lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana. Kielellistä tietoutta oli tuettu päiväkodissa esimerkiksi loruilun ja satuilun keinoin. Kaislan ja Rautiaisen pro gradussa kuvatuissa lukemaan oppimisen prosesseissa oppiminen painottuu koulun luomaan oppimisympäristöön, ja kodin tuki prosessissa jää vähemmälle huomiolle. Tutkimus keskittyy pikemminkin niihin keinoihin, joilla lapsen kielellistä tietoisuutta voidaan kotona ja päiväkodissa tukea jo ennen lukemaan oppimisen prosessin alkamista. Näiksi keinoiksi niin kotona kuin esiopetuksessa mainitaan lapselle lukeminen ja kirjainten opettelu. (Kaisla & Rautiainen 2001.)

2.3 Oppimisympäristö oppimisen tukena

Oppimisympäristön laadukkuus ei ole oppimisprosessin ainut tae tai edellytys. Lapsen kiinnostus oppimiseen on liitoksissa tavalla tai toisella identiteettiin ja lapsen positioon ympäristöihinsä. Uusi ympäristö ja yksilön suhde siihen rakentaa myös identiteettiin uuden ulottuvuuden. Se miten lapsi suhtautuu esimerkiksi koulun luomaan oppimisympäristöön voi rakentua emotionaalisesta, esteettisestä ja eettisestä näkökulmasta. Emotionaalinen suhde ympäristöön on ihmiselle luontainen tapa asioiden arvottamiseen ja jakaa niitä joko positiivisiin

tai negatiivisiin tunnereaktioihin. Emootiot vaikuttavat oppimiseen. Negatiivisia emootioita nostattavat asiat voivat ehkäistä oppimista kokonaan, ja miellyttävät puolestaan ovat oppimista edesauttavia tekijöitä. Esteettinen suhde ympäristöön käsittää ajatuksen ihmisen luontaisesta pyrkimyksestä esteettisten havaintojen hahmottamiseen ja merkityksellistämiseen. Esteettinen tulkinta voi liittyä aistihavaintoihin tai semanttisiin merkityksiin. Eettinen suhde ympäristöön liittyy yksilön tunteisiin oikeasta ja väärästä suhteesta ympäristöön. Yksilön toimintaa voivat ohjata vahvat eettiset normit, jotka perustelevat yksilön pyrkimystä kohti päämäärää. Nämä kolme suhdetta ympäristöön on hyvä huomioida oppimisympäristön suunnittelussa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 48–49.)

Hyvän oppimisympäristön suunnittelussa ja kehittämisessä on otettava huomioon lisäksi viisi eri näkökulmaa, joita ovat psykologinen, pedagoginen, tekninen, kulttuurinen ja käytännöllinen näkökulma. Psykologinen näkökulma huomioi lapsen ajattelun ja oppimisen perusluonnetta, johon liittyy oppimiskäsitykset ja ajatus oppimaan oppimisesta. Pedagogisessa näkökulmassa huomioidaan ympäristön luomat mahdollisuudet oppimiseen ja toimintaan ja mitä niistä lapsi havaitsee. Tekninen puoli tarkoittaa oppimisympäristön välineitä, joiden avulla oppimista voidaan mahdollistaa ja edistää. Kulttuurinen näkökulma käsittää lapsen yhteisöllisen toiminnan sekä paikallisen ja globaalin vuorovaikutuksen. Tässä näkökulmassa huomioidaan ajatus kulttuurillisten normien luomat erilaiset oppimisympäristöt, jotka niin mahdollistavat kuin asettavat rajoja toiminnalle ja oppimiselle. Käytännönläheinen näkökulma painottaa resurssien, tilojen kuin tekniikan asettamia rajoituksia ja mahdollisuuksia, joka näkyy jokapäiväisessä arkisessa toiminnassa luokkahuoneissa ja muissa fyysisissä oppimisympäristön tiloissa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47.)

Monipuolinen ja joustava, muunneltavissa oleva oppimisympäristö on vallitsevan nykykäsityksen mukaan yksi hyvän oppimisympäristön ominaisuus. Oppimisympäristön on oltava muunneltavissa niin, että jokaiselle oppilaalle syntyy aito mahdollisuus osallistua opetustilanteisiin tehokkaasti ja omien resurssiensa valossa. Erilaisia tukimuotoja ja virikkeitä kaipaavalle oppilaalle voidaan niitä koulun puolesta tarjota yksilöllistämällä oppimateriaaleja ja -välineitä sekä fyysisiä tiloja esimerkiksi sermien, istuintyynyjen ja jalkakuminauhojen avulla. Strukturoitu opetus tukee jokaista oppilasta. Se tarkoittaa opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen jäsentämistä tuen tarpeet huomioon ottaen. Strukturoidulla ympäristöllä oppilaan turvallisuuden tunne vahvistuu ja oppimisprosessi voi käynnistyä. Kuvalliset ja kirjalliset päiväjärjestykset, tavaroiden nimeämiset ja sovittu järjestys ovat eriyttävän ja

strukturoidun oppimisympäristön perusteet, jotka palvelevat jokaista oppijaa. (Ikonen & Virtanen 2007, 244–247; Roiha & Polso 2018, 77.)

Suunniteltaessa oppimisympäristöä, joka tukisi oppimisen edistämistä, on huomioitava muun muassa myös päämääräsuuntautuneisuus. Opetus- ja kasvatustyötä ohjaavat yhteisesti asetut tavoitteet ja päämäärät, jotka on hyvä tulla myös ympäristön kannalta näkyväksi. Oppimisympäristön on hyvä mahdollistaa myös oppijan itsensä asettaa tavoitteita ja saavuttaa ne. Oppimisympäristön päämääräsuuntautuneisuuden lisäksi sen on oltava tarpeeksi kompleksinen ja autenttinen. Kompleksisuus tarkoittaa sitä, että ympäristön on tarjottava haasteita ja ongelmia, jotka oppija mieltää ratkaisemisen arvoisiksi ja kokee ne tärkeäksi. Autenttinen näkökulma asioihin ja ilmiöihin tuo ne oppijoiden mielestä todellisiksi ja olemassa oleviksi. Vuorovaikutteisuus oppimista edistävänä tekijänä nähdään oppimisprosessin dialogin mahdollistajana. Oppija on vuoropuhelussa itsensä, toistensa tai ympäristön kanssa. Vuorovaikutus itsen nähdään reflektointina, joka nähdään välttämättömänä omien käsitysten ja merkitysten luomisessa. Myös opettajan tai kasvattajan rooli vuoropuhelun toisena osapuolena ohjaavassa roolissa on alkanut korostua. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50.)

Koska kasvatuksen tehtävänä on myös eräänlainen arvomaailman kehittäminen, laadukkaassa oppimisympäristössä mahdollistuu eettisten ja moraalisten kysymysten reflektointi. Oppimisympäristössä arvot nousevat esiin usein epäsuorasti toimintaa ohjaavien normien kautta. Hyvä oppimisympäristö avaa kuitenkin mahdollisuuden dialogille, jossa oppija pystyy prosessoimaan arvojaan sekä luomaan niitä. Näiden kaikkien edellä mainittujen hyvän oppimisympäristön näkökulmien lisäksi neljäntenä näkökulmana on nostettava arvioinnin ja seurannan osa-alue. Oppimisympäristön on annettava laadukasta ja rakentavaa palautetta, joka ohjaa oppijaa haluttuun suuntaan ja tavoitteisiin. Opettajan toteuttavan jatkuvan oppimisprosessin arvioinnin lisäksi oppijaa ohjataan itsearviointiin ja kasvamaan kohti itseohjautuvaa ja itsenäistä oppijaa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51.)

2.4 Oppimisen muodot

Oppiminen ja oppimisympäristöt voidaan luokitella myös formaalin ja informaalin oppimisen kautta. Formaali oppiminen nähdään institutionaalisessa ympäristössä tapahtuvana kontrolloituna oppimisena. Tällainen instituutio voi olla esimerkiksi peruskoulu. Formaali oppiminen perustuu tavoitteisiin ja opetussuunnitelmiin sekä pedagogisesti ja didaktisesti suunniteltuun opetukseen. (Koskela, Rosenius, Kärkkäinen 2020, 199.) Formaali eli muodollinen oppiminen on oppijan näkökulmasta tarkoituksenmukaista ja johtaa johonkin, esimerkiksi valmistumiseen ja ammattiin. (Souto-Otero 2021, 367.)

Informaali oppiminen sijoittuu fyysisestikin formaalin koulujärjestelmän ulkopuolelle. Informaali oppiminen on arkielämässä tapahtuvaa oppimista, joka mahdollistuu yksilön omien kiinnostuksen kohteiden ja aktiviteettien myötä. Informaalin ja formaalin oppimisen lisäksi voidaan käyttää non-formaalin oppimisen käsitettä. Se sisältää formaalin oppimisen täydentävät tai vaihtoehtoiset oppimisen muodot ja tavat. (Koskela, Rosenius, Kärkkäinen 2020, 199.) Se ei kumminkaan ole toiminnaltaan määritelty tavoitteelliseksi oppimiseksi, mutta toimintaan sisältyy oppimisen elementtejä (Souto-Otero 2021, 367).

Kanadalaiset Evans ja Hulak (2020) ovat tutkineet lasten kotona tapahtuvaa lukemaan oppimista. Tutkimukseen osallistui 65 päiväkotikäistä lasta. Kaikki heistä olivat oppineet lukemaan kotona. Lapsia haastateltiin heidän lukemistaan kirjoista ja siitä, miksi he lukevat ja miten aikuiset heitä auttavat. Suurin osa lapsista kertoi lukemaan oppimisen olevan mielestään tärkeä taito, ja siksi sitä harjoiteltiin. Tutkimuksessa observoitiin kotona tapahtuvaa harjoittelua ja luokiteltiin keinoja, joilla aikuinen auttaa lasta. Yleisin tapa auttaa lasta lukemaan oppimisessa oli lukea lapsen kanssa yhdessä. Muut tavat liittyivät kirjainten tunnistamiseen ja ääntämiseen. (Evans & Hulak 2020.)

Yleinen tapa on nähdä informaali ja formaali oppiminen vastakohtaisina ilmiöinä, mutta ne voidaan myös ajatella toisia täydentäviksi ja yhtäaikaisiksi tapahtumiksi ja jatkumoiksi. (Koskela, Rosenius, Kärkkäinen 2020, 199.) Rajat näiden käsitteiden välillä eivät siis ole aina suorat ja selkeät. Oppimismuodot voidaan nähdä muodollisuusasteiden välisenä vaihtelevana jatkumona. Jokaisen määritelmänkin sisällä voi olla huomattavaa vaihtelua, esimerkiksi suunnittelu ja valmistelu formaalissa opetuksessa voi vaihdella hyvinkin paljon koulutuksen järjestäjien kesken. Formaali opetus ei myöskään aina johda todistukseen tai pätevytykseen,

jos opinnot jäävät kesken. (Souto-Otero 2021, 368.) Formaali ja informaali oppiminen voidaan nähdä myös toisiaan täydentävänä ja tukevana oppimisena. Lasten ja nuorten koulun ulkopuolella hankitut elämäkokemukset vaikuttavat koulussa tapahtuvan toimintaan ja opitun tiedon käsittelyyn sekä tulkintaan. Museot, kirjastot ja tiedekeskukset sekä vastaavat laitokset nähdään usein kuuluvaksi informaalin oppimisen ympäristöiksi, mutta ajatusta voidaan laajentaa moneen muuhun ympäristöön. (Eshach, 2007, 171; Callanan ym. 2011, 646.)

Lukemaan oppimisen oppimisympäristöistä puhuttaessa onkin hyvä huomioida informaalit oppimisympäristöt. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on arvioinut syksyllä 2018 ensimmäistä kertaa ensimmäisen koululuokan aloittavien oppilaiden osaamista. Arvioinnista käytettiin alkumittaus-nimitystä, ja siihen osallistui 7770 oppilasta. Tämä alkumittaus on käynnistänyt perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarvioinnin, jonka tarkoituksena on arvioida osaamisen kehitystä peruskoulun aikana matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa. Mittauksesta saatujen tulosten perusteella 32 % oppilaista osaa lukea sanoja ensimmäisen luokan alussa, ja 29,3 % osaa lukea virkkeitä. Yli puolella oppilaista on siis vähintään alkeellinen lukutaito kouluun tullessaan. (Ukkola & Metsämuuronen 2019, 3, 47.)

Informaalin oppimisympäristön merkitystä lapsen lukemaan ja kirjoittamiseen oppimisen motivoinnissa ovat tutkineet myös muun muassa yhdysvaltalaiset Putman ja Walker (2010.) He tutkivat, mikä vaikutus informaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuvan opetuksen vaikutus lasten lukumotivaatioon. Motivaatio nähdään tärkeänä osana lukutaidon kehittymistä. Putmanin ja Walkerin tutkimukseen osallistui 22 lasta, iältään 7–12-vuotiaita. Toiminnalliset ja autenttiset ympäristöt, joissa oppijoilla on aito kiinnostus ympäristön teksteihin, vahvistavat sisäistä motivaatiota sekä luku- ja kirjoitustaitoa enemmän kuin formaalin opetuksen toiminnot. (Putman & Walker 2010.)

2.3 Lukemaan oppiminen

2.3.1 Lukutaito käsitteenä

Lukutaito on käsitteenä liki yhtä moniulotteinen kuin oppimisympäristökin. Sen määritelmä on muuttuva ja yhtä lailla kulttuuriin sekä yhteiskunnalliseen aikaan sidoksissa. Lukutaidon omaksuminen on myös perusopetuksen alkaessa yksi keskeisimmistä tavoitteista. Aiemmin mainittu kansainvälinen lukutaidon tutkimushanke PIRLS määrittelee lukutaidon IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) määritelmää mukailleen. Lukutaito on tekstien ymmärtämistä ja käyttöä sekä merkityksien rakentamista. Lukemien on rakentava ja vuorovaikuttava prosessi, jossa merkitys on henkilökohtaisesti rakentuva lukijan ja tekstin vuorovaikutuksen välille. Yksilön omat taustatiedot sekä kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiat vaikuttavat merkityksen muodostumiseen. Myös itse lukutilanne ja siihen sitoutuminen sekä motivoituminen voivat vaikuttaa kunkin tekstin merkityksen muovautumiseen. Tämä määritelmä koskee painetun tai digitaalisessa muodossa olevan tekstin lukutaitoa. (Leino, Nissinen ym. 2017, 7.)

Yllä oleva määritelmä nähdään niin sanotusti perinteisenä lukutaitona painettujen tekstien lukemisessa. Lukutaitoa voidaan määritellä myös laajemmin ja moniulotteisemmin. Monilukutaito on yksi käytetty käsite, joka näkee lukutaidon laajemmin kuin painetun tekstin teknisenä lukemisena. Monilukutaidon pohjalla nähdään laaja-alainen tekstikäsitelmä, joka ymmärtää tekstit sanallisena, kuvallisena, auditiivisena, numeerisena tai kinesteettisenä symbolijärjestelmänä, joiden avulla tai näitä yhdistämällä ilmaistaan tietoa. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 14–15.) Monilukutaito on osa opetussuunnitelman perusteita. Se on yksi laaja-alaisen osaamisen alueista, jota jokaisen opettajan tulisi edistää oppiainerajat ylittäen ja lävistäen. Opetussuunnitelmassa monilukutaidon merkitystä perustellaan seuraavasti:

Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja

oppimisen taitojen kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21)

Opetus- ja kulttuuriministeriön Uudet lukutaidot -hanke on syksyllä 2020 käynnistetty kehittämisohjelma, joka on julkaissut hyvän osaamisen kuvaukset medialukutaidolle, ohjelmointi- sekä viestintäteknologiselle osaamiselle. Ne on luotu varhaiskasvatussuunnitelman sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen kuvausten pohjalta. Jokaiselle luokka-asteelle on yksityiskohtaiset osaamiskuvaukset, joista saa perusteellista tietoa, mitä uudet lukutaidot käytännön tasolla tarkoittavat. Lukemaan oppiminen sijoittuu suurimmalla osalla lapsista vuosiluokille 1–2. Näille vuosiluokille hyvää osaamista kuvaa tilanne, jolloin oppilas tuntee median käsitteen ja osaa nimetä joitakin mediasisältöjä. Lisäksi oppilas ymmärtää faktan ja fiktion eron ja osaa jakaa mediasisällöt näiden perusteella. Mediasisältöjen käyttötarkoituksen ymmärrys sekä ymmärrys siitä, että media on aina jonkin tekijän tuotos, nähdään osana hyvää osaamista. (Uudet lukutaidot.) Edellä mainitut taidot osana lukutaitoa tuovat jälleen uuden näkökulman ja kuvauksen lukutaidon käsitteeseen.

Tässä tutkimuksessani määrittelen lukutaidon teknisen lukutaidon kautta. Yksinkertaistettuna lukutaito nähdään lukemisen yksinkertaisen mallin kautta (simple view of reading). Tämä teoria pohjautuu Goughin ja Tunmerin malliin vuodelta 1986. Sen mukaan lukutaito voidaan jakaa tekniseen lukutaitoon ja luetunymmärtämiseen. (Gough & Tunmer 1986.) Tämä jako esitellään perustaksi monessa lukutaitoa käsittelevässä kirjallisuudessa (ks. esim. Ahvenainen & Holopainen 2014). Tekninen lukutaito on edellytys luetunymmärtämisen omaksumiselle, mutta ei välttämättä takaa sen onnistumista automaattisesti (Takala 2006, 17). Seuraava teknisen lukutaidon määrittelevät kappaleet ovat suoraa lainausta samaan aihealueeseen kohdistuneesta kandidaatintutkielmastani.

2.3.2 Teknisen lukutaidon oppiminen

Tekninen lukutaito on dekodeerausta, jossa kirjainten ja äänteiden vastaavuus on ymmärretty. Kirjainten ja äänteiden yhdistämisen jälkeen opitaan yhdistämään kirjaimia tavuiksi ja tavuja lopulta sanoiksi. (Takala 2006, 17.) Ketonen tuo väitöskirjassaan esille, miten eri kieliset lapset oppivat lukemaan eri tavoin. Tähän on haettu selitystä juuri kirjain-äännevastaavuudesta, joka on suomen kielessä lähellä täydellisyyttä, ja jonka toisessa ääripäässä on esimerkiksi englannin kieli (Ketonen 2010, 11–12).

Lukemisen taidon selittämiseen on erilaisia teoriamalleja, joista käytetyin on kaksoisreittimalli. Sen mukaan ihminen käyttää kahta eri strategiaa sanan tunnistamiseen. Ne ovat fonologinen ja ortografinen strategia. Molemmat rakentuvat osaprosesseista, joiden ensimmäiset prosessit pohjautuvat visuaaliselle tulkinnalle. Fonologinen strategia on usein aloittelevan ja hitaan lukijan strategia, jonka onnistumisen pohjana on fonologinen tietoisuus. Strategia perustuu luettavan sanan äänne- ja tavuanalyysiin, jolloin sana prosessoidaan kirjain tai tavu kerrallaan. Fonologisen dekodeerauksen avulla kirjaimet ja tavut saadaan äänneiksi ja sitä kautta sana luetuksi. Kodeeraustaito ja sanan äännehahmon tunnistaminen eli fonologinen synteesi vaativat toimivaa työmuistia. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 54–55, 59; Takala 2006, 19–20.) Työmuistin osuus lukemisprosessissa on useiden tutkimusten mukaan merkittävä, ja sen ongelmat voivat olla osasyynä erilaisiin lukemisen vaikeuksiin (Moll, Göbel ym. 2016). Onnistunut fonologinen synteesi johtaa sanan fonologiseen tunnistamiseen ja sanan fonologisen identiteetin löytämiseen. Tämä prosessi onnistuneena aktivoi sanan merkityksen löytämisen. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 60.)

Ortografinen strategia aloittaa visuaalisen tulkinnan sanatasoisesti tunnistamalla sanan ortografisen identiteetin eli oikeinkirjoitusmuodon. Ortografista tunnistusta voidaan kutsua myös kokosanamenetelmäksi. Sujuva lukija tunnistaa sanan ortografisesti jopa sekunnin murto-osissa. Tunnistaminen alkaa sanan keskivaiheilta ja kirjaimet tunnistetaan sanan osina. Tunnistetut osat aktivoivat vastaavia osia sisältäviä sanoja. Sanan semanttisen eli merkityksellisen sisällön ymmärtääkseen lukija ei tarvitse enää fonologisia vihjeitä, vaan merkityksen antaa ortografia. Sanatasoinen vaivaton tunnistaminen edellyttää kirjain-äänne - sekä tavutason sujuvaa hallintaa. Molempia strategioita hyödynnetään lukemaan opettamisessa. Kokosanamenetelmien käyttö voi olla kuitenkin vaivalloista suomen kielen tyypillisten ominaisuuksien takia. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset taivutusmuodot ja liitteet. Niinpä

alkuvaiheen opetuksessa fonologisen strategian hyödyntäminen voi olla kannattavampaa. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 57–58; Takala 2006, 20,22.)

Kirjainten ja äänteiden automatisoidun dekodeustaidon oppimista edistävät fonologisen tietoisuuden harjoitukset. Fonologinen tietoisuus on kielen erilaisten äännerakenteiden huomioimista, kuten sanan pituutta, tavutusta sekä kykyä erottaa ensimmäisiä ja viimeisiä äännteitä tai korvata niitä toisilla. Sanojen merkityksen sijasta huomio kiinnittyy kielen muotoon ja funktioon. Fonologinen tietoisuus edistää lapsen lukutaidon oppimista, ja tietoisuutta voi harjoittaa pienillä keinoilla yhdistettynä lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun. Esimerkiksi yksinkertaiset kysymykset, kuten ”Mikä on sanan aurinko ensimmäinen äänne? Mikä sama äänne on sanoissa auto, apina ja arvoitus?” opettavat äännteiden havaitsemista erikseen ja eri sanoissa. Ilman dekodeusta lukeminen on työlästä; sanan tunnistaminen on hidasta ja lukeminen etenee vaivalloisesti. (Takala 2006, Lerkkanen 2006, 38–40.) Samankaltaisia tehtäviä fonologisen tietoisuuden arviointiin lukivaikeuksien riskien tunnistamiseksi esittelevät myös Panula ja Ketonen väitöskirjoissaan (Panula 2013, 80–82; Ketonen 2010, 20).

2.3.3 Lukemaan oppimisen muut vaiheet

Lukutaito nähdään opittavana taitona, joka sisältää monia eri näkökulmia taidon hallintaan. Voidaan puhua peruslukutaidosta, toimivasta lukutaidosta, kriittisestä lukutaidosta ja monilukutaidosta. Aluksi lukutaidon oppiminen painottuu lukutaidon tekniseen osaamiseen ja peruslukutaidon hallintaan. Siihen kuuluu kirjoitetun kielen tekninen dekodeaus sanoiksi ja luetun ymmärtämisen taito. Lukutaito lähtee kirjaintuntemuksesta ja niiden äännevastaavuuden oppimisesta. (Lerkkanen2006, 10–12.)

Useimmat lukutaidon omaksumisen teoriat ovat peräisin englanninkielisestä kontekstista, ja taidon oppiminen on osittain kieleen sidonnaista. Kielen ortografisuus vaikuttaa lukutaidon oppimiseen muun muassa ajallisesti, ja säännönmukainen suomen kieli vaikuttaa osaltaan lasten nopeaan teknisen lukutaidon hallitsemiseen. Yleisesti käytetty ja pitkään voimassa ollut käsitys lukutaidon kehityksen teoria on Frithin (1985) ja Ehrin (1987) vaiheittain etenevä malli. Nämä teoriat avaavat luku- ja kirjoitustaidon käsi kädessä kulkevaa etenemistä. Esittelen

seuraavaksi heidän kolmi- ja viisivaiheisen malliensa pohjalta luodun kehitysvaiheiden kuvauksen, jonka Lerkkanen (2006) kuvailee. Ensimmäinen vaihe on logograafinen vaihe, jossa lapsi oppii yksittäisiä kirjaimia ja niiden muotoja. Hän voi lukea ympäristöstään tuntemiansa sanoja muistin pohjalta. Kirjoitus voi muistuttaa etäisesti tunnistettavaa kirjainta, numeroa tai sanaa, ja ymmärrys kirjoittamisen tarkoituksesta on jo syntynyt. (Lerkkanen 2006, 14.)

Seuraava vaihe on osittais-alfabeettinen vaihe, jossa kirjain-äännevastaavuus osataan osittain. Sanojen loppu- tai alkuäänteen tunnistaminen onnistuu, josta voi seurata kokonaisen sanan tunnistus. Kirjoituksessa tämä näkyy niin, että lapsi voi kirjoittaa kokonaisen sanan käyttämällä vain alku- ja loppuäänteitä. Tätä vaihetta seuraa alfabeettinen vaihe, jossa kirjain-äännevastaavuus onnistuu lukiessa. Kirjoittamisessa tätä taitoa hyödynnetään, ja kaikki kirjaimet alkavat löytää paikkansa. Lukeminen lähtee yksittäisten sanojen lukemisesta ja kehittyy harjoittelun avulla, mutta äänteiden kestossa sekä äng-äänteessä voi vielä tulla virheitä. Viimeinen ortografinen vaihe jakaantuu kahteen, vahvistumisen ja automatisoitumisen vaiheeseen. Vahvistumisen vaiheessa kokonaisuusien hahmottaminen onnistuu tavu- ja sanatasosta laajentuen ja sanavarasto kasvaa. Kirjoittamisessa yhdistyy kuulon ja näön avulla saatu tieto sanasta. Automatisoitumisen vaiheessa sanojen oikeinluku on yhä varmempaa ja lukutaidon sujuvuus paranee. Oikeinkirjoitussääntöjen hallinta alkaa näkyä kirjoitetussa tekstissä yhä laajemmin. (Lerkkanen 2006, 15.)

Kiiveri (2006) on tutkinut väitöstutkimuksessaan lukutaidon oppimista ensimmäisen lukuvuoden aikana ja sen yhteyttä käytettyyn lukemaan opettamisen menetelmään. Yhteyttä verrattiin kahteen eri lukemaan opettamisen menetelmään, jotka olivat kirjain- ja äännemenetelmiä. Ensimmäisen kouluvuoden aikana toteutettu seurantatutkimus osoitti, että opetusmenetelmällä ei ollut kokonaisvaltaista merkitystä lukutaidon oppimisessa. Eroja menetelmien välillä ilmeni kouluvuoden keskivaiheilla, mutta ne olivat tasaantuneet jo keväällä. Kiiverin tutkimuksessa tarkasteltiin myös lukutaidon oppimisen yhteyttä kodin luomiin taustatekijöihin, kuten vanhempien sosioekonomiseen statukseen, lapselle lukemiseen ja kotona olevien kirjojen ja sisarusten määrään. Tuloksissa ei ollut havaittavissa kodin fyysisten ominaisuuksien ja lukutaidon lähtötasolla olevan yhteyttä, mutta lapselle lukeminen näkyi tilastollisesti merkittävänä tekijänä. (Kiiveri 2006.)

Kiiveri (2006) esittelee väitöskirjassaan myös muita lukemaan oppimisen vaiheen kuvauksia. Yksi niistä on Ahvenaisen ja Holopaisen (1999) lukutaidon erittely syntymästä koulun

alkamiseen saakka. Kehitys lähtee puheen tuottamisesta, jolloin lapsi on aktiivinen tarinoiden ja juttujen kertoja. Valelukeminen ja sanojen muistaminen sekä arvaaminen saavat lapsen kiinnostumaan tekstin visuaalisesta puolesta. Se kehittää lukutaitoa kohti kirjainten tunnistamista ja nimeämistä sekä tavu- ja sanatasoista lukemista. Äänne-kirjainvastaavuuden oppimisen myötä päästään peruslukutaidon tasolle. (Ahvenainen & Holopainen 1999 Kiiverin 2006 mukaan.)

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata lasten lukemaan oppimiseen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia oppimisympäristön näkökulmasta. Tarkastelen lasten käsityksiä lukemaan oppimisen edistymisestä eläytymismenetelmällä hankittujen kertomusten avulla. Vaikka kehyskertomuksessa yhtenä muuttujana on myös nimien perusteella sukupuoli, sen tarkastelu jää tutkimuskysymysten ulkopuolelle. Koin kuitenkin tutkijana niin, että sukupuolen variointi on otettava mukaan kehyskertomuksiin. Sen valinta lukutaidon ja lukutaidottomuuden suhteen olisi ollut liian tulkinnanvarainen tutkijan itsensä päätettäväksi.

Kahteen seuraavaan tutkimukseni pääkysymykseen haen vastauksia lasten kertomuksista:

1. Miten lapset kuvaavat lukemaan oppimiseen liittyviä oppimisympäristön ulottuvuuksia?
2. Mitkä tekijät edistävät lasten lukemaan oppimista heidän omien käsitystensä mukaan?

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkimushenkilöiden näkökulmasta. Tyypillisesti laadullinen tutkimus on kiinnostunut tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja merkityksistä, joita kohdehenkilöt tutkittavaan ilmiöön liittävät. Kvalitatiivinen lähestymistapa eroaa määrällisestä tutkimuksesta pääpiirteiltään siinä, että määrällisen tutkimuksen tulokset voidaan saattaa numeeriseen muotoon, kun taas laadullisen tutkimuksen tulokset esitetään pääsääntöisesti kuvailevana tekstinä. Lähestymistapa painottaa ajattelua yksilön omakohtaisesta tiedon ja todellisuuden kokemuksesta. Tutkimuskohteita pyritään lähestymään niiden luonnollisissa olosuhteissa. (Puusa & Juuti 2020.)

Laadullinen tutkimus nähdään siis empiirisenä, kokemuksiin ja havainnointiin pohjautuvana tutkimustyyppinä. Se ei tyypiltään tavoittele tilastollisia yleistyksiä, vaan ilmiön ymmärtämistä ja teoreettista tulkintaa. Mikään tutkimus varsinkaan ihmistieteissä harvoin kuitenkaan voidaan luokitella pelkästään laadulliseksi tai määrälliseksi, vaan laadullinenkin tutkimus sisältää määrällisen tutkimuksen elementtejä. Ilmiön ymmärtämisen tavoite ohjaa osaltaan tutkimushenkilöiden valintaa, joka laadullisessa tutkimuksessa harvoin on sattumanvaraista, vaan usein tutkimuskohteet ovat tarkkaan harkittuja. Tutkimusraportti tekee valinnan läpinäkyväksi; se avaa tutkittavien henkilöiden kriteerit ja tutkijan omat valinnat kohdejoukkonsa valikoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Siinä missä määrällisen tutkimuksen analyysi perustuu lukujen argumentointiin tilastollisten yhteyksien avulla, laadullinen analyysi perustuu useimmiten kokonaisuuden tarkasteluun ja tulkintaan. Laadullisessa aineistoissa ja sen analyysissa eivät siis johda tilastolliset todennäköisyydet. On liki mahdotonta koota tyypillisen aineistonkeruutavan, haastattelun, avulla yksilöiden eroja tilastollisesti merkittävästi ilmiötä kuvaava aineisto. Sen sijaan, että laadullisen tutkimuksen aineisto ylipäättään mahdollistaisi tilastolliset yleistettävyydet,

laadullinen aineisto on tavanomaisesti hyvin moniulotteinen. Koska ilmiötä voidaan tarkastella niin monesta näkökulmasta, aineisto voi mahdollistaa monta eri lähestymistapaa. (Alasuutari 2011.)

4.2 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä (method of empathy-based stories, MEBS) on laadullisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmä, jossa vastaajat kehyskertomuksen avulla kirjoittavat kertomuksen. Menetelmässä käytetään vähintään kahta erilaista orientaatioksi kutsuttua kehyskertomusta. Nämä orientaatiot kuvailevat tavallisesti jotain tapahtumaa tai tilannetta, ja vastaajia ohjeistetaan joko jatkamaan tai kuvailemaan tilanteen edeltänyttä tapahtumaa. Kehystarinan muunnelmat mahdollistavat vastausten vertailun, kun tarinoiden elementit muuttuvat. (Wallin, Koro-Ljungberg ym. 2019.) Eläytymismenetelmä sopii eri tieteenaloille, mutta erityisesti sitä on käytetty yhä enenevässä määrin muun muassa kasvatusta ja sosiaalitieteissä. Monet erilaiset tutkimusongelmat mahdollistavat sen käytön, sillä menetelmä on hyvin joustava. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 6.)

Eläytymismenetelmään osallistuvilta vastaajilta odotetaan löytyvän kykyä asettua toisen ihmisen asemaan tai tilanteeseen. Tämän onnistuessa voidaan saada hyvin monipuolisia ja ilmiötä kuvaavia vastauksia, jotka avaavat tutkijallekin uusia näkökulmia aiheeseen. Vaikka eläytymismenetelmällä saadut tuotokset ovat mahdollisesti kuvitteellisia tarinoita, ne ovat aina kytköksissä olemassa olevaan maailmaan ja vallitsevaan kulttuuriin. Vastaukset tuovat esiin kulttuurisia käsityksiä ja merkityksiä ilmiöön liittyen. Ne voivat paljastaa yhteiskunnallisia, poliittisia ja kulttuurisidonnaisia tietoja, joiden löytämiseen voi olla mahdotonta asettaa suoria kysymyksiä. (Härkönen, Lähti ym. 2022, 340; Särkelä & Suoranta 2020.)

Eläytymismenetelmä aineistonkeruuna lasten kanssa on ehkä harvemmin käytetty. Torisevan, Rytivaaran ja Eskolan (2022) toteuttamassa tutkimuksessa aineisto kerättiin 64 neljäsluokkalaiselta oppilaalta. Aiheena oli yhteisopettajuus ja sen luoma oppimisympäristö. Tutkimuksessa käytettiin kahta eri kehyskertomusta, joissa oli yksi muuttuja. Saatua aineisto analysoitiin sisällönanalyysia käyttäen. Tuloksissa yhteisopettajien luoma hyvä oppimisympäristö rakentui opettajien yhteistyön avulla. (Toriseva, Rytivaara & Eskola 2022.)

Eläytymismenetelmä on kehitetty 1960-luvulla ratkaisemaan tutkimuksen tiedonhankinnan eettisiä ongelmia. Se toistaa suoraan kokeellisen ajattelun mallia, jossa yhtä tekijää voidaan varioida muuttamatta muita olosuhteita. Sen perusteella voidaan analysoida, miten juuri kyseinen muuttuja vaikuttaa tutkittavaan asiaan. Menetelmän avulla saadut vastaukset voidaan ajatella nähtäväksi vastaajien kuvauksina todellisista ajatuksistaan, mutta myös yhtä lailla ne voivat olla ajattelun ja pohdinnan tuotoksia: ” *Eläytymismenetelmä ei sovi niinkään sen selvittämiseen, mitä ilmiö on, vaan mitä se voisi olla.*” Siksi menetelmä mahdollistaakin ajattelun laajentumisen ja voi parhaimmillaan tarjota tutkijallekin uusia ja tuoreita näkökulmia tutkimuksen aihepiireihin. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 267–269; Wallin, Koro-Ljungberg 2019.)

Eläytymismenetelmä on tullut Suomeen menetelmän suomalaisena kehittäjänä toimineen Antti Eskolan johdolla. Eskolan kokeilut menetelmän käytöstä alkoivat vuonna 1982. Näihin aikoihin menetelmä jakautui kahteen vaihtoehtoon. Aktiivisessa *active role-playing* -versiossa osallistujat saavat kuvauksen tilanteesta, johon he eläytyvät ja esittävät tuotoksen roolileikin avulla. Toinen versio (*passive role-playing*) ohjaa osallistujat eläytymään tilanteeseen ja luomaan kirjallisen tuotoksen tilanteesta. (Eskola 1997, 6–7.) Antti Eskolan lisäksi Suomessa mainittavaa työtä eläytymismenetelmän kehityksen ja käytön eteen on tehnyt Jari Eskola. Hän on julkaissut menetelmään perehdyttäviä oppaita sekä toiminut mentorina menetelmän käytöstä kiinnostuneille tutkijoille. (Härkönen, Lätti ym. 2022, 11.)

Eläytymismenetelmää on käytetty niin pro graduissa kuin väitöskirjoissakin aineistonhankintamenetelmänä eri tieteenaloilla. Koivukangas, Kynäs ja Maunula (2014) käyttivät eläytymismenetelmää pro gradu -tutkielmassaan selvittääkseen lapsen näkemyksiä eri sukupuolten toimijuudesta ihastumisessa ja millaisia tunteita siihen liitetään. He ovat käyttäneet neljää eri variaatiota, jossa vaihtelee sukupuoli sekä toiminnan onnistuminen ja epäonnistuminen. (Koivukangas, Kynäs, Maunula 2014.) Koivurova (2010) käyttää eläytymismenetelmää väitöskirjassaan kuvaillakseen oppilaiden käsityksiä kuvataideopetuksen julkisista ja piilossa olevista normeista. Hänellä on kaksi eri kehyskertomusta, jossa muuttujana on työn herättämä tunne; vastenmielinen ja järkyttävä tai vaikuttava ja upea. Koivurovan kehyskertomuksissa päähenkilön sukupuoli on jätetty vastaajan varaan käyttämällä vaihtoehtoista ilmaisutapaa Maija / Mikko. (Koivurova 2010.)

Kertomusten variointi mahdollistaa aineiston analysoinnin kahteen kertaan. Analyysin voi aloittaa laadulliselle aineistoille tyypillisen tapaan esimerkiksi teemoitellen, jonka jälkeen tehdään kehyskertomuksen muuttujan vaikutukseen keskittyvä analyysi. Variaation vaikutus ei ole välttämättä aina vastauksissa kovinkaan selvä, mutta voi johdattaa tutkijaa uudenslaisiin, tutkimuksen kannalta relevantteihin huomioihin. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 269.) Tämän tutkimuksen kehyskertomuksissa muuttujia on kaksi; sukupuoli ja lukutaito.

Kehyskertomus on painavassa roolissa eläytymismenetelmän käytössä, ja sen laatimiseen on syytä paneutua. Kertomuksen on oltava ymmärrettävä ja ajatuksia herättävä, joten ikä sekä vastaajien tiedolliset ja taidolliset valmiudet kirjoittamiseen on mahdollisesti otettava huomioon. Kehyskertomuksen kielen on oltava sanastoltaan ja ilmauksiltaan vastaajille ymmärrettävissä. Vastaajien heterogeenisyys voi hankaloittaa kaikille tasapuolisesti ymmärrettävän kertomuksen laatimista. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 270–272.) On myös syytä pohtia, ohjeistetaanko vastaajia kirjoittamaan omat tarinansa minä-muodossa, kolmannessa persoonassa, vai onko tarinan päähenkilö jo ennalta nimetty ja määritelty. Ohjeet voivat vaihdella myös siten, että annetaanko ohjeeksi eläytyä ja kuvitella itsensä kehyskertomuksen tilanteeseen, ja kirjoittaa, miltä vastaajista itsestään tuntuisi. Toinen tapa on ohjeistaa ajattelemaan, mitä tilanteessa voisi tapahtua. (Wallin, Koro-Lungberg ym. 2019.)

Jos kehyskertomuksissa käytetään päähenkilöllä jotain erisnimeä, mielikuvien heräämisen pohdinta on relevanttia. Ohjataan nimellä tietoisesti vai tiedostamatta luomaan kontekstia tiettyyn sukupuoleen, vai onko nimi mahdollisesti juuri kehyskertomusten muuttuja. Viime aikoina sukupuolineutraalit nimet ovat yleisessä käytössä kehyskertomuksissa, jossa sukupuolta ei ole haluttu käyttää tutkimuksen muuttujana. Neutraali nimi mahdollistaa vastaajalle päätävävallan kehyskertomuksen päähenkilön identiteetistä. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 274; Wallin, Koro-Lungberg 2017.) Päädyin omista kehyskertomuksistani tavallisen kuuloiseen nimiin, ja varmistin, ettei vastaajajoukosta löytyisi nimien edustajia.

Tässä tutkimuksessa, jossa vastaajat ovat lapsia, kehyskertomus on syytä rajata muutaman lauseen pituiseksi. Metodien käytössä on havaittu lyhyemmän ja tiiviimmän kehyskertomuksen toimivan yleisesti paremmin kuin pitkän ja polveilevan (Särkelä & Suoranta 2020.) Lyhyestä pituudesta huolimatta on huolehdittava, ettei kertomus jää liian avoimeksi ja löyhästi rajatuksi, jolloin tutkimuskysymykseen ei saada aiheenomaisia vastauksia. Kehyskertomusten sanatarkka pohdinta ei välttämättä täten ole lainkaan liioiteltua, vaan keskeiset sanat ja ilmaukset voivat johdattaa vastaajia myös harhaan. Täsmällisillä ja tutkimuskysymyksen teemalle uskollisilla

sanavalinoilla varmistellaan vastaajan orientoitumista haluttuun asiayhteyteen. Eikä ole lainkaan liioiteltua mahdollisuuksien mukaan testata kehyskertomusta ennen varsinaista tutkimusta. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 276.)

Eläytymismenetelmällä tuotettua tietoa voidaan kritisoida sen luotettavuudesta sekä stereotyyppien tuottamisesta. Jos stereotyyppit ovat yleisiä ja tyypillisiä vastauksia, menetelmä poikkeuksetta tuottaa niitä. Stereotyyppisten vastausten mahdollistajana eläytymismenetelmä ei ole ainoa menetelmä, vaan useat laadullisen tutkimuksen menetelmät tuottavat yleistettäviä vastauksia. Menetelmällä saadut vastaukset eivät välttämättä tuo esiin ilmiön absoluuttista totuutta, vaan ihmisten ajatuksia ja käsityksiä aiheesta. Nämä kehyskertomuksilla kootut tarinat kuitenkin ilmentävät sitä ajattelun tasoa, jolla ihmisen arkielämä toimintoineen ja valintoineen operoi. (Eskola 1997, 29.) Tämä kaikki, mikä voi aiheuttaa kritiikkiä menetelmää kohtaan, on samalla myös sen suola – ihmiselle tyypillisenä toimintatapana ajattelun ja kielen kautta on mahdollisuus todellisuuden esittämiseen. Vastaajalla on mahdollisuus luoda kuvitteellinen kertomus, jonka avulla tutkija pystyy laajentamaan ilmiötä oman ajattelunsa ulkopuolelle. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 267.)

Niin kuin moneen muuhunkin aineistoon, myös eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon liitetään saturaation mahdollisuus. Aineiston saturoituminen tarkoittaa aineiston kylläntymistä, jolloin vastaukset alkavat ikään kuin toistaa itseään. Yhtenä kriteerinä aineiston laajuudelle on pidetty 15–25 vastausta yhtä kehyskertomuksen variaatiota kohden. Eläytymismenetelmällä saatu aineisto voidaan analysoida monella laadullisen aineiston analyysimenetelmällä. Yhteen aineistoon voidaan soveltaa useampaakin analyysitapaa. Joka tapauksessa analyysi lähtee usein aineiston läpikäymisellä ja vastausten numeroinnilla, joka helpottaa käsittelyä. Käsien kirjoitettu aineisto litteroidaan sähköiseen muotoon analyysin helpottamiseksi. (Eskola, Mäenpää ym. 2017, 285.)

4.3. Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt

Käytin tutkimuksessani neljää erilaista kehyskertomuksen variaatiota, jotka jaettiin satunnaisesti osallistujille, kuitenkin mahdollisimman tasamääräisesti.

Kehyskertomukset:

- A. Milla on ekaluokkalainen, joka osaa lukea. Kirjoita tarina siitä, miten Milla oppi lukemaan. Voit kertoa esimerkiksi, miten, missä ja kenen kanssa hän harjoitteli lukemista.*
- B. Milla on ekaluokkalainen, joka ei osaa lukea. Kirjoita tarina siitä, miten Milla oppii lukemaan. Voit kertoa esimerkiksi, miten, missä ja kenen kanssa hän harjoittelee lukemista.*
- C. Matias on ekaluokkalainen, joka osaa lukea. Kirjoita tarina siitä, miten Matias oppi lukemaan. Voit kertoa esimerkiksi, miten, missä ja kenen kanssa hän harjoitteli lukemista.*
- D. Matias on ekaluokkalainen, joka ei osaa lukea. Kirjoita tarina siitä, miten Matias oppii lukemaan. Voit kertoa esimerkiksi, miten, missä ja kenen kanssa hän harjoittelee lukemista.*

Keräsin aineiston (N=24) eräässä pohjoissuomalaisessa yhtenäiskoulussa. Anoin koulun rehtorilta tutkimuslupaa (Liite 1), jonka saatuani pyysin oppilaiden huoltajilta lupaa (Liite 2) tutkimukseen osallistumiseen. Huoltajien kirjeessä kerrottiin tutkimuksen aihe sekä osallistumisen vapaaehtoisuus sekä mahdollisuus vetäytyä kesken prosessin. Lisäksi se sisälsi maininnan, ettei osallistuminen tai osallistumattomuus vaikuta oppilaan arviointiin tai koulunkäyntiin. Kaikki oppilaat, joiden huoltajat myönsivät tutkimusluvan, halusivat myös kirjoittaa kertomuksen keruutilanteessa. Tutkittavat olivat viidennen luokan oppilaita, iältään siis 11–12-vuotiaita. Päädyin tähän luokka-asteeseen, sillä ajattelin heidän ajattelu- ja kirjoitustaitonsa olevan jo sillä tasolla, että he pystyisivät kehyskertomuksiin luomaan oman vastauskirjoitelmansa. Aineisto on kerätty tammi-helmikuun aikana 2023. Aineiston kirjoitelmat kirjoitettiin yhden oppitunnin aikana. Kirjoitelmia tuli kaiken kaikkiaan 24, sillä jokainen oppilas osallistui tutkimukseen luvallisesti sekä omasta halustaan. Jokaista variaatiota tuli siis kuusi kappaletta. Analyysiin päätyi lopulta 23 kertomusta.

Oppilaat kirjoittivat kertomuksensa käsin konseptille, johon olin laittanut alkuun kunkin kehyskertomuksen. Varmistin, ettei luokassa ollut samannimisiä oppilaita kuin

kehyskertomuksissa. Eläytymismenetelmälle ominaisesti keruu oli anonyymi, joten papereihin ei saanut laittaa nimeä. Yritin jakaa jokaista variaatiota tasapuolisesti niin, että variaatioiden välillä ei olisi lukumäärällisesti suurta vaihtelua sekä vastaajien sukupuolijakauma olisi tasapuolinen. Variaatioiden tasainen jakaantuminen onnistuikin hyvin oppilaiden lukumäärän kanssa. Vastaajien sukupuolijakauma ei ollut aivan niin tasainen, sillä tytöt olivat yliedustettuna vastaajien joukossa.

Kerroin oppilaille, mitä varten kirjoitelmat tehdään, ja vastailin heidän kysymyksiinsä koskien pro gradu -tutkielmaa. Jaoin oppilaille paperit, ja ennen kuin he saivat kääntää ne, ohjeistin heitä itsenäiseen työskentelyyn ja lukemaan kertomuksen huolellisesti. Koska kertomukset itsessään sisälsivät apukysymykset ”miten, missä ja kenen kanssa”, en ohjeistanut vastauksien suuntaa enää tässä vaiheessa sen enempää. Osa oppilaista viittasi lisäohjeita, ja kävin heitä yksitellen neuvomassa.

Kertomuksiin käytetty kirjoitusaika vaihteli oppilaiden kesken 5–25 minuutin välillä. Kaikki vastaukset olivat vähintään useamman virkkeen mittaisia ja analyysiin kelpaavia, paitsi yksi vastaus oli yhden sanan mittainen (”oppimalla, C18”). Pituus vaihteli yhdestä sanasta noin 200 sanaan. Kirjoitusaika oli tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmälle tyypillinen, noin 20 minuutin mittainen. Tarinoiden lyhyys oli odotettavissa Torisevan ja muiden (2022) tutkimuksen pohjalta. Vastausten määrä tai pituus ei kuitenkaan ole vastausten laadun tae. (Särkelä, Suoranta ym. 2020; Toriseva ym. 2022.)

4.4 Aineiston analyysi

Kaikkeen laadulliseen tutkimukseen sopiva analyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Se voidaan nähdä niin yksittäisen metodin kuin väljän teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Sisällönanalyysi sopii monenlaiseen tutkimukseen, ja hyvin monet eri menetelmät laadullisen tutkimuksen analysointiin perustuvat nimenomaan sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysia ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään teoria, mutta siihen voidaan soveltaa hyvin monenlaista teoriapohjaa. Sen avulla voidaan analysoida systemaattisesti sekä objektiivisesti lähes mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua dokumenttia – olipa sitten kyseessä kirje, artikkeli, kirja tai litteroitua haastattelua ja puhetta – tai täysin strukturoimatonta aineistoa. Sisällönanalyysi

kuvailee dokumenttien sisältöä sanallisessa muodossa. Se on tekstianalyysia, joka pyrkii löytämään ja erittelemään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Analyysi etenee tyypillisesti hyvin vakiintuneen kaavan mukaan, jonka esittelen myöhemmin.

Aineiston analyysi alkoi jaottelemaan kehyskertomukset omiin nippuihinsa. Kirjoitin oppilaiden luomat kertomukset tekstinkäsittelyohjelmaan, jotta voisin helpommin käsitellä aineistoa. Jokainen vastaus sai oman koodin, jossa kirjain kertoi mihin kehyskertomukseen se vastaa, ja numero yksilöi vastauksen. Numeroin kertomukset juoksevilla numeroinnilla 1–24, ja merkkasin eteen, mihin variaatioon kyseinen kertomus oli vastauksena. Taulukko 1 esittelee saadun aineiston. Kehyskertomuksen päähenkilön perässä oleva + tai - -merkki kuvaa lukutaidon tilannetta variaatiossa. C-kohdan vastauksien kappalemäärässä on suluisa yksisanainen kertomus, jonka jätin analyysin ulkopuolelle.

Taulukko 1. Aineiston kehyskertomusten jakautuminen.

Kehyskertomus	vastaukset (kpl)	sanoja (lkm.)
A. Milla, + (A1–6)	6	315
B. Milla, - (B7–B12)	6	420
C. Matias, + (C13–C18)	6 (-1)	157
D. Matias, - (D19–D24)	6	206

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi kuvataan kolmen vaiheen prosessiksi. Nämä vaiheet ovat 1) redusointi eli pelkistäminen, 2) klusterisointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen. Ennen kuin kolmivaiheinen analyysiprosessi alkaa, tutkija määrittelee käyttämänsä analyysiyksikön. Se voi olla sana, lause, lausuma tai ajatusten kokonaisuus, johon sisältyy useita virkkeitä. Aineiston laatu ja tutkimustehtävä ohjaavat analyysiyksikön valintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Alkuperäisen dokumentin, tässä tapauksessa Word-tiedostoon litteroitujen kertomusten, analysointi alkaa pelkistämällä. Merkitsin litteroituun aineistoon ensin värillä yliviivaten kaikki vastaajien mainitsemat henkilöt. Seuraavaksi toisella värillä merkitsin paikat, jotka mainittiin. Tähän tapaan kävin läpi koko aineiston vaihdellen näkökulmaa henkilöistä, paikoista, oppimisen keinoista ja muista aiheeseen liittyvistä ilmaisuista. Analyysiyksikkönä toimi pääsääntöisesti yksittäinen sana,

kuten ”äiti, isovelji, koulu, aapinen” tai joissakin tapauksissa ydinajatuksen löytäminen vaatii muutaman sanan lausuman käyttöä, kuten ”ääneen lukeminen”.

Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä.

<i>Siinä kesti kolme kuukautta, että hän oppi lukemaan (C13)</i>	oppiminen kesti kolme kuukautta
<i>Koulussa hän kävi tukiopetuksessa. (B10)</i>	tukiopetus
<i>--- ja apuopettajan kanssa --- (D19)</i>	apuopettaja

Seuraavaksi listasin erikseen kehyskertomusvariaatioiden otsikoiden alle kertomuksista nousseet ilmaisut. Tämä pohjaa jo seuraavaa vaihetta, jossa klusteroidaan saman ilmiön alaiset pelkistetyt ilmaukset omiksi ryhmiksi. Nämä ryhmitellyt käsitteet yhdistetään eri luokiksi, jotka muodostavat alaluokat.

Taulukko 3. Kehyskertomusten variaatioiden sisältöä.

	Milla, + (a)	Matias, + (c)	Milla, - (b)	Matias, - (d)
henkilöt, kenen kanssa luettu/harjoiteltu	äiti, isä, vanhemmat, opettaja, kaveri, pikkuveli, orava	isovelji, isä, äiti, oma opettaja, oma luokka	isä, äiti, sisko, vanhemmat, opettaja, kaveri	isä, opettaja, apuopettaja, vanhemmat, avustaja
mainitut paikat	koulu, koti, puumaja	koulu, koti	koulu, koti, kirjasto	koulu, koti
oppimisesta sanottua	harjoitleminen, Aapinen, kirjainten oppiminen	harjoitleminen, ääneen lukeminen, Aapinen	harjoitleminen, yhdessä lukeminen, ääneen lukeminen, tavujen lukeminen,	kirjainten opettelu, Aapinen, tukiopetus, harjoittelu

			Aapinen, tukiopetus	
Muuta	oppiminen kesti kaksi viikkoa, esikoulussa hankittu taito	oppiminen kesti kuukauden, oppiminen kesti kaksi päivää	kiusaaminen, koska ei osaa lukea surullinen, koska ei osaa lukea, oppiminen kesti 3 kk	surullinen, koska ei osaa lukea

Tämä vaihe tiivistää aineistoa ja ryhmittely luo perustan tutkimuksen perusrakenteelle. Klusteroinnin jälkeen kolmas vaihe on käsitteellistäminen, jossa olennaisen ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Litteroidusta materiaalista löydetty kielelliset ilmaisut ovat lähtökohta, josta edetään teoreettisiin käsitteisiin. Käsitteellistämistä jatketaan niin kauan kuin se sisällöllisestä näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämä käsitteellistäminen jakaa luokitukset pääluokittain oppimisympäristöjen ulottuvuuksiin.

Taulukko 4. Aineiston klusteroinnin esittely.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Äiti Isä Vanhemmat Sisarukset	Perhe

Opettaja	Koulun aikuiset
Apuopettaja	
Avustaja	
Luokkakaverit	Vertaisoppijat
Ystävät	
Koulu	Paikat
Koti	
Kirjasto	
Puumaja	
Oppiminen kesti kuukauden	Ajan ilmaisu
Oppiminen kesti kaksi päivää	
Kiusaaminen	Negatiiviset vaikutukset
Surullisuus	
Ärsyyntymien	
Lukemisen mielekkyys	Positiiviset vaikutukset
Onnistumisen kokemus	
Aapinen	Välineet
Tavutetut kirjat	
Kirjainten tunnistaminen	Harjoittelutavat
Tavuittain lukeminen	
Ääneen lukeminen	

Taulukko 3 avaa sen, miten pelkistetyt ilmaisut on ryhmitelty saman teeman alle niin, että niistä on voitu nimetä oma alaluokkansa. Kun aineistoa on klusteroitu edellä esitellyllä tavalla, alaluokista kootaan yläluokka ja pääluokka. Jos aineisto sen sallii, voidaan pääluokista koota

vielä yhdistävä luokka. Jokainen aineisto on yksilöllinen ja sen analysoinnille voi olla useita vaihtoehtoja. Tästä johtuen ei voida varmaksi määrittää etukäteen, millaisia luokkia aineistosta nousee ja minkä tasoisille luokille on tarve. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Taulukko 5. Aineiston käsitteellistämisen esittely

Alaluokka	Pääluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Perhe Koulun aikuiset Vertaisoppijat	Henkilöt	Sosiaalinen ulottuvuus	Oppimisympäristöt
Paikat	Ympäristö	Fyysinen ulottuvuus	
Negatiiviset vaikutukset Positiiviset vaikutukset	Emootiot	Psyykkinen ulottuvuus	
Välineet Harjoittelutavat	Oppimisen keinot	Pedagogis- didaktinen ulottuvuus	
Ajan ilmaisu	Prosessin kuvailu	Lukemaan oppimisen vaiheet	

Taulukossa 4 alaluokkien ryhmittely jatkuu niin, että niille voidaan nimetä yhteinen pääluokka. Klusterointi nähdään osana käsitteellistämisen vaihetta, ja abstrahointi jatkuu niin kauan kuin se aineiston kannalta on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018). Taulukossa 4 näkyy prosessin eteneminen alaluokkien ja pääluokkien kautta yläluokkaan. Osalle yläluokan käsitteistä on pystytty nimeämään yhdistäväksi luokaksi oppimisympäristön käsite.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi yhdistää käsitteitä tutkimuskysymättä palvelleen. Käsitteellistämisen vaihe yhdistää empiirisen aineiston teoreettisiin käsitteisiin. Näin ollen tuloksissa pystytään esittelemään empiirisen aineiston pohjalta muodostettu malli tai

käsitejärjestelmä. Tulokset avaavat myös luokittelussa syntyneet käsitteet ja kategoriat sisältöineen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eettisyys tutkimuksessa

Olipa tutkimusala mikä hyvänsä, sitä ohjaa tietty tutkimusetiikka. Se voidaan nähdä normatiivisena koodistona, johon tutkija sitoutuu. Tämä normatiivisen etiikan järjestelmä ohjaa tutkijaa toimimaan eettisesti ja välttelemään moraalisesti kyseenalaista toimintaa. (Vehkalahti, Rutanen ym. 2021, 13–14.) Eettiset ja moraaliset kysymykset muovautuvat jo tutkimusaiheesta itsestään. Aiheenvalinta on arvokysymys, joka pakottaa tutkijan säännöllisen itsereflektion pariin. Laadukas ja eettisesti hyvä tutkimus pidättäytyy tuomasta tutkijan omaa mielipidettä esiin. Lisäksi on hyvä tarkastella työn tasapainoisuutta ja monipuolisuutta; mikään teoriaosuus taikka tutkimustulokset ja muut luvut eivät saa tarpeettomasti painottua. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavasta ilmiöstä pyritään luomaan kokonaisvaltaista kuvaa, ja samalla tutkimusasetelmalla tuomaan esiin itse tutkittavien ääni. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Haaparanta & Niiniluoto 2016.)

Tutkimuseettisiä ohjeita antaa Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (viittauksissa TENK). Sen tavoitteena on edesauttaa hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuksen kentällä. Tutkimuksen eettisyys ja tulosten uskottavuus perustuu hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen. Näihin käytäntöihin kuuluu, että tutkimus noudattaa tiedeyhteisönsä toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten että tutkimusten arvioinnissa. Tutkijan on lisäksi noudatettava eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointimenetelmiä. Tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluva avoimuus ja vastuullisuus niin julkaisussa kuin tiedeviestinnässäkin kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkimuksen keskeiset sidosryhmät esimerkiksi rahoituksen kannalta ilmoitetaan julkaisussa sekä tutkimuksen osallistujille. Viittauksilla arvostetaan muiden tutkijoiden tekemää työtä ja annetaan työlle sen

suoma arvo ja kunnioitus. Tutkimukseen osallistujien oikeuksista sovitaan ennen hankkeen tai ryhmän projektin käynnistymistä. Hyvä tieteellinen käytäntö vaatii myös tutkimuslupien hankkimisen ja mahdollisen eettisen ennakoarvioinnin. (TENK2012, 6.)

Tutkimuseettisellä neuvottelukunnalla on myös ohjeet ihmiseen kohdistuvasta tutkimuksesta. (viittauksissa TENK2019). Neuvoston luomat ohjeet ovat sovellettavissa kaikkeen ihmistä ja kaiken kaikkeaan inhimillistä toimintaa sisältävään tutkimukseen. Kaikkia tieteenaloja koskevat yleiset eettiset periaatteet määrittelevät tutkijan vastuuta kunnioittaa tutkimukseen osallistuvien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Näiden lisäksi tutkijan on kunnioitettava aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä ja monimuotoisuutta ja toteuttaa tutkimuksensa tavalla, josta ei aiheudu vahinkoa tutkimuskohteena olevalle yksilölle tai yhteisölle. Tutkijan on myös muistettava tutkittavan oikeudet tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä tutkimuksen keskeyttämisestä ja suostumuksen peruuttamisesta. (TENK2019, 7–8.) Tämä oikeus tuodaan ilmi muun muassa tutkimuslupakyselyssä. (Liite 2)

Lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa, kuten tämäkin tutkimus, on myös eettiset sääntönsä. Alle 15-vuotiaan tutkimusluvan myöntää ensisijaisesti huoltaja. Yli 15-vuotiaiden huoltajia on kuitenkin informoitava tutkimuksesta tutkimusasetelman sallimissa puitteissa. Kuitenkin ensisijainen päätävävalta tutkimukseen osallistumisesta on lapsella itsellään, eikä alaikäistäkään voi esimerkiksi pakottaa osallistumaan aineiston tuottamiseen. (TENK2019, 10.) Tämä onkin yksi lasten ja nuorten tutkimuksessa esiin nouseva erityispiirre; miten kunnioittaa lasten ja nuorten osallisuutta ja toimijuutta täysivaltaisina tutkittavina. Suostumuksen arviointi erityisesti pienten lasten kanssa voi olla hankalaa, ja pohdittavaksi tulee, kuka on oikeutettu arvioimaan pienen lasten suostuvaisuutta. (Vehkalahti, Rutanen ym. 2012, 15–16.) Tässä tutkimuksessa huoltajille lähetettiin tutkimuslupapyyntö lapsensa osallistumisesta, ja aineiston tuottamiseen osallistuville lapsille tutkijana kerroin osallistumisen olevan vapaaehtoista. Yksikään lapsista ei kieltäytynyt keruutilanteessa kirjoitelman tuottamisesta.

Tutkimuksen luotettavuus

Eri tutkimusmenetelmien luotettavuuden tarkastelun yhteydessä käytetään yleisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitettä. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimus suuntautuu tutkimaan sitä,

mitä sillä on luvattu tutkia, ja reliabiliteetti tutkimuksen tulosten toistettavuutta. Nämä käsitteet ovat muotoutuneet määrällisen tutkimuksen kentällä, jonka vuoksi niiden käyttöä kvalitatiivisessa tutkimusympäristössä on aika ajoin kritisoitu. Näiden käsitteiden rinnalle on esitetty neljän käsitteen kokonaisuutta, joiden avulla voidaan tarkastella tutkimuksen luotettavuutta tavalla, joka paremmin palvelee tätä laadullisen tutkimuksen kontekstissa. Ne ovat uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), vahvistettavuus (*conformability*) sekä johdonmukaisuus (*dependability*). Nämä neljä käsitettä toistuvat monissa laadullisissa tutkimuksissa luotettavuuden arvioinnin kohdalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, Härkönen, Lätti ym. 2020, 324.) Puusa ja Juuti (2020) lisäävät myös eettisyyden omaksi osa-alueekseen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.

Uskottavuuden osatekijä tarkoittaa sitä näkökulmaa, jossa pohditaan tutkimusta lukevien sekä tutkimusten kohteena olevien henkilöiden uskoa ja hyväksyntää tulosten todellisuudesta sekä aineiston ja analyysin asianmukaisesta käsittelystä. Uskottavuuteen kuuluu myös tutkimusraporttiin sisällytetty riittävä kuvaus osallistujista sekä aineiston totuusarvon pohdintaa. (Puusa & Juuti 2020.) Tutkimukseni kuvailee osallistujat eläytymismenetelmälle ominaisella tasolla. Aineiston tuottamaa tietoa tarkastellaan menetelmä mielessä pitäen kokemusten ja käsitysten kautta. Siirrettävyys tarkoittaa tutkimustulosten tarkastelua siinä valossa, kuinka ja millä tavoin tulokset ovat sovellettavissa muihin konteksteihin. (Puusa & Juuti 2020; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Siirrettävyys laadullisessa tutkimuksessa voidaan kumminkin osittain nähdä kyseenalaisessakin valossa, sillä ilmiöihin ja käsityksiin perustuva tutkimus on aina liitännäinen sosiaaliseen aikaan ja paikkaan (Ranta 2020, 51).

Siirrettävyys perustuukin laadullisessa tutkimuksessa siihen, voiko lukija samaistua tutkimuksen tuloksiin ja soveltamaan niitä. Siksi tutkimusjoukon tarkka kuvaaminen nähdään yleisesti tärkeänä, mutta eläytymismenetelmätutkimuksissa ei useinkaan kuvata vastaajia kovin tarkasti. Taustatietojen pyytäminen on harvinaisempaa, ja kuvailu perustuu tutkimusongelman näkökulmaan. Tässä tutkimuksessa vastaajajoukon taustatietoina on ikä ja alueellinen sijoittuminen laajalla skaalalla, mainittuna vain Pohjois-Suomi. Kovin laajat taustatiedot eivät olisi tuoneet tutkimukseen ja analyysivaiheeseen lisäarvoa. Eläytymismenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa siirrettävyyden kriteeriin liittyy myös olennaisesti tutkimuksella saadun tiedon luonne. Menetelmä ei tutki kokemuksia ilmiöstä, vaan käsityksiä ja merkityksiä sekä mielikuvia ja näkemyksiä. (Härkönen, Lätti ym. 2020, 327–328.) Onkin huomionarvoista puhua näillä käsitteillä muun muassa tulosten yhteydessä.

Vahvistettavuus liittyy tutkijan asemaan tiedon käsittelijänä. Tutkijana kokemukset ja käsitykset omaavana ihmisenä ei koskaan pääse täysin objektiiviseen asemaan tutkimukseensa nähden, vaan tulkinta on aina eräänlainen kuva hänen omasta maailmankuvastaan ja todellisuuden käsittämisestä. Aikaisempi ymmärrys, koulutus ja kokemus ovat osaltaan vaikuttamassa analyysiin. Analyysiprosessin auki leikkaava kuvailu raportissa lisää lukijan luottamusta tutkimukseen. (Ranta 2020, 54.) Johdonmukaisuuden näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkija pohtii, millä tavalla muut tutkijat ymmärtävät tutkimuksen toteutuksen ja mahdollisesti tarkastaa sen. Tämänkin vuoksi tutkimuksen vaiheiden seikkaperäinen raportointi on olennainen osa tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Ranta 2020, 52.) Tutkimuksen luotettavuus näkyy myös teorian, tutkimuskysymysten ja menetelmien johdonmukaisuudessa. Aineiston ja tulosten yhdenmukaisuus eli tulosten vastaaminen aineistoon ja huolellisesta analyysistä johdetut tulkinnat ovat tämän näkökulman perusta. (Härkönen, Lähti ym. 2020, 324.) Siksi tämä tutkielma esittelee analyysin vaihe vaiheelta taulukointien avulla, jotta lukija näkee prosessin etenemisen ja pystyy arvioimaan tutkijan valintoja.

Kehyskertomusten variaatioiden huomioiminen on myös osa tutkimuksen luotettavuuden ja johdonmukaisuuden arviointia. Aineiston keräämisvaiheessa tutkija pyrkii varmistamaan kehyskertomusten jakaantumisen satunnaisesti mutta tasaisesti. Valintaa kehyskertomuksesta harvoin jätetään, eikä se suotavaa olekaan, itse vastaajalle. Tässä tutkimuksessa kahden eri muuttujan vuoksi tarvittiin neljä eri kertomusta, jotka olivat lyhyitä ja yksinkertaisia. Yksinkertaiset kehyskertomukset ovat aloittelevalla tutkijalla hallittavampia ja menetelmän kannaltakin suositeltuja. (Härkönen, Lähti ym. 2030, 325.) Vaikka lyhyet kehyskertomukset sisälsivät jo itsessään muutaman apukysymyksen, ne jäivät kuitenkin kokonaisuudessaan melko lyhyiksi ja joidenkin oppimisympäristön ulottuvuuksien kannalta sisällöltään kovin niukoiksi. Tämä ei kuitenkaan estänyt analyysin toteuttamista ja kaikkiin ulottuvuuksiin löytyi sisältöä. Kertomusten laajuuden kannalta olisi voinut pohtia, missä määrin apukysymyksiä ja niiden yksityiskohtaisuutta olisi voinut lisätä.

5 Tutkimustulokset

Tulosluvussa esittelen analysoinnissa muodostuneet teemat ja niiden alaiset seikat jaoteltuna oppimisympäristön näkökulmien mukaan. Kuvio 1 esittelee nämä tiivistetysti, ja seuraavat kappaleet avaavat niiden sisältöjä tarkemmin. Esittelen myös lukemaan oppimisen prosessia vastaajien nimeämien keinojen mukaan. Nämä tulokset esitellään yhteneväisesti käsitellen kaikkia kehyskertomuksen variaatioita samanaikaisesti. Huomattavia eroavaisuuksia tai poikkeamia nostan kuitenkin esiin. Koska sukupuolen variointi ei näydy tässä pienessä aineistossa merkittävänä tekijänä, käsitelen variaatioita jatkossa lukemaan oppimisen tilanteen kautta. Vertailen keskenään siis kehyskertomusten A+C (lukutaito) ja kertomusten B+D (lukutaidottomuus) sisältöjä.



Kuvio 1. Oppimisympäristön ulottuvuuksien osa-alueet vastauksissa.

Kertomuksista kaikki oli kirjoitettu 3.persoonan muodossa. Vastaajia ei kirjoitustilanteessa ohjattu siihen, missä muodossa vastaus tulisi kirjoittaa. Kukaan ei kirjoittanut minä-muodossa niin, että olisi itse samaistunut tilanteeseen ja kirjoittanut tarinaansa päähenkilön näkökulmasta.

Vastauksissa otettiin kaikkietävän kertojan rooli, ja tapahtumia kuvailtiin ulkopuolelta. Vastaustarinoissa aikamuoto jakautui pääsääntöisesti tasaisesti. Noin puolet kertomuksista oli kirjoitettu preesensissä ”hän harjoittelee” -tyylisesti ja loput imperfektissä. Aikamuoto vaihteli variaatioiden sisällä, eikä esimerkiksi niihin kehyskertomuksiin, jossa Milla ja Matias jo osasivat lukea, ollut vastattu pelkässä imperfektissä.

Kertomusten pituus vaihteli muutamista virkkeistä usean sivun kertomuksiin. Ne olivat sisällöltäänkin vaihtelevia; osa mainitsi vain paikan ja keitä henkilöitä siellä oli, osa tarinoista puolestaan avasi päähenkilön mielentilaa, harjoittelun tapoja ja lukutaidon oppimisen seuraamuksia. Kaikki tarinat noudattivat kuitenkin hyvin perinteistä kuvausta opetuksesta ja oppimisesta. Yksikään tarinoista ei sisältänyt minkäänlaista digitaaliseen oppimisympäristöön liittyvää mainintaa.

Vaikka kehyskertomuksissa yhtenä muuttujana lukutaidon lähtötilanteen lisäksi oli päähenkilön sukupuoli, se ei tähän aineistoon tuottanut mainittavia tuloksia. Vastaajien kertomuksissa päähenkilöt sukupuolesta riippumatta kohtasivat negatiivisia tuntemuksia lukutaidottomuudestaan tai onnistumisen kokemuksia taidon karttuessa. Oli päähenkilönä sitten lukutaidoton Milla tai Matias, vastauskertomuksiin sisältyi kummassakin tapauksessa samankaltaisia toimia oppimisen suhteen. Molempien piti ensin oppia kirjaimet, jotta prosessi voisi käynnistyä. Päähenkilöiden sukupuolen lisäksi myös äiti ja isä mainittiin tasapuolisesti kertomuksissa. Suurin osa vastauksista käytti ilmaisua ”vanhemmat” tai mainitsi samassa kertomuksessa äidin ja isän, mutta heitä oli mainittu myös yksistään. Viisi vastausta sisälsi äidin tai isän yksistään mainittuna, ja kolme tarinaa mainitsi pelkän isän ja kaksi ainoastaan äidin.

5.1 Oppimisympäristön ulottuvuudet ja lukemaan oppiminen

Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö käsittää fyysiset tilat, joissa oppimista tapahtuu. Perinteisin fyysinen oppimisympäristö on koulu ja luokkahuone. Paikoiksi, jossa oppimista ja harjoittelua

tapahtui, nimettiin koulu, koti, kirjasto ja puumaja. Koti mainittiin kaikki kertomukset huomioiden yhteensä 15 kertaa ja koulu 10. Sellaisia kertomuksia, jotka mainitsivat molemmat, oli yhteensä 8. Kirjasto sai kaksi mainintaa. Kaikissa neljässä eri variaation vastauksissa fyysisenä oppimisympäristönä mainittiin poikkeuksetta koulu ja koti. Ne esiintyivät määrällisesti eniten ja lähes kaikissa vastauksissa oli mainittu jompikumpi tai molemmat. Kahdeksan kertomusta sisälsi niin koulun kuin kodinkin maininnan oppimisen tilana. Fyysistä oppimisympäristöä ei kertomuksissa kuvattu tarkemmin juuri lainkaan. Kahdessa kertomuksessa mainittiin paikan lisäksi, että päähenkilö istui sohvalla tai pöydän ääressä.

”Hän harjoitteli joka päivä puumajassaan --- (A1)”

”Sitten hän harjoitteli lukemaan kotona. (C15)”

”Hän harjoittelee opettajien ja vanhempien kanssa kotona ja koulussa. (B12)”

”Milla istuu kotona sohvalla aapinen käsissään. (B7)”

Fyysisen oppimisympäristön maininnat jakautuivat kertomusten välillä jonkin verran. Lukutaidon positiivisen lähtökohdan (A + C) vastauksissa fyysisenä ympäristönä koti mainittiin kuusi kertaa ja koulu viisi. Niissä tarinoissa, jotka olivat vastauksia lukutaidottomaan lähtökohtaan (B + C), koti oli mainittuna yhdeksän kertaa ja koulu viisi. Näissä vastauksissa oli myös yhtenä tilana kirjasto, jota ei ollut A+C-yhdistelmän kertomusten yhteydessä.

Kirjasto nousi esiin muutamassa kertomuksessa. Koulu formaalina oppimisympäristönä mahdollistaa prosessin alkamisen, ja kotona kuuluu harjoitella koulussa alkuun saatettua taitoa. Monissa vastauksissa, joissa mainittiin koulu ja koti, toistui kotona harjoitleminen.

”Hän opetteli koulussa opettajien kanssa ja harjoitteli lisää kotona --- (B11)”

”Äiti ja Milla käyvät kirjastossa lukemassa tavutettuja kirjoja --- (D23)”

Psyykkinen oppimisympäristö

Psyykkinen oppimisympäristö eli oppimistilanteessa vaikuttavat emootiot ja muut kognitiiviset toiminnot eivät näkyneet vastauksissa kovinkaan vahvasti. Kehyskertomukset, joissa Milla ja Matias eivät vielä osanneet lukea, tuottivat kolmeen vastaukseen negatiivisen tuntemuksen. Lukutaidottomuus oli yhdessä vastauksessa syy kiusaamiseen, ja yksi tarina mainitsi heikon lukutaidon ärsyttävän Matiasta. Kertomuksissa mainittiin myös päähenkilön olevan surullinen, koska hän ei osannut vielä lukea. Tämänkaltaisia negatioita ei esiintynyt kertomuksissa, jossa päähenkilö osasi jo lukea.

”Milla kiusataan koulussa, siitä kun hän ei osaa lukea. (B8)”

”--- hän ei osannut vielääkään lukea ja hän tuli surulliseksi. (D22)”

Positiiviset tunteet tulivat useammassa vastauksessa esiin. Yhdessä vastaustarinassa avattiin muita vastauksia tarkemmin Millan ajatusmaailmaa prosessin aikana. Kyseinen tarina oli vastauksista kaikista pisin ja siihen oli kirjoitettu monipuolisia vuoropuheluja isän ja Millan välille. Tämä oli vastaus kehyskertomukseen, jossa Milla ei vielä osannut lukea. Vastauksessa kuvataan Millan tyytyväisyyttä itseensä, kun hän oppii aakkoset. Monet kertomukset Millan ja Matiaksen variaatioissa sisälsivät ajatuksen siitä, että kun päähenkilö saavuttaa lukutaidon, lukeminen on mukavaa puuhaa ja mielekästä ajanvietettä.

”Milla opettelee aakkoset parissa päivässä. Hän on tyytyväinen itseensä. (B7)”

”--- ja hän alkaa tykätä lukemisesta --- (D20)”

Sosiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalinen oppimisympäristö kuvaa oppimisympäristöä vuorovaikutuksellisenä tilana. Liitin tähän ulottuvuuteen vastaajien tarinoissaan mainitsemat henkilöt, joiden kanssa lukemista on

harjoiteltu. Yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta kaikissa tarinoissa mainittiin henkilöinä joko isä, äiti tai yleisesti vanhemmat sekä sisaruksia. Samoin opettaja esiintyi melkein kaikissa tarinoissa. Muutama kertomus ei maininnut ketään muuta henkilöä kuin päähenkilön itsensä.

Kertomuksissa esiin nousseita henkilöitä olivat äiti, isä, sisarukset, opettaja, apuopettaja ja avustaja. Vastauksissa 12:ssa esiintyi ilmaisu vanhemmat, äiti tai isä. Sisaruksia sisältäviä vastauksia oli kolme. Nämä henkilöt mainittiin harjoittelukaveriksi tai lukemaan opettajana toimineeksi henkilöksi. Olipa vastauksissa yhdessä myös mielikuvitusta mukana, ja orava oli opettanut lukemaan. Opettajan mainitsi 9 vastaajaa, ja avustajan tai apuopettajan 4. Kaverien kanssa lukemisen mainitsi kaksi vastaajaa.

Lukutaidottomien (B + D) vastauksissa mainittiin joko vanhemmat, äiti ja/tai isä kahdeksan kertaa. Pelkän äidin mainitsi yksi tarina ja pelkän isän kaksi. Tämä yhdistelmä mainitsi opettajan viisi kertaa, joka oli yksi kerta enemmän kuin lukutaidollisiin kertomuksiin liittyvissä vastauksissa. Lukutaidon positiivisten variaatioiden vastaukset mainitsivat vanhemmat, äidin ja/tai isän neljä kertaa, joka on huomattavasti vähemmän kuin toisissa kertomustyypeissä. Lisäksi B + D-yhdistelmä tuotti vastauksiin maininnan avustajasta tai apuopettajasta, jota ei löytynyt A + C-vastauksista.

”Matiasta opetti hänen isoveljensä. (C13) ”

”Se voi vaikka opetella opettajan tai vanhempien kanssa pikku hiljaa lukemaan. (D16)”

”Hän opetteli lukemaan kirjaa koulussa avustajan kanssa. (D19)”

”Hän harjoitteli lukemista oman luokan ja opettajien avulla.” (B8)

Aikuinen tai vanhempi sisarus mainittiin usein henkilöksi, kenen kanssa lukemista harjoiteltiin. Usein äiti tai isä oli ääneen lukemisen kohde, jonka kanssa opeteltiin tavujen ja sanojen lukemista kotona tai jo kirjojen lukemista lukutaidon sen mahdollistaessa. Opettaja oli koulun aikuinen, joka opetti kirjaimet ja lukemisen taidon. Myös ”oma luokka” ryhmäkontekstissa eikä fyysisenä ympäristönä mainittiin lukemisen harjoittelun tukena.

Pedagogis-didaktinen oppimisympäristö

Pedagogis-didaktisena oppimisympäristönä käsitän kaikki pedagogiikkaan ja didaktiikkaan liittyvät ratkaisut. Tästä aineistosta olen poiminut tähän osioon kaikki oppimiseen ja opetteluun liittyvät maininnat. Kertomuksista 7 eri vastausta mainitsi tavutuksen tai tavuittain lukemisen yhdeksi tavaksi oppia. Viisi eri kertomusta nosti esiin aapisen yhtenä opetteluun välineenä. Muutama muu kertomus mainitsi jonkin helppolukuisen kirjan, jossa olisi tavutettu teksti ja myöhemmin ei-tavutettu. Kolme vastaajaa oli maininnut tukiopetuksen apukeinona. Kaiken kaikkiaan 19 tarinaa käytti ”harjoittelu” -ilmaisua oppimisen prosessin kuvauksessa.

”Ensin lyhyitä tavukirjoja sitten pitempiä tavuilla -- ja sitten hän osaa lukea pitempiä ilman tavuja. (B7)”

”Hän harjoittelee miten kirjaimia lausutaan --- (B10)”

”Hän oppi sen ekaluokan aapisen avulla. Se oli täydellinen oppikirja lukemiseen. (A6)”

Hyvin monet kertomukset painottivat harjoittelun merkitystä. Useampi kertomus sisälsi ajatuksen harjoituksen toistuvuudesta ja kotona lukemisesta koulun lisäksi. Koska variaatiot B+D kuvailivat yleisesti tarkemmin oppimista, näissä variaatioissa korostuivat myös harjoittelu ja kaikki sen keinot. Millan ja Matiaksen lukutaidottomissa variaatioissa esiintyi yhtenä keinona tukiopetus, jota opettaja antoi koulussa. Tukiopetusta ei mainittu niissä vastauksissa, jonka kehyskertomuksessa päähenkilö osasi jo lukea.

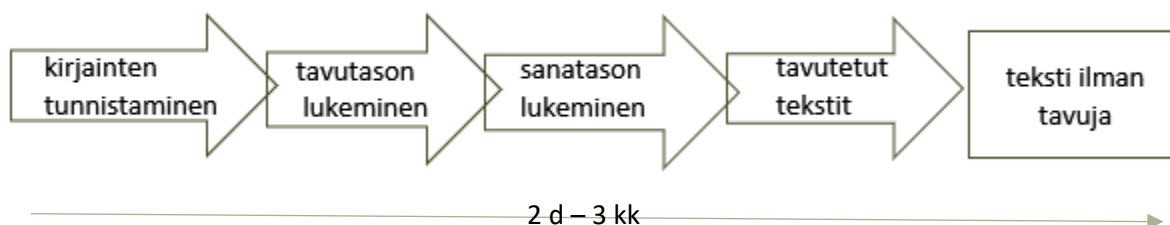
” --- tukiopetuksessa, jossa hän voi opetella lisää --- (D21)

5.2 Lasten lukemaan oppimista edistävät tekijät ja oppimisen muodot

Lukemaan oppiminen nähtiin vastauksissa harjoitusta ja toistoa vaativana jatkumona, joka etenee pienistä kokonaisuuksista kohti suurempia. Se kuvailtiin prosessina, joka alkaa kirjainten tunnistamisesta ja jatkuu tavujen lukemisen kautta kohti kokonaisten kirjojen lukemista. Oppimisen prosessia kuvailtiin erilaisilla harjoittelun ja opettelu keinoilla. Kirjainten opettelu oli kuudessa kertomuksessa mainittu ensimmäiseksi vaiheeksi. Tavuittain lukemisen mainitsi kahdeksan vastausta. Prosessi tulee ilmi erityisesti teknisen lukutaidon haltuun ottamisen kautta. Keinot, jotka vastaajat tuovat esiin, liittyvät nimenomaan lukutaidon tekniseen taitoon.

”Ensin lyhyitä tavukirjoja sitten pitempiä tavuilla ja sitten hän osaa lukea pitempiä ilman tavuja. (B7)”

Prosessin kesto mainittiin osassa tarinoista, ja pisimmillään se ajoitettiin kolmen kuukauden pituiseksi. Vaikka lyhimmillään lukemaan oppimisen taito oli otettu haltuun kahden päivän aikana, vastauksissa toistui ajatus taidon hiljattaisesta kehittymisestä. Useammat tarinat sisälsivät ilmaisen ”pikkuhiljaa, vähitellen, hitaasti” taidon oppimisen ajallisessa kontekstissa. Kaikissa vastauksissa oppimisprosessin kuvailu päättyi siihen, että päähenkilö pystyi lukemaan kokonaista tekstiä ilman tavuja. Kuvio 2 esittelee prosessin etenemisen vastauksista kerättyjen kuvailujen perusteella.



Kuvio 2. Oppimisprosessin vaiheet ja kesto vastaajien näkemysten perusteella.

Oppimisprosessi itsessään kuvattiin tapahtuvaksi niin eri oppimisen muotojen myötä. Koulu oli vastaustarinoissa formaalin oppimisen ilmentäjä ja näyttäytyi hyvin perinteisellä tavalla opettajan ja aapisten sekä tukiopetuksen kautta. Formaali opetuksella oli selkeä tavoite, joka oli lukutaidon hallinta. Kotona tapahtuva harjoittelu ja oppiminen voidaan mielestäni tulkita niin informaaliksi, että non-formaaliksi oppimiseksi. Informaalia arkielämän toimissa tapahtuvaa oppimista ei yleensä nähdä tavoitteellisena ja opetussuunnitelmasta lähtöisin olevana oppimisena. Oppimisen tavoitteet lähtevät oppijasta itsestään, eikä halu oppimisprosessiin tule ulkopuolelta. Osassa tarinoista lukemaan oppiminen oli tapahtunut kotona ennen koulun alkua päähenkilön päättäessä opettelevansa lukemaan. Non-formaalisen oppimisen kautta tulkittuna kotona opettelu on tavoitteellista toimintaa, joka täydentää formaalia opetusta. Suurimassa osassa kotona harjoittelu olikin juuri tässä roolissa.

Aikuisen tuki oppimisen edistäjänä nousi kertomuksissa esiin vanhempien ja opettajan kautta. Hyvin monessa vastauksessa kotona harjoittelu tapahtui vanhempien tai jommankumman heistä kanssa. Aikuiselle luettiin ääneen tai hän kävi kirjastosta lainaamassa kirjoja harjoittelua varten. Isän tai äidin rooli oli myös kannustaa ja motivoida lasta harjoitteluun ja lukemiseen. Opettaja roolitettiin aikuiseksi, joka koulussa ohjasi ja opetti ja antoi tarvittaessa tukiopetusta. Muutamassa vastauksessa mainittiin vertaisoppimisen tapaa, jolloin päähenkilö harjoitteli luokkakavereiden tai ystävien kanssa lukemista.

6 Pohdinta

Tässä luvussa esittelen tutkimustulosten yhteenvedon niin oppimisympäristön ulottuvuuksien kuin lukemaan oppimisen prosessin ja sitä edistävien tekijöiden kautta. Tarkastelussa on tutkimuksen tavoitteiden toteutuminen tutkimuskysymysten kautta. Lopuksi pohdinnassa on tutkimuksen johtopäätökset, joissa tämän tutkimuksen tuloksia on peilattu aiempaan tutkimukseen ja teoriaosuuteen sekä mahdolliset jatkotutkimusaiheet.

6.1 Tulosten yhteenveto

Kaikki vastaustarinat oli kirjoitettu kolmannen persoonan näkökulmasta. Tähän sanamuotoon voi kehyskertomuksen ”*Kerro, miten Milla/Matias oppi lukemaan.*” -ilmaisuihin ohjata vastaajia. Vastaajia ei ohjattu esimerkiksi erilaisten sanavalintojen myötä kirjoittamaan kertomus niin, että vastaaja itse eläytyisi päähenkilön asemaan, esimerkiksi ”*Kuvittele, että olet ekaluokkalainen...*” Kolmannen persoonan näkökulma luo etäisyyttä kuviteltuun päähenkilöön. Se näyttäytyy eläytymismenetelmässä paljon tyypillisemmin kuin asetelma, jossa vastaaja asemoi itsensä toimijaksi ensimmäisessä persoonassa kirjoitettuna. Kolmas persoona on myös toimiva tilanteissa, joissa vastaajilla ei ole omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta (Härkönen, Lätti ym. 2022, 320).

Kehyskertomukset olivat kuitenkin aiheeltaan sellaisia, johon jokaisella vastaajalla oli omakohtainen kokemus. Kehyskertomuksen toimivuutta ei tässä tutkimuksessa testattu, vaikka se joskus aiheellista onkin. Kehyskertomusten testaus olisi voinut esimerkiksi tuoda näkökulmaa mahdollisuuteen käyttää sukupuolineutraalia nimiä. Vaikka eläytymismenetelmällä tuotettu aineisto perustuu vastaajien mielikuvituksen tuottamiin teksteihin, ilmentävät ne silti vastaajien käsityksiä aiheesta ja kuvaavat aikaansa Härkönen, Lätti ym. 2022, 340). Ne voivat perustua myös vastaajan omiin kokemuksiin, kuten tämä sitaatti aineistosta osoittaa: ”*Perustuu tositahtumiin eli minuun (B8)*”.

Kehyskertomukset A ja C, jossa Milla ja Matias esiteltiin jo lukevina ekaluokkalaisina, tuottivat yhteensä vähemmän tekstiä verrattuna toiseen yhdistelmään. Aineiston koon ja keräämistavan pohdinta on osa tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa. Tämä aineisto on kerätty kasvokkain, joka mahdollistaa useiden vastausten saamisen yhdellä keräyskerralla sekä varmistaa aineiston kohderyhmän totuudenmukaisuuden osallistujien kriteerien suhteen. Aineiston koko (N=24) ei itsessään kerro sen koomin tutkimuksen laadusta. Aineiston koon riittävyttä arvioi aineiston kylläntyminen eli saturaatio. Kylläntyminen on aineistossa alkavaa sisällön toistumista, jolloin yksittäinen tarina ei enää tuota ennalta mainitsematonta sisältöä tai avaa uusia näkökulmia. (Härkönen, Lätti ym. 2022, 316; Wallin ym. 2019.) Tässä aineistossa kylläntymistä oli havaittavissa fyysisen, sosiaalisen ja pedagogis-didaktisen oppimisympäristöjen ulottuvuuksien osalta. Niistä näkökulmista katsottuna vastaukset toistivat, kotia, koulua, perhettä sekä opettajaa.

Fyysisen oppimisympäristön ulottuvuuteen lapset nimesivät poikkeuksetta oppimisen tilaksi kodin ja koulun, jotka molemmat esiintyivät vastauksissa niin yhdessä kuin erikseenkin. Kertomusten B ja D vastauksista löytyi molemmat niin koti kuin koulukin, mutta koti oli mainittu kolme kertaa enemmän kuin aiemman variaation vastauksissa. Lisäksi näissä vastauksissa yhtenä ympäristönä oli kirjasto. Näiden pohjalta fyysisen oppimisympäristön tulokset näyttävät lasten vastauksissa hyvin perinteisinä, ja suppea määrä ympäristöjä tuo silti esiin kolme eri oppimisen muotoa edustavaa ympäristöä. Koulu edustaa formaalin oppimisympäristön tilaa, koti ja kirjasto niin informaalinkin kuin non-formaalinkin oppimisen mahdollistajaa.

Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus näkyi vastauksissa muiden henkilöiden mainintana. Sosiaalinen oppimisympäristö näyttäytyi lapsille pääsääntöisesti perheen ja koulun aikuisten kautta sekä luokkakavereiden ja ystävien kautta. Yleisesti vastaajat kertoivat molempien variaatiotyyppien vastauksissa lukemaan oppimisen tapahtuneen koulussa opettajan kanssa ja kotona on harjoiteltu äidin tai isän kanssa. Kehyskertomukset, jossa päähenkilö ei vielä osannut lukea, tuotti monipuolisemman joukon henkilöitä. Perheenjäsenten lisäksi vastauksissa mainittiin kaverit, apuopettaja ja avustaja. Apuopettajaa ja avustajaa ei ollut niissä variaatioiden vastauksissa, jossa Milla ja Matias olivat jo lukutaitoisia. Tilanne, jossa ekaluokkalainen ei osaa lukea, nähtiin siis osassa vastauksissa lisäopetusta tai enemmän aikuisia vaativana tilanteena. Milla ja Matias itse esiteltiin ahkerina harjoittelijoina, jotka

lukivat aikuisille ääneen harjaantuakseen. Näkökulma oppimiseen pysyi vastauksissa juuri oppijoiden omassa toiminnassa, jossa aikuiset nähtiin avustajan ja tukijan roolissa. Opettajankin rooli kertomuksissa tuli esiin vuorovaikutteisessa ilmapiirissä – opettajan kanssa opeteltiin, opettaja auttoi lukemaan oppimisessa. Tarkemmin aikuisen roolia eriteltiin Millan ja Matiaksen lukutaidottomissa versioissa.

Psyykkinen ulottuvuus ei ottanut kovin suurta roolia vastauksissa. Psyykkinen oppimisympäristö avautui kertomuksissa negatiivisten ja positiivisten emootioiden kuvauksina. Negatiiviset tekijät painottuivat lukutaidottomien Millan ja Matiaksen vastauksissa. Lukutaidottomuudesta johtuvaa kiusaamista, ärsyyntymistä tai surullisuutta ei ilmennyt niissä tarinoissa, jossa Milla ja Matias olivat oppineet lukemaan jo aiemmin. Onnistumisista seurannut tyytyväisyys itseensä ja lukemisen mielekkyys esiintyivät tasavertaisesti kaikissa variaatioissa. Näiden negatiivisten ja positiivisten psyykkisten tekijöiden valossa voitaisiin sanoa, että lapset kokevat lukutaidon omaksumisen tärkeäksi vaiheeksi. Taito nähdään arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena, ja lukutaidottomuus tilana, josta voi tuntea itsensä surulliseksi ja tulla jopa kiusatuksi.

Pedagogis-didaktinen oppimisympäristö näkyi vastauksissa opetteluun ja harjoitteluun tapoina sekä välineinä. Vastaajat kuvailivat pedagogis-didaktista ulottuvuutta erilaisten harjoittelutapojen ja välineiden kautta. Tavuittain lukeminen oli monessa vastauksessa tapa aloittaa lukeminen. Sanojen lukeminen nähtiin seuraavana askeleena. Kirjojen lukeminen ja ääneen lukeminen mainittiin yhdeksi harjoittelutavaksi. Aapinen oli vastauksessa erikseen mainittu lukemiseen liittyväksi välineeksi, joka jäikin ainoaksi erikseen nimetyksi didaktiseksi ratkaisuksi.

Oppimisen prosessia kuvailtiin tarkemmin niiden variaatioiden vastauksissa, jossa päähenkilö ei vielä osannut lukea. Monet vastauksista kuvailivat oppimisprosessin alkavan kirjainten opettelusta ja tavujen lukemisesta. Aapinen mainittiin vastauksissa hyväksi keinoksi harjoitteluun ja lukemiseen. Lisäksi mainittiin lyhyet tavutetut kirjat, joista voisi taitojen karttuessa siirtyä pitempiin ja ei-tavutettuihin. Poikkeavaa näissä B+D-variaation vastauksissa oli tukiopetuksen maininta. Lasten käsitykset opetuksesta ja oppimisesta kuvastuvat näissä vastauksissa hyvin perinteisinä. Lukemaan oppimisen nähdään vaativan kirjainten osaamisen. Hyviksi välineiksi on koettu aapiset ja tavutetut kirjat.

Koska lukemaan opettelu kuvattiin nimenomaan etenevänä prosessina, lapsilla on oletettavasti jonkinlainen käsitys taidon prosessinomaisesta haltuun ottamisesta. Taitoa kartutettiin pienin

askelin kirjainten opettelusta kokonaisen tekstin lukemiseen. Yksittäisten tavujen ja tavutettujen tekstien lukeminen korostui vastauksissa ja oli yksi lukemaan oppimisen edistäjä. Kehyskertomuksissa mainittiin päähenkilön olevan ensimmäisellä luokalla, ja yksi vastaus mainitsi henkilön oppineen lukemaan jo esikoulun aikana. Muuten vastaukset eivät maininneet lukemaan oppimisen ajankohtaa, mutta osa niistä määritteli prosessin kestoa. Oppimisen kesto tuli esiin joissakin vastauksissa, ja se vaihteli kahdesta päivästä kolmeen kuukauteen.

6.2 Tarkastelua ja johtopäätöksiä

Fyysinen oppimisympäristö määriteltiin lasten vastauksissa suppeina tilan ilmauksina. Tiloja ei kuvailtu mitenkään, eikä fyysisen oppimisympäristön muut osa-alueet tulleet ilmi vastauksissa. Vain yksittäiset vastaukset avasivat tilan käsitystä esimerkiksi mainitsevan tekemisen tapahtuvan sohvalla tai pöydän ääressä. Lasten käsitykset näyttäytyivät kattavan fyysiseksi tilaksi pääsääntöisesti vain kodin ja koulun. Piispanen määrittelee oppimisympäristön käsitteen myös koulun ulkopuolelle yltäviksi fyysisiksi, psykologisiksi, sosiaalisiksi ja pedagogisiksi oppimisen tiloiksi ja tilanteiksi. Hyvä oppimisympäristö määriteltiin usein vastaajan omien tarpeiden ja toiveiden kautta. Vastaajina oli niin oppilaat, opettajat kuin huoltajatkin. Fyysisesti hyvään oppimisympäristöön liitettiin perustarpeet täyttävä ympäristö; hyvä kouluruoka, hygieenisuus, ergonomisuus, viihtyvyys sekä muita terveyttä ja jaksamista edistäviä seikkoja, esimerkiksi mielekäs piha. (Piispanen, 2008.)

Tähän verrattuna tämän tutkimuksen tulokset fyysisen ympäristön kannalta esiintyvät kovin kapeina. Koulun esiintyminen niin monessa vastauksessa tukee ajatusta perinteisen fyysisen oppimisympäristön määritelmästä. Koulu ja koti esiintyivät tuloksissa lähes yhtä paljon. Lukemaan oppimisen taidon kannalta kodin merkitys on huomattavassa roolissa esimerkiksi kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. Koti tarjoaa parhaimmassa tilanteessa lapselle mahdollisuuksia kehittää kielellistä tietoutta muun muassa kirjojen avulla. (Ketonen 2019, 105.)

Fyysisten tilojen niukka esiintyminen on mielenkiintoinen tulos. Vallitseva ajatus fyysisten oppimisympäristöjen laajenemisesta koulun ulkopuolisiin tiloihin lähtee jo

opetussuunnitelmasta, joka ohjaa hyödyntämään koulun ulkopuolisia ympäristöjä oppimisen hyväksi (POPS2014, 28.) Koulun ulkopuoliset ympäristöt parhaimmillaan mahdollistavat moniaistillisen kokemuksen ja oppimisen autenttisessa ympäristössä. Tällaisissa tiloissa tapahtuu usein myös niin kutsutun kolmannen tilan oppimista. Ne ovat hetkiä, jotka ovat virallisen oppimistilanteen ulkopuolella ja usein oppijalle merkityksellisiä tavalla tai toisella. Oppimisen muotojen kautta kuvattuna kolmatta tilaa voi verrata non-formaalien oppimisen käsitteeseen. (Niinistö & Granö 2018, 192.)

Oppiminen nähdään yhä enenevässä määrin olevan laaja-alaista osaamista, joka mahdollistuu monialaisten, oppiainerajat ylittävien oppimiskokonaisuuksien käytössä. Tällainen työskentely on omiaan hyödyntämään koulun ulkopuolisia ympäristöjä, digitaalisia ympäristöjä sekä moniammatillisen pedagogisen yhteistyön hyödyntämistä. (Rasi, Keskitalo ym. 2018, 19.) Ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttäminen opetuksessa vaatii kuitenkin opettajaltakin osaamista opetuksensa siirtämisessä koulun ulkopuolisiin tiloihin. Ulkopuolisten ympäristöjen hyödyntäminen lähtee usein oppiaineesta ja sen sisällöstä. (Koskela ym. 2020, 200, 204.)

Fyysisten tilojen vähäisyyttä voisi selittää ajatus siitä, että lukemaan opettamiseen ja oppimiseen ei ehkä nähdä olevan tarkoitukseen sopivaa koulun ulkopuolista tahoa. Lukemiseen on yhdistetty koulun ja kodin ulkopuolisena paikkana ainoastaan kirjasto. Jos tutkimuksen asettelu perustuisi jollekin matemaattiselle tai luonnontieteelliselle taidolle, voisi informaaleja oppimisympäristöjä olla nimettynä enemmän. Erityisesti luonnontieteellisten aineiden oppimisen ymmärtämisen avuksi Eshach (2007) nostaa esiin erilaiset informaalia oppimista tarjoavat ympäristöt, kuten museot ja tiedekeskukset.

Kuuskorven (2012) väitöskirjatutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien, oppilaiden, rehtorien sekä eri opetushallinnon asiantuntijoiden käsityksiä muunneltavasta ja joustavasta fyysisestä oppimisympäristöstä. Tuloksissa tuli esiin informaalien oppimisympäristöjen monipuolisuus, joka osaltaan horjuttaa koulun valta-asemaa perinteisenä fyysisenä oppimisympäristönä. Koulun läheiset informaaleja oppimisympäristöjä tarjoavat tilat nostettiin vastauksissa esiin uudistuvien opetusmenetelmien kannalta. (Kuuskorpi 2012, 125.) Informaalien oppimisympäristön osa-alue näkyi hieman myös tässä tutkimuksessa kirjaston maininnoissa osassa vastauksista.

Sosiaaliseen oppimisympäristöön vastaajat kokivat kuuluvaksi prosessia tukevat aikuiset ja muut henkilöt, kuten ystävät ja sisarukset. Psykkiseen oppimisympäristöön nousi kuuluvaksi lukemaan oppimisen prosessin aikana ilmaantuvat negatiiviset ja positiiviset emootiot.

Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön ulottuvuudet ovat voimakkaasti toisiinsa yhteydessä, ja monesti niitä käsitellään yhteisesti (Manninen 2007; Roiha & Polso 2018; Majonen 2019).

Piispasen tutkimus esitteli hyvän sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön sisältävän hyvän ja turvallisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen henkilökunnan ja oppilaiden kesken, mielekkään oppimisilmapiiriin ja motivaation, ikätason huomioimisen sekä koulurauhan. (Piispanen, 2008.) Sosiaalisen oppimisympäristön ulottuvuudesta on todettu myös se, että ystävillä on vaikutusta lapsen lukutaitoon. Lukutaidon sujuvuus oli vaikuttava tekijä ystävyysuhteen solmimisessa, ja ystävysten lukutaito sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kannalta olivat tasoltaan samankaltaisia. (Ketonen 2019, 107.)

Psyykkisen oppimisympäristön ulottuvuudessa huomioonotettava tulos oli kiusaamisen esiintyminen lukutaidottomuuden yhteydessä. Suomalaisista lapsista 7–10 % ilmoittaa kokevansa henkistä kiusaamista ja noin 10 % ilmoitti kokevansa satunnaisesti fyysisistä kiusaamista (Väljjarvi, 2017.) Turusen väitöskirjatutkimus (2021) avaa tätä vähän tutkittua näkökulmaa lisää. Se tarkastelee kiusaamisen ja lukuvaikeuksien yhteyttä luokilla 1–9. Tuloksissa huomattiin, että oppilaat, jotka itse arvioivat oman osaamisensa huonoksi, kokivat tullessa kiusatuksi. Niiden oppilaiden kohdalla, joiden lukutaito arvioitiin testeillä, heikommat lukijat olivat useimmiten kiusaajana. Yhteys näiden välillä on kuitenkin arvoltaan kohtalaisen pieni. (Turunen 2021.) Psyykkiseen oppimisympäristöön löytyi myös onnistumisen ja ilon tunnetta sekä lukemisen mielekkyyttä harrastuksena, vaikka sen olisikin osoitettu tutkimuksissa vähenevän (Pisa 2018).

Lukutaito on läpi kouluhistorian ollut arvossaan pidetty taito (Lerkkanen 2017). Tuloksissa esiintyvät negatiiviset ja positiiviset tunteet liittyen lukutaitoon heijastavat ajatusta lukutaidon yhteiskunnallisesta arvosta. Lukutaito nähdään osaamisena, jonka taso heijastelee lapsen tulevaa akateemista menestymistä koulussa (Panula 2013; Ukkola ym. 2020). Alentuneet PISA-tulokset huolestuttavat laajasti, ja sen vaikutukset voivat olla kauaskantoiset. Lukutaidon merkityksestä ja arvostuksesta suomalaisessa yhteiskunnassa kertoo myös lukuisat hankkeet ja kehittämisohjelmat, jotka tukevat aiemmin jopa itsestään selvänä pidetyn taidon asemaa yhteiskunnassa. (Leino, Rautapuro, Kulju 2021, 8–9.) Yksi tällainen ohjelma on Kansallinen lukutaitostrategia 2030. Se asettaa konkreettisia tavoitteita ja toimia, joiden avulla voidaan vahvistaa lukutaitoa iästä riippumatta ja pyrkiä monilukutaidolliseen osaamiseen. (Kansallinen lukutaitostrategia 2030.)

Piispanen määrittelee opettajan opetukselliseen toimintaan liittyvät tekijät osaksi pedagogista oppimisympäristöä. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen, innostava opetus sekä opettajan kyky hyödyntää osaamistaan ja ympäristöä nähtiin osana hyvää pedagogista oppimisympäristöä. Pedagogiseen oppimisympäristön vastaukset kerättiin pääsääntöisesti vain opettajilta. (Piispanen 2008.) Tämä tutkimus avasi pedagogisten ja didaktisten ratkaisujen näkökulmaa itse oppijan kannalta. Tähän osa-alueeseen mainittiin paljon opetukselliseen toimintaan liittyviä asioita, jotka nähtiin edistävän lukemaan oppimista. Nämä mainitut tavat olivat juuri teknistä lukutaitoa edesauttavia seikkoja, ja prosessi nähtiin vastauksissa päätyvän kokonaisen tekstien lukemiseen. Luetunymmärtämisen taidon kannalta vastauksissa ei ollut selkeitä ajatuksia tekstin ymmärtämisen taidosta. Lasten käsitys lukemaan oppimisesta näyttöytyy teknisen osaamisen valossa.

Vastaajien kertomuksista puuttui kokonaan virtuaaliset ja digitaaliset ulottuvuudet esimerkiksi pedagogisissa ja didaktisissa ratkaisuissa. Tarinoiden perinteiset kuvaukset lukemaan oppimisesta aapisen ja kirjojen avulla on mielestäni huomioitava tulos. Se kuvaa lasten perinteistä käsitystä opettamisesta ja oppimisesta, sillä aapinen on ollut kautta aikojen väline, jonka avulla lapset tutustuvat kirjainten ja tekstien maailmaan, jossa lukutaito saavutetaan. Vaikka aapiskirjoilla on hyvin traditionaalinen asema alkuopetuksessa, sekin muuttuu ja kehittyy. Aapinen on kehittynyt asiantuntijoiden avulla eriyttämisen mahdollistavaksi oppikirjaksi, joka pystyy tarjoamaan myös digimateriaalia motivoinnin ja oppimisen tueksi peruslukutaidon ja monilukutaidon harjaantumisessa. (Lerikkanen 2017.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän eri tasoilla tietoteknologiset valmiudet ovat pääsääntöisesti hyvät ja varustus laitteiden osalta eurooppalaista keskitasoa (Nuutila & Honkanen 2016, 50.) Lisäksi koulujärjestelmämme yksi kehittämishaaste on koko 2000-luvun ajan ollut digitaalisen teknologian ja median hyödyntäminen opetuksessa ja oppimiskokemusten tarjoamisessa. Teknologian hyödyntäminen koulutuksessa tukee lasten ja nuorten oppimista ja motivaatiota sekä vahvistaa elinikäisen oppimisen ajatusta. (Kumpulainen & Mikkola 2014, 12.) Digitaaliset oppimispelit voivat tarjota oppijalle mahdollisuuden kiinnostua sekä ylläpitää kiinnostusta opittavaan aiheeseen. Motivaatioissa voi kuitenkin tulla pieni notkahdus, kun pelin uutuudenviehätys katoaa. Lisäksi digiaikaan syntyneille lapsille teknologia on aina ollut saatavilla, joten sen käyttö ei välttämättä herätä suurta innostusta. (Arnone ym. 2011.)

Yksi tutkimushypoteesini oli Ekapelin näkyminen vastauksissa yhtenä digipedagogiikan keinona. Ekapeli on Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin yhteistyössä kehittämä

oppimispeli. Sen avulla voidaan harjoitella lukutaidon perusteita. Se on tarkoitettu esikouluikästä lähtien lukutaitoa harjoitteleville oppijoille. Se sisältää harjoituksia niin kirjain-, tavu- sekä sanatasolla toimimiseen. (Ekapeli.) Se on helppo ja motivoiva tapa harjoitella teknisen lukemisen perustaitoja, kuten äännevastaavuutta. Pelillä on todettu olevan ehkäisevää vaikutusta lukemaan oppimisessa ilmeneviin vaikeuksiin. Sen julkaisuajankohdan, helpon saatavuuden ja laajan käyttöasteen vuoksi olisi perin hämmäntävää, jos tutkimukseen osallistuneet vastaajat eivät olisi peliin koskaan törmänneet. (Lyytinen & Lyytinen 2014.)

Digi- ja verkkoympäristöjen mainitsemattomuutta ei mielestäni voi selittää lasten vähäiset kokemukset teknologian käytöstä opetuksessa. Monilukutaitoa Opitaan Ilolla - kehittämisohjelman toteuttaman huoltajille suunnatun kyselytutkimuksen vastaajista suurin osa raportoi 0–10-vuotiaan lapsensa käyttävän jotain digitaalista laitetta itsenäisesti (Kumpulainen, Vartiainen ym. 2018). Tämän tutkimuksen vastaajat ovat kuitenkin ikäluokkaa, joka on suorastaan syntynyt diginatiivisen sukupolven edustajaksi, ja jonka aikana uusin opetussuunnitelma (POPS2014) on otettu käyttöön. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö yhtenä monilukutaidon edistäjänä kaikissa oppiaineissa ja koulutusasteilla on ollut ohjenuorana jo pitkään (Rasi, Keskitalo ym. 2018). Lisäksi pohdin, näkyisivätkö Ekapelin kaltaiset oppimispelit sekä muut virtuaaliset ja tekniset oppimisympäristöt enemmän niiden lasten tuotoksissa, joiden lukemaan opettelu osuu ajallisesti keskelle korona-ajan poikkeustilaa ja etäopetusta. Elfin (2022) pro gradussa on tutkittu lukemaan opettamisen muotoja etäopetuksen aikana, ja reaaliaikainen opetus tapahtui videopuheluiden tai muun kuva-ääni-yhteyden mahdollistamassa verkkoympäristössä (Elf 2022).

Vaikka poikien ja tyttöjen lukutaidon erosta on paljon tutkimustuloksia, ja poikien lukutaidon taso pysyttelee tyttöjen lukutaidon alapuolella (Pisa 2018), tässä tutkimuksessa sukupuolimuuttuja ei tuottanut mainittavia tuloksia. Sukupuoli on kuitenkin otettu kehyskertomuksissa huomioon, koska se päätös tutkijan asettamana tuntui jo johdattelevan tutkimusta liikaa yhteen suuntaan. Neutraalien nimien käyttäminen olisi mahdollistanut kahden erilaisen kehyskertomuksen, jossa vain lukutaidon tilanne on muuttujana. En kuitenkaan päätenyt tähän ratkaisuun, sillä ajattelin neutraalin nimen herättävän kumminkin lapsissa kysymyksiä sukupuolesta kirjoitustilanteessa.

Aikuisen tuki lukemaan opettelussa ilmeni vastauksissa yhtenä lukemaan oppimista edistäväänä tekijänä. Suurin osa vastauksista mainitsi kotona tapahtuvan lukemisen vanhemman kanssa ääneen lukemisena. Jaettu lukeminen lapsen ja vanhemman välillä on hyvin yleinen tapa kotona

tapahtuvassa lukemisessa. Kotona tapahtuva lukemaan opettelu voi vaikuttaa merkittävästi lapsen lukutaidon kehitykseen, ja sen vaikutukset ovat kauaskantoisia. Kodin luoma lukemaan oppimiseen kannustava ja tukeva ympäristö vaikuttaa positiivisesti lukumotivaatioon ja -sujuvuuteen sekä luetun ymmärtämiseen. Se näkyy lapsen kehityksessä jo varhaisessa vaiheessa: 2-vuotiaana lukemiselle altistuneet lapset omaavat laajemman sanavaraston kuin yhteislukemista vähemmän kokeneet lapset. (Torppa, Vasalampi ym. 2022.)

Lukemiseen ja kielellistä sisältöä tarjoavan ympäristön luomiseen kotiin ohjataan ja kannustetaan vanhempia (Kumpulainen, Vartiainen ym. 2019.) Kodin vaikutus lapsen lukutaitoon ilmenee myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin tutkimustuloksissa. Alkumittaus -tutkimuksen tuloksissa vahvistuu perheen lukutaidon positiivinen vaikutus lapsen kehittymiseen. (Ukkola, Metsämuuronen ym. 2020, (62–64.) Ilmiön yleisyyden ja merkittävyyden vuoksi ei siis ole ihme, että vanhempien rooli toistui vastauksissa huomattavissa määrin.

Kirjaimien opettelu ja tavuittain lukeminen toistui lähestulkoon kaikissa vastauksissa lukutaidon kehittymistä edistävänä tekijänä. Kirjainten oppiminen oli yksi lukutaitoa edistävä tekijä ja sen toteutumisen vaatimus. Tämä ajatus perustuu lukemaan opettamisen synteettisiin menetelmiin, jota ovat yleisessä käytössä suomenkielisessä lukemaan opettamisessa. Ne perustuvat pienistä yksiköistä kohti suurempia kokonaisuuksia etenevään oppimiseen. Kirjainten äännevastaavuuden opettelu on usein näissä menetelmissä ensimmäinen vaihe. Synteettiset menetelmät mahdollistavat kohtalaisen nopeasti saavutetun teknisen lukutaidon. Synteettiset menetelmät pitävät sisällään monia eri menetelmiä, joihin myös suurin osa aapisista lähestymistavoiltaan perustuu. (Lerkkanen 2006, 60; Lerkkanen 2017.) Tämä selittää kirjainten oppimisen ja tavutuksen yleisyyttä lasten käsityksissä lukutaitoa edistävästä tekijöistä.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus avasi lasten käsityksiä taidosta, jonka omaksuminen voi määritellä pitkälle lapsen koulupolun tulevaisuutta. Vastaukset aluksi pieneltäkin tuntuvat maininnat nostivat esiin mielenkiintoisia ilmiöitä, joille löytyy vertailupintaa aiemmista tutkimustuloksista. Tulokset raottavat moniulotteista oppimisympäristöjen maailmaa, joiden osittain päällekkäisissä ja rinnakkaisissa ulottuvuuksissa lukemaan opettelevat lapset toimivat. Näistä tuloksista voivat hyötyä niin koti kuin koulukin pohtiessaan lukutaidon kehittymisen tukemista yhteistyössä lapsen parhaaksi. Erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmien avaaminen jo pelkästään yhden merkittävän taidon

oppimisen kannalta voi tukea myös opettajan omaa pohdintaa ja reflektointia, millaisia oppimisympäristöjä hän työssään mahdollistaa ja tukee. Jatkotutkimuksena voisi laatia tutkimusasetelman, joka selvittäisi lukemaan oppimisen oppimisympäristöjen käsityksiä niiltä lapsilta, jotka ovat opetelleet ja oppineet lukutaidon korona-ajan luoman poikkeusajan etäopetuksessa. Tuloksia voisi vertailla tämän tutkimusasetelman kysymyksiin ja laajentaa näillä kertomuksilla tehtyä otantaa.

Lähteet

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. [e-kirja]

Alkuportaatt -seurantatutkimus. 2018.

<https://www.jyu.fi/edpsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/firststeps>

Allodi, M. W. 2002. Children's Experiences of School: Narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian journal of educational research*, 46(2).

Arnone, M. P., Small, R. V., Chauncey, S. A. & McKenna, H. P. 2011. Curiosity, interest and engagement in technology-pervasive learning environments: A new research agenda. *Educational technology research and development*, 59(2).

Barron, B. 2006. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.

Brooks, D. C. 2011. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British journal of educational technology*, 42(5), 719-726.

Callanan, M., Cervantes, C. & Loomis, M. 2011. Informal learning. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 2(6).

Elf, S. 2022. "Olimme juuri käyneet melkein kaikki kirjaimet läpi, kun siirryimme etäopetukseen" Lukemaan opettaminen etäopetuksena luokanopettajien kokemana. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Ekapeli <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli> [viitattu 27.3.2023]

Eklund, K., Psyridou, M., Niemi, P., Sulkunen, S., Poikkeus, A.M., Ahonen, T., Torppa, M. 2020. Varhaiset kielelliset taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeus lukutaidon ennustamisessa: seurantatutkimus 2-vuotiaasta 15-vuotiaaksi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 30 (2).

Eshach, H. 2007. Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of science education and technology*, 16(2)

- Eskola, J., Mäenpää, T., Wallin, A., Eskola, J., Saarinen, S., Mäenpää, T., . . . Sylvander, T. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere University Press
- Evans, M. A., & Hulak, L. 2020. Learning to read at home: Kindergarten children's report in relation to observed parent behaviour. *Early childhood research quarterly*, 50, 38-45.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and special education*, 7(1).
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Gaudeamus. [e-kirja]
- Hartas, D. 2011. Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British educational research journal*, 37(6), 893-914.
- Härkönen, L., Lätti, J., Rytivaara, A., Wallin, A. 2022. Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt. 10 eläytymismenetelmätutkimusta.
- Häyrynen, E. 2014. Kun oppilaan liikuntavamma haastaa: Monitoimijaisen verkoston käsityksiä oppimisympäristöön liittyvistä vaatimuksista ja hyvistä käytännöistä. Lapin yliopisto.
- Ikonen, O., & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen, P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija : yhteiseen kouluun : kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Kaarakainen, S. & Kaarakainen, M. 2018. Tulevaisuuden kansalaisia rakentamassa: Uudet lukutaidot koulutuksen ja opetuksen digitalisaation kehityksessä. *AFinLAN vuosikirja*, 75(1).
- Kaisla, T. & Rautiainen, A. 2001. Polku lukutaitoon: Neljän lapsen kokemuksia lukemaan oppimisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kansallinen lukutaitostrategia 2030. Opetushallitus 2021.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf
[viitattu 28.3.2023]
- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa – Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon: Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Lapin yliopisto.

Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena: Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Koivurova, A. 2019. Kuvien rajat: Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidettun sosiaalisessa tilassa. Lapin yliopisto.

Korkiamäki, R. 2015. Lasten ja nuorten arkisen toimijuuden tukeminen. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio, Korkiamäki (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ; Nuorisotutkimusseura.

Koskela, T., Rosenius, P. & Kärkkäinen, S. 2020. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. *Aikuiskasvatus*, 40(3), pp. 197-211.

Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.

Kumpulainen, K., & Mikkola, A. 2014. Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) Digitalinen oppiminen ja oppimisympäristöt.

Kumpulainen, K., Vartiainen, J., Ouakrim-Soivio, N., & Hienonen, N. 2019. Lasten kotiympäristöt monilukutaidon kehittymisen areenoina: Raportti pienten lasten huoltajille laaditusta kyselystä.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuslaitos.

Leino, K., Rautapuro, J., Kulju, P. 2021. Lukutaito – tie tulevaisuuteen. Pisa 2018. Suomen pääraportti. Fera, Suomen kasvatustieteellinen Seura Ry.

Lerikkanen, M., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., . . . Nurmi, J. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary educational psychology*, 37(4).

- Lerikkanen, M.-K. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen, & H. Ruuska (toim.) Oppikirja Suomea rakentamassa. Suomen tietokirjailijat.
- Lindfors, E., Somerkoski, B. 2018. 4 Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä. Teoksessa P. Gränö, M. Hiltunen, T. Jokela. Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina.
- Lyytinen, H., Lyytinen, P. 2016. Lukivaikeuksien ennalta tunnistuksen ja ehkäisyn keinot - ja niiden perustelut. FinRA ry.
- Majoinen, J. (2019) Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, J. & Ylilehto, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- Milkie, M. A. & Warner, C. H. 2011. Classroom Learning Environments and the Mental Health of First Grade Children. *Journal of health and social behavior*, 52(1).
- Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K. & Snowling, M. J. 2016. Cognitive Risk Factors for Specific Learning Disorder: Processing Speed, Temporal Processing, and Working Memory. *Journal of learning disabilities*, 49(3).
- Nuutila, L. & Honkanen, E. 2016. Innostavat digitaaliset oppimisympäristöt – Löytöretkellä osallistavaan oppimiseen ammatillisessa erityisopetuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(3).
- Panula, A. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus: Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pohjola, T., Lerikkanen, M., Poikkeus, A., Nurmi, J. & Kiuru, N. 2014. Ystävien vaikutus lasten lukutaitoon kolmannella ja neljännellä luokalla. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 24(3), 12-30.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pisa 2018 <https://okm.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa> [viitattu 24.3.2023]

Pulkkinen, J., Sirén, M. 2021. Lukutaidon, sukupuolen ja vanhempien koulutuksen yhteys nuorten koulutusodotuksiin. Teoksessa K. Leino, J. Rautapuro, P. Kulju (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen. Pisa 2018. Suomen pääraportti.

Putman, M. & Walker, C. (2010). Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction. *Journal of research in childhood education*, 24(2), 140-151. <https://doi.org/10.1080/02568541003635243>

Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki. Gaudeamus. [e-kirja]

Opetus- ja kulttuuriministeriö <https://okm.fi/uudet-lukutaidot>

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rasi, P., Keskitalo, T., Vuojärvi, H., Kangas, M., Ruokamo, H., ja Siklander, P. 2018. Oppimisympäristöt, tosielämä ja teknologia. Teoksessa P. Gränö, M. Hiltunen, T. Jokela. Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina.

Roiha, A., Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. PS-Kustannus. Jyväskylä.

Ronimus, M. 2012. Digitaalisen oppimispelin motivoivuus: Havaintoja Ekapeliä pelanneista lapsista. Jyväskylän yliopisto.

Souto-Otero, M. 2021. Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European journal of education*, 56(3).

Staffans, A., Hyvärinen R., Kangas, M., Turkko., A. Koulut oppimisen ympäristöinä. 2010. Teoksessa R. Smeds (toim.) InnoSchool - välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu.

Särkelä, E. & Suoranta, J. 2020. The Method of Empathy-Based Stories as a Tool for Research and Teaching. *Qualitative report*, 25(2), pp. 399-415.

Koivukangas, T., Kyngäs, I., Maunula, T. 2014. ”No pakkohan se oli”: Miten tunteet ja toiminta näyttäytyvät ihastuessa lasten eläytymismenetelmällä tuotetuissa kirjoituksissa. Lapin yliopisto.

Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino.

Toriseva, A., Rytivaara, A. & Jari Eskola, J. 2022. ”Ihan sama onks yks vai kaks opee”: Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa. Teoksessa S. Härkönen, J. Lähti, A. Rytivaara ja A. Wallin. Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt. 10 eläytymismenetelmätutkimusta.

Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K. & Niemi, P. 2022. Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of experimental child psychology*, 215.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. [e-kirja]

Turunen, T. 2021. Bullying among students with reading difficulties. Turku: University of Turku.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [viitattu 15.2.2023]

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf [viitattu 15.2.2023]

Uudet lukutaidot. <https://uudetlukutaidot.fi/>

Ukkola, A., Metsämuuronen, J. 2019. Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).

Ukkola, A., Metsämuuronen, J. & Paananen, M. 2020. Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).

Vuojärvi, H. 2013. Conceptualising personal and mobile learning environments in higher education: Focus on students' perspective. Lapland University Press.

Vuorela, R. 2021. ”Olen aina sanonu, että ne jotka tulee erityisopetukseen nii, se on semmosta lisäopetusta --- ei se ole sen kummempaa se erityisopetukseen.” Erityisopettajan keinoja lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Kandidaatintutkielma. Lapin Yliopisto.

Väljærvi, J.2017. Suomalaisnuorten osaaminen ja hyvinvointi kansainvälisessä vertailussa. FinRA ry.

Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. 2019. The method of empathy-based stories. International journal of research & method in education, 42(5), 525-535.

<https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>

Liite 1

Tutkimuslupapyyntö

Olen lukenut saamani tiedotteen lukemaan oppimisen kokemuksiin liittyvästä tutkimuksesta **xxx:n** koulussa 5x ja 5x -luokissa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai kouluni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Materiaali hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan tai ohjaajaan.

Annan luvan lukemaan oppimisen kokemukset-aiheeseen liittyvän tutkimuksen aineistonkeruuseen xxxxx koulussa helmikuussa 2023.

Päiväys: ___ / ___ 20___

Rehtorin allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Tutkijan yhteystiedot mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Roosa Vuorela
Luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto
rvuorela@ulapland.fi

Ohjaaja nimi ja sähköposti

Liite 2

Hei 5-luokan oppilaan vanhempi ja oppilas!

Tutkin pro gradu -tutkielmaani varten lasten näkemyksiä lukemaan oppimisesta eri oppimisympäristöissä. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa kevätlukukaudella 2023. Koulun rehtori on hyväksynyt tutkimushankkeeni. Kerään tutkimusaineistoni oppilaiden luomien kirjoitelmien avulla.

Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta minulle. Silloin kaikki lapseenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista tai osallistuminen ei vaikuta mitenkään lapseenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa.

Voitte laittaa minulle sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Roosa Vuorela
Luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto
rvuorela@ulapland.fi

Ohjaajan nimi ja sähköposti



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND