



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

“Upealla taidolla päästään jonkun uuden äärelle, ja se motivoi.”

Alkuopettajien käsityksiä lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittämisessä

Aino Hyötylä ja Iida Savusalo

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

19.3.2026

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta
Työn nimi: ”Upealla taidolla päästään jonkun uuden äärelle, ja se mottivoi”:
Alkuopettajien käsityksiä lukumotivaation merkityksestä lukutaidon
kehittymisessä
Tekijät: Aino Hyötylä ja Iida Savusalo
Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma
Ohjaaja: Lenita Hietanen Ft, Dos
Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Sivumäärä: 86 sivua + 5 liitettä
Vuosi: 2026

Tiivistelmä

Tutkimuksessamme tarkastelimme alkuopettajien käsityksiä lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittämisessä. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten opettajat käsittävät lukumotivaation ja lukutaidon välisen suhteen sekä selvittää, millaisia keinoja he käyttävät lukumotivaation tukemiseen. Taustalla on huoli suomalaisten lasten heikentyneestä lukutaidosta ja heikkojen lukijoiden määrän kasvusta. Toteutimme tutkimusemme laadullisena tutkimuksena ja käytimme fenomenografista tutkimusmenetelmää. Keräsimme tutkimusaineistomme haastattelemalla alkuopetuksessa työskenteleviä luokanopettajia.

Muodostimme tuloksista neljä kuvauskategorian joukkoa. Tulosten mukaan opettajien käsitykset lukumotivaation ja lukutaidon välisestä suhteesta jakautuivat kolmeen eri kuvauskategoriaan. Lukutaidon kehittymisen nähtiin muokkaavan lukumotivaatiota, lukumotivaation koettiin mahdollistavan lukutaidon kehittymisen ja näiden ymmärrettiin olevan myös kehämäisessä suhteessa. Lukumotivaatioon vaikuttaviksi tekijöiksi tunnistettiin lukuympäristöt, opetuskäytännöt ja materiaalit, oppilaan sisäinen motivaatio sekä yksilölliset valmiudet. Toimivina lukumotivaation tukemisen keinoina pidettiin toiminnallisia, yhteisöllisiä ja didaktisia lähestymistapoja. Myös monipuoliset oppimateriaalit nähtiin lukumotivaatiota tukevana tekijänä.

Tuotimme uutta tietoa erityisesti alkuopettajien omista käsityksistä ja konkreettisista opetuskäytännöistä lukumotivaation tukemiseksi. Tutkimuksemme vahvistaa käsitystä lukumotivaation keskeisestä roolista lukutaidon kehityksessä alkuopetuksessa. Tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa ja alkuopetuksen pedagogiikan kehittämisessä.

Avainsanat: alkuopetus, alkuopettajien käsitykset ja opetuskäytännöt, lukumotivaatio ja lukutaito

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Lukutaito	9
2.1	Lukutaidon määrittely	9
2.2	Lukutaidon oppiminen	11
2.3	Lukutaito opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 1–2	14
2.4	Lukutaidon opettaminen alkuopetuksessa	16
3	Lukumotivaatio	19
3.1	Lukumotivaation määrittely	19
3.2	Opettajan rooli oppilaiden lukumotivaation kehittämisessä	21
3.3	Lukumotivaation yhteys lukutaitoon	24
4	Tutkimuksen menetelmälliset valinnat	26
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	26
4.2	Laadullinen fenomenografinen tutkimus	26
4.3	Tutkimusaineiston keruu	28
4.4	Tutkimukseen osallistuneet informantit	32
4.5	Aineiston analyysi	33
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	40
5	Tulokset	45
5.1	Käsityksiä lukumotivaation ja lukutaidon kehittymisen välisestä suhteesta	45
5.1.1	Lukutaidon kehittyminen muokkaa lukumotivaatiota	46
5.1.2	Lukumotivaatio mahdollistaa lukutaidon kehittymisen	47
5.1.3	Lukutaito ja lukumotivaatio ovat vastavuoroisessa suhteessa	48
5.2	Käsityksiä lukumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä	49
5.2.1	Lukuympäristöt	50
5.2.2	Opetus ja materiaalit	51
5.2.3	Oppijan sisäinen motivaatio	52

5.2.4	Yksilölliset valmiudet	53
5.3	Käsityksiä toimivista konkreettisista opetuskäytännöistä lukumotivaation tukemisessa	53
5.3.1	Toiminnalliset lähestymistavat	55
5.3.2	Yhteisölliset lähestymistavat	56
5.3.3	Didaktiset lähestymistavat	61
5.4	Käsityksiä oppimateriaaleista osana lukumotivaation tukemista	64
5.4.1	Oppimateriaalien soveltuvuus ja monipuolisuus	65
5.4.2	Oppimateriaalien kiinnostavuus ja selkeys	67
5.4.3	Poikkiaineelliset oppimateriaalit	68
6	Pohdinta	69
6.1	Johtopäätökset	69
6.2	Tutkimuksen arviointi	75
6.3	Yhteenveto	78
	Lähteet	80
	Liitteet	87
	Liite 1. Tutkimuslupa	87
	Liite 2. Tietosuojaseloste	88
	Liite 3. Tiedote tutkittavalle	89
	Liite 4. Tutkimuksemme eettisyys	90
	Liite 5. Fenomenografisen analyysin toisen vaiheen taulukointi	91

Kuviot

Kuvio 1. Kuvauskategorioista muodostettu tulosavaruus alkuopettajien käsityksistä nelikentän muodossa	40
---	----

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkki fenomenografisen analyysin toisen vaiheen toteutuksesta	37
Taulukko 2. Esimerkki fenomenografisen analyysin kolmannen ja neljännen vaiheen toteutuksesta	39
Taulukko 3. Ensimmäisen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset	46
Taulukko 4. Toisen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset	49
Taulukko 5. Kolmannen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset	54
Taulukko 6. Neljännen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset	65

1 Johdanto

Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon heikentyminen on noussut viime aikoina yhä useammin uutisotsikoihin. Kansainvälisten lukutaitotutkimusten myötä Suomessa on huomattu merkittäviä muutoksia lukutaidon osaamistasossa. Jyväskylän yliopiston (2023) julkaisemassa tiedotteessa selvisi, että suomalaiset oppilaat ovat kansainvälisellä tasolla vielä huippulukijoita, mutta osaamiserot lasten välillä kansallisesti ovat kuitenkin kasvussa. Esimerkiksi viimeksi vuonna 2021 toteutetussa PIRLS-tutkimuksessa (Progress in International Reading Literacy Study) havaittiin heikkojen lukijoiden määrän lähes kaksinkertaistuneen verrattuna edelliseen vastaavaan tutkimukseen. (JYU, 2023).

PIRLS-tutkimuksen lisäksi PISA2018-tutkimuksesta (Programme for International Student Assessment) saatiin selville samanlaisia tuloksia lukutaitoon ja sen heikentymiseen liittyen. Heikkojen lukijoiden lukutaito ei riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen, joten on huolestuttavaa, että heidän määränsä lisääntyy yhteiskunnassamme (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 22–23). Lukutaidon heikkeneminen on uhka oppimiselle sekä yhdenvertaisuudelle (Niilo Mäki Instituutti, 2025).

Lukutaito on keskeinen perustaito, jota lapsi tarvitsee myöhemmin niin koulussa, kuin arjessa. Lukutaitoa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Peruslukutaito rakentuu useista kognitiivisista taidoista ja se on kykyä yhdistää kirjoitetun kielen sanat niiden ääntöasuun. Funktionaalinen lukutaito puolestaan tuo esille lukutaidon välineellistä arvoa. Se on kykyä ymmärtää ja käyttää kirjoitettuja tekstejä arjen tilanteissa erilaisia tarkoituksia varten. Lukutaito on taito, joka kehittyy läpi elämän ja sen kehitykseen vaikuttavat monenlaiset eri asiat, kuten motivaatio taidon harjoitteluun ja sen käyttämiseen. (Aro & Lerkkanen, 2019, 252.)

Opettajan rooli lukemaan opettamisessa on ohjaava ja motivoiva. Hän tukee oppilaan lukemaan oppimista parhaiten tarjoamalla oppilaslähtöistä ohjausta lähikehityksen vyöhykkeellä. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018.) Oppiakseen lukemaan yksilö tarvitsee vuorovaikutusta toisten ihmisten ja kirjallisen ympäristön kanssa (Aro & Lerkkanen, 2019, 254).

Lukumotivaation ja lukutaidon yhteyttä on tutkittu jonkin verran viime vuosikymmenien aikana. Esimerkiksi Wigfield ym. (2016) tutkivat lukumotivaation suhdetta lukutaitoon kirjallisuuskatsausta hyödyntäen. Tutkimuksessa korostui, että lukumotivaatio on merkittävä tekijä lukutaidon, erityisesti luetun ymmärtämisen, kehittymisessä. Lisäksi opettajan rooli on todettu keskeiseksi tekijäksi interventioita tarkastelemalla (Wigfield ym., 2016). Wigfield ym. (2016) painottivat tarvetta jatkossa tutkia aihetta havainnoimalla ja keräämällä opettajien omia arvioita asiasta.

Kuten Wigfield ym. (2016) totesivat, puute opettajien kokemuksiin perustuvasta tutkimustiedosta heikentää mahdollisuuksia ymmärtää, miten motivaatio ja lukutaidon kehittyminen kietoutuvat toisiinsa erityisesti käytännön kouluarjessa. Arppe (2025) sekä Savinainen (2019) tutkivat Pro gradu -tutkielmissaan luokanopettajien käsityksiä lukumotivaatiosta ja lukutaidosta. Arppe (2025) keskittyi tutkimuksessaan 3.–6. -luokkien luokanopettajien käsitysten tutkimiseen, kun taas Savinainen (2019) mainitsi tapaustutkimuksessaan haastatelleen kolmea alakoulun ylimpien luokkien luokanopettajaa. Molempien tutkimusten tulokset osoittivat lukumotivaation keskeistä roolia lukutaidon kehityksessä. Tuuppa (2024) tutki Pro gradussaan kyselylomakkeiden avulla opettajien käyttämiä menetelmiä lukumotivaation tukemisessa yleisesti alakoulussa. Tutkimuksessa selvisi, että tehokkaiksi lukumotivaation tukemisen keinoiksi alakoulun opettajat kokivat esimerkiksi lukuteatterin ja säännölliset lukuhetket (Tuuppa, 2024). Lisäksi Lerkkanen (2018) totesi 2000 lapsen otannalla toteutetun pitkittäistutkimuksen perusteella, että lapsikeskeiset opetustyyliä tukevat lukuintoa ja lukutaitoa. Tutkimus toteutettiin alkuopetuksen kontekstissa ja aineisto kerättiin itsearviointien ja havainnoinnin avulla (Lerkkanen, 2018).

Lukumotivaation ja lukutaidon yhteydestä on aikaisempaa tutkimusnäyttöä, samoin kuin opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä lukumotivaation tukemiseen yleisesti alakoulussa ja erityisesti ylemmillä alakoulun luokilla. Alkuopetuksen (1.–2. luokat) näkökulma sekä alkuopettajien omat käsitykset ja arviot aiheesta ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Niinpä tutkimuksessamme haluamme selvittää, minkälaisia käsityksiä alkuopetuksessa työskentelevillä luokanopettajilla on lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittymisessä. Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda esille luokanopettajien syvällisiä näkemyksiä lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittymisessä ja koota yhteen konkreettisia opetuskäytäntöjä ja tapoja tukea oppilaiden lukumotivaatiota. Tutkimuksesta

saatua tietoa voidaan tulevaisuudessa hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutusta ja koulujen opetuskäytäntöjä kehittäessä.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus ja se on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä sekä kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsitysten välisiä suhteita (Kettunen, 2021). Fenomenografia edellyttää tutkijalta reflektiivisyyttä, herkkyyttä ja jatkuvaa metodologista tietoisuutta, jotta tutkimustulokset eivät vääristy tutkijan oletusten, tietojen tai teorian kautta. Tutkimuksessa pyrkimyksenä on tavoittaa alkuopettajien käsitykset mahdollisimman kunnioittavasti ja aidosti. (Ashworth & Lucas, 2000.)

Tutkielmamme koostuu kuudesta eri luvusta. Johdannon (luku 1) jälkeen esittelemme teoreettisen viitekehyksen luvuissa kaksi ja kolme. Luvussa kaksi käsittelemme lukutaidon määritelmää, lukutaidon oppimista, sen opettamista alkuopetuksessa vuosiluokilla 1.–2. Teoreettinen viitekehys jatkuu luvussa kolme, jossa määrittelemme lukumotivaatiota, käsittelemme lukumotivaatiota opettajan näkökulmasta ja nostamme esille aiempaa tutkimusta lukumotivaation ja lukutaidon välisestä yhteydestä. Luvussa neljä perustelemme tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Viidennessä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Luvussa kuusi esittelemme johtopäätökset, arvioimme tutkimuksemme onnistumista ja pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Lukutaito

2.1 Lukutaidon määrittely

Lukutaidon määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä sitä on määritelty useista näkökulmista. Leino ym. (2017) määrittelivät lukutaidon olevan monipuolinen ja laaja-alainen taito, joka tarkoittaa kykyä ymmärtää, tulkita ja käyttää erilaisia kirjoitettuja tekstejä. Kansainvälisessä lasten lukutaidon tutkimuksessa, PIRLS-tutkimuksessa lukutaito määriteltiin kykynä ymmärtää ja käyttää erilaisia kirjoitettuja tekstejä sekä hyödyntää niitä omassa elämässä ja yhteisössä (Leino ym., 2023). Leino ym. (2023) liittivät lukutaitoon kirjainten ja sanojen tunnistamista, tekstin dekodeerausta ja aktiivista merkityksien rakentamista. Leino ym. (2017, 7) totesivat, että lukutaitoinen ihminen osaa lukea erilaisia tekstilajeja, kuten tarinoita, uutisia ja ohjeita. Lukutaidon avulla opitaan uutta, osallistutaan yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun, viihdytetään ja kehitetään itseään. Leinon ym. (2017, 7) määrittelyn juuret ovat 90-luvun käsityksessä, jolloin korostettiin funktionaalista puolta eli sitä, että ihminen pystyy lukutaidon avulla toimimaan yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä, oppimaan uutta ja osallistumaan erilaisten yhteisöjen toimintaan lukutaitonsa ansiosta.

Lukutaitoa on määritelty myös osa-alueina. Peruslukutaito, toimiva lukutaito ja kriittinen lukutaito ovat lukutaidon osa-alueita, joiden avulla yksilö etenee teknisestä lukemisesta eli dekodeerauksesta syvällisempään ymmärtämiseen, monipuolisten tekstien tulkintaan ja kykyyn arvioida kriittisesti erilaisia tekstejä (Linnakylä, 1990). Peruslukutaitoa on kirjoitetun viestin tekninen lukeminen ja ymmärtäminen niin, että lukija pystyy muodostamaan luetusta perusmerkityksen ja seuraamaan tekstin sisältöä. Toimiva lukutaito korostaa yksilön aktiivista toimijuutta lukijana, jolloin hän pystyy hyödyntämään lukutaitoa erilaisissa arjen tilanteissa, kuten opiskelussa ja työelämässä. Kriittistä lukutaitoa kuvaillaan edellä mainittujen osa-alueiden yhdistelmänä, jolloin yksilö lukutaitonsa avulla suhtautuu kriittisesti asioihin ja osaa toimia itseään sekä yhteiskuntaa kehittävästi. Kriittinen lukutaito edellyttää lisäksi kykyä

tunnistaa tekstien taustalla olevia tavoitteita, arvoja ja vaikuttamispyrkimyksiä. (Lerikkanen, 2006, 10.)

Leinon ym. (2021, 15–16) mukaan lukutaitoon liittyy taito käyttää erilaisia lukustrategioita. Kun kyse on vapaa-ajalla itsensä viihdyttämisestä lukemisen parissa, riittää, että lukemisesta nauttii ja siihen pystyy eläytymään. Jos taas puhutaan lukutaidon avulla oppimisesta, on olennaista ymmärtää tekstin syvempi sanoma tai muistaa pieniä yksityiskohtia. Lukustrategioita tutkittiin esimerkiksi PISA-tutkimuksessa vuonna 2018, jolloin kohteena olivat erityisesti ymmärtämis- ja muistamisstrategiat sekä tiivistämisstrategia lukutaidossa. Strateginen lukeminen auttaa lukijaa jäsentämään tekstiä, tekemään päätelmiä ja seuraamaan omaa ymmärtämistä lukuprosessin aikana. Lukustrategiat ja niiden tunnistaminen sekä luetunymmärtäminen lukustrategioita hyödyntämällä ovat olennainen osa lukutaitoa, ja sen vahvistamista (Leino ym., 2021, 15–16).

Barton (2007) määritteli lukutaidon edellä esitettyjä näkemyksiä laajemmin. Hän näki lukutaidon sisältävän kontekstuaalisen ja tarkoituksenmukaisen näkökulman perinteisen dekodauksen ja luetun ymmärtämisen lisäksi. Lukutaito on sosiaalisten käytäntöjen ja tekstikäytänteiden monimuotoinen kokonaisuus, johon vaikuttavat kulttuuri, vuorovaikutussuhteet, koetut kokemukset ja saatu kasvatusta. Lukutaito liittyy vahvasti ihmisen elämään ja identiteettiin eri tilanteissa sekä yhteisöissä. Tämän näkemyksen perusteella lukutaito on muuttuva elementti, sillä lukutaito muovautuu elämän tuomien kokemusten perusteella aina uuteen kontekstiin sopivaksi. (Barton, 2007, 34-35.) Bartonin (2007) lähestymistapa korosti lisäksi lukutaidon kytkeytymistä myös oppimisympäristöihin, välineisiin ja tilanteisiin, joissa tekstejä luetaan ja tuotetaan.

Lukutaito liittyy lisäksi erilaisiin tekstimuotoihin eli monilukutaitoon. PIRLS-tutkimuksessa on huomioitu, että luettavaa tekstiä voi olla painetussa muodossa, kuten kirjana ja aikakauslehtenä, tai digitaalisessa muodossa, kuten sähköpostina ja verkkosivuina. Digitaalistuvassa yhteiskunnassa korostuvat erimuotoisten tekstien arvioinnin ja yhdistelyn taidot, jotka muodostavat tärkeän osan nykyaikaista lukutaitoa. (Leino ym., 2017, 7.) Nyky-yhteiskunnan lukutaito on siis moniulotteinen taito teknisesti lukea eli dekodata erilaisia tekstityyppejä sekä tiedon esitystapoja, ymmärtää niitä erilaisia lukustrategioita käyttäen ja monilukutaitoa hyödyntäen.

2.2 Lukutaidon oppiminen

Aivotutkija Huotilainen (2019) on kuvannut oppimisen olevan moninainen prosessi, jossa aivot ovat keskeisimmässä osassa. Ihmisaivot ovat oppimisen kannalta erittäin edistyneet, jota perusteellaan neljän periaatteen avulla. Ihmisaivot toimivat muovautuvuusperiaatteen, automatisoitumisperiaatteen, ennakointiperiaatteen ja sosiaalisuusperiaatteen mukaisesti. Lukutaidon oppimisen kannalta jokainen oppimisen periaate on olennainen, mutta etenkin automatisoitumisperiaate sekä ennakointiperiaate ovat keskeisessä roolissa (Huotilainen, 2019, Alustavia vastauksia vaikeaan kysymykseen.)

Kun tarkastelemme näitä periaatteita suhteessa lukutaidon oppimiseen, automaation ja ennakkoinnin merkitys korostuu esimerkiksi Soodlan ym. (2015) tutkimustulosten valossa. Tutkimuksessa tarkasteltiin virolaisten ja suomalaisten 1. luokkalaisten lukutaitoa ja sen kehitystä. Virossa lukutaidon systemaattinen opetus aloitetaan vuotta aiemmin, kuin Suomessa. Ensimmäisen luokan alkuvaiheessa virolaiset lapset olivat selvästi edellä dekodauksessa, sanalukemisessa ja äänteiden yhdistämisessä. Suomalaisten lasten lukutaito kehittyi kuitenkin nopeammin ja ensimmäisen luokan loppuun mennessä he kirivät kiinni virolaisten taitotason. Vaikka virolaiset lapset aloittivat lukemisen harjoittelun vuotta aikaisemmin ja kerryttivät siten enemmän lukukokemusta, ei heidän lukutaitonsa ollut ensimmäisen luokan lopussa parempi (Soodla ym., 2015, 21). Tämä havainnollistaa sitä, että pelkästään harjoittelun määrä ei ole ratkaiseva, vaan sitäkin tärkeämpää on aivojen kyky pystyä automatisoimaan lukemisen perustaidot ja hyödyntämään ennakointia tekstin käsittelyssä. Kun dekodaus automatisoituu, työmuisti vapautuu ennakkointiin, merkityksen rakentamiseen ja ymmärtämiseen (Huotilainen, 2019, Lukemisen sujuvoittaminen vaatii aivojen rakenteellista uudelleenjärjestäytymistä.). Nämä ovat tekijöitä, jotka mahdollistavat sujuvan ja mielekkään lukemisen.

Samalla Soodlan ym. (2015, 21–22) tutkimustulokset osoittivat, että oppimisympäristön laatu, opetusmenetelmät ja oppijan sisäiset prosessit ovat ratkaisevammassa roolissa. Tämä korostaa Huotilaisen (2019) kuvaaman muovautuvuuden ja sosiaalisuuden merkitystä. Aivot muovautuvat sen mukaan, millaista opetusta ja palautetta ne saavat, ja vuorovaikutukselliset oppimistilanteet vahvistavat sekä motivaatiota että hermoverkostoa (Huotilainen, 2019, Muovautuvuusperiaate). Lukutaidon harjoittelu, esimerkiksi ääneen opettajan tai aikuisen

kanssa, hyödyntää jokaista oppimisen periaatetta. Voidaan siis ajatella, että lukutaidon oppiminen on laaja kognitiivinen prosessi, jossa kaikki neljä periaatetta kietoutuvat toisiinsa.

Suomalaisessa opetusjärjestelmässä lukutaidon opettelu aloitetaan ensimmäisellä luokalla. Kuitenkin jo oppivelvollisuuden piiriin kuuluvassa esiopetuksessa luodaan tärkeää pohjaa lukutaidon oppimiselle kielellistä tietoisuutta vahvistamalla (Lerikkanen ym., 2010, 117). Jo 2–3-vuotias voi kiinnostua kirjaimista ja oppia tunnistamaan niitä, mikäli ympäristö mahdollistaa sen (Huotilainen, 2019, Pienikin lapsi oppii kirjainten nimet). Myös Soodla ym. (2015, 15) korostivat, että lukutaidon oppimisen pohjalla on kiinnostuneisuus kirjaimia kohtaan ja ympäristön luoma malli lukemisesta. Jos kotona lapselle luetaan ja tutustutetaan lasta kirjoihin, lisää se kiinnostusta lukemiseen ja siten edesauttaa tehokkaasti lukutaidon oppimista ja siihen liittyvää motivaatiota (Lerikkanen ym., 2010, 118–119). Myös varhaiskasvatuksen toiminta pyrkii tukemaan lapsen kielitietoisuuden kehittymistä, herättämällä kiinnostusta kirjaimiin leikkien ja toiminnallisten harjoitusten avulla (Soodla ym., 2015, 15).

Esiopetusikäisellä lapsella on usein taito tunnistaa oma nimi kirjoitetussa muodossa, taito kirjoittaa oma nimi sekä luetella kirjaimia satunnaisessa järjestyksessä. Kirjainten oppiminen vaatii aivoilta monen asian onnistumista samaan aikaan. Kun pohja kiinnostuneisuudelle on luotu ja kiinnostus on syntynyt, on aivojen tunnistettava ja hahmotettava äidinkielen äänteet tarkasti. Lisäksi lapsen on opittava hahmottamaan kirjaimet kaksiulotteisina, tarkkaa suuntaa ja asentoa vaativina symboleina sen sijaan, että hän käsittelisi niitä esineiden tavoin käännellen ja peilaten (Huotilainen, 2019, Pienikin lapsi oppii kirjainten nimet.) Esimerkiksi esikouluikäinen lapsi saattaa kirjoittaessaan oman nimen, kääntää kirjaimen peilikuvaksi tai vaihtaa b kirjaimen d:ksi, koska hän ajattelee kirjaimia samalla tavalla kuin esineitä, joita voi pyöritellä ja käännellä. Tällöin lapsi ei vielä hahmota, että kirjainmuodot ovat pysyviä ja että suunnan muuttaminen voi muuttaa koko kirjaimen merkityksen. Kaksiulotteisuuden hahmottaminen vie aikaa etenkin silloin, kun kolmiulotteinen hahmottaminen on vahvasti automatisoitunut (Huotilainen, 2019, Pienikin lapsi oppii kirjainten nimet).

Varhainen kirjantuntemus ja fonologinen tietoisuus eli taito tunnistaa sanan äännerakenteita, ovat lukutaidon oppimisen perusta (Lerikkanen ym., 2010, 117). Suomen kielessä kirjain sekä äänne vastaavat lähes poikkeuksetta toisiaan, jonka takia lukemisen oivallus on usein kirkas (Huotilainen, 2019, Kirjainten nimistä lukemisen oivallukseen; Rayner ym., 2012, luku 10). Se hetki, kun lapsi yhdistää kirjaimen ja äänteen ja pystyy dekodauksen kautta muodostamaan

niistä sanan, on käännekohta lukemisen oppimisessa. Hetki sisältää paljon riemun tunteita, onnistumisen kokemuksia ja itsensä ylittämistä. Matka sujuvaan lukutaitoon on siinä hetkessä vasta alussa ja sen saavuttaminen vaatii paljon töitä eli lukemista (Huotilainen, 2019, Kirjainten nimistä lukemisen oivallukseen).

Kirjain-äännevastaavuuden ansiosta suomalaiset lapset oppivat yleensä melko nopeasti lukemisen tarkkuuden eli sanojen ja lauseiden oikeinlukemisen taidon. Myös lukemisen sujuvuus kehittyy tasaisesti, ja useimmat saavuttavat kohtalaisen sujuvuuden noin toisen luokan loppuun mennessä. (Puolakanaho, 2008, 9.) Lerkkanen ym. (2023) tutkivat koronapandemian ja sen tuoman etäopetuksen vaikutusta lukutaidon kehitykseen. Tutkimustulosten mukaan pandemian aiheuttama etäopetus hidasti sujuvan lukutaidon kehitystä alakoulun ensimmäisten vuosien aikana. Lukusujuvuuden kasvu hidastui merkittävästi erityisesti 2.–4.-luokkien välillä. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että sujuva lukutaito tarvitsee tuekseen jatkuvaa, päivittäistä harjoitusta ja opettajan systemaattista palautetta, jota etäopetus ei pystynyt samalla tavalla tarjoamaan, kuin luokkahuoneopetus. (Lerkkanen ym., 2023.)

Puolakanahon (2008) tutkimuksessa havaittiin, että leikki-ikäisen fonologinen tietoisuus, kielellinen muisti, nopea nimeäminen, sanavaraston laajuus sekä epäsanojen toistamisen kyky, ovat tiiviissä yhteydessä myöhempään lukemisen tarkkuuteen ja osin myös lukemisen sujuvuuteen kouluiässä. Lukemisen sujuvuutta selitti erityisesti leikki-ikäisen kirjaintuntemuksen taidot (Puolakanaho, 2008, 16). Lukutaitoon ja sen oppimiseen voidaan siis vaikuttaa jo pitkästi ennen, kuin lukutaitoa aletaan konkreettisesti harjoittelemaan koulupolun alussa.

Lukutaidon oppimisen viimeinen ja mahdollisesti vaativin vaihe on ymmärtävä lukutaito, joka edellyttää merkitysten tulkintaa, päättelyä ja aiemman tiedon hyödyntämistä (Rayner ym., 2012, luku 10). Luetun ymmärtämisen taidot rakentuvat vahvasti aiempien lukutaidon osa-alueiden päälle. Luetun ymmärtäminen vaatii teknisen lukutaidon lisäksi myös lukustrategioiden käyttöä, jotta tekstin syvälinen ymmärtäminen on mahdollista. Lukustrategioiden valintaa ohjaa yksilön motivoituneisuus luettavaa tekstiä kohtaan. Tästä syystä ymmärtävän lukutaidon kehittyminen vaatii lukemiseen liittyvien asenteiden ja motivaation tukemista koulun arjessa. (Wigfield, 2016 192–193.) Kun tekstit vaikeutuvat yläkoulua kohti mentäessä, oppilaan motivaatio voi ratkaista, mitä lukustrategiaa hän käyttää ja jaksako hän paneutua tekstiin sekä rakentaa ymmärryksen vaativasta sisällöstä. Motivaation merkityksestä jatkamme tarkemmin luvussa kolme.

Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat siis sekä teknisistä perustaidoista rakentuvat prosessit että laajemmat kielelliset ja kognitiiviset tekijät. Kun näitä taitoja tuetaan johdonmukaisesti varhaislapsuudesta alkaen, on lapsella hyvät edellytykset kehittyä sujuvaksi ja ymmärtäväksi lukijaksi.

2.3 Lukutaito opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 1–2

Suomalainen peruskoulujärjestelmä koostuu kolmesta vaiheesta, jotka ovat 1–2 vuosiluokat, 3–6 vuosiluokat sekä 7–9 vuosiluokat. Ne etenevät loogisesti vuosiluokalta toiselle ja muodostavat eheän kokonaisuuden, joka antaa laajan yleissivistyksen sekä valmiudet toisen asteen opintoihin. (POPS, 2014.) Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun kahta ensimmäistä vuosiluokkaa eli vuosiluokkia 1–2 (POPS, 2014, 98).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) todetaan, että alkuopetuksen tehtävänä on turvata siirtymä esiopetuksen piiristä perusopetukseen, vahvistaa koululaisen taitoja ja tukea koululaiseksi kasvamista. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen, vaatii se tiivistä yhteistyötä esiopettajan ja alkuopettajan välillä. Myös yhteistyö huoltajien kanssa liittyy vahvasti alkuopetukseen. Siirtymävaiheissa sekä koulupolun alussa lapsen tarpeiden ja valmiuksien kartoittaminen on tärkeää, jotta oppiminen turvataan heti koulupolun alkuvaiheessa. (POPS, 2014, 98.)

Alkuopetuksessa tarkoituksena on luoda oppilaalle hyvät valmiudet myöhempää oppimista varten. Minäkuvan vahvistaminen oppijana ja koululaisena luovat näitä valmiuksia. Rohkaiseva palaute, itsensä haastaminen sekä ylittäminen, onnistumisen kokemukset ja oppimisen ilo rakentavat itseluottamusta ja kyvykkyyden tunnetta koululaisena. Valmiuksien luomiseen ja oppimisen turvaamiseen liittyvät myös kehityksen ja oppimisen seuraaminen, jotta tuen tarpeet huomataan ja tarjotaan jo varhaisessa vaiheessa. (POPS, 2014, 98.)

Alkuopetuksessa käytetyt työtavat liittyvät toiminnallisuuteen, leikkiin, pelillisyyteen, mielikuvituksen käyttöön sekä tarinallisuuteen. Opetuksen on hyvä olla eheä kokonaisuus, jossa opittavien asioiden välisten yhteyksien ymmärtämistä edistetään hyödyntämällä

monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja tukemalla laaja-alaisen osaamisen taitoja. (POPS, 2014, 31–32.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa vuosiluokilla 1–2 kehitetään oppilaiden lukemisen perustaitoja ja edistetään oppilaiden kielellistä tietoisuutta. Oppiaineen tehtävä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja sekä ohjata heitä kiinnostumaan kielestä ja kirjallisuudesta. Edistyminen lukutaidossa ja tekstin ymmärtämisessä sekä lukemisen harrastamisessa nousevat oppimisprosessin kannalta keskeisiksi arvioinnin ja palautteen antamisen kohteiksi (POPS, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen painopiste alkuopetuksessa eli vuosiluokilla 1–2 on luku- ja kirjoitustaitojen perustan luomisessa. Oppiaineen erityisenä tehtävänä on kehittää oppilaan suomen kieltä, moniluku- sekä vuorovaikutustaitoja ja tutustuttaa oppilaita kirjallisuuteen. Opetuksessa tuetaan oppilaiden monilukutaidon, kielitietoisuuden ja kielellisen identiteetin rakentumista (POPS 2014). Lukutaidon oppiminen ja harjoittelu nousevat keskeiseen rooliin alkuopetuksen suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Lukutaidon näkökulmasta tarkasteltuna suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän keskeisistä sisältöalueista esille nousevat erityisesti S2 Tekstien tulkitseminen ja S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan S2 Tekstien tulkitseminen -sisältöalueeseen kuuluu lukemaan opettelu sekä siihen tarvittavien käsitteiden harjoittelu. Sisältöalueeseen kuuluu myös tekstinymmärryksen taitojen tukeminen ja erilaisten tekstinymmärtämisen strategioiden harjoittelu. S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -sisältöalueessa vahvistetaan kielellistä tietoisuutta tutustumalla kirjoitettuun kieleen kuunnellen ja lukien. Tähän sisältöalueeseen kuuluu myös, että oppilaille etsitään ja löydetään itseä kiinnostavaa luettavaa ja herätetään oppilaiden kiinnostusta lukuharrastukseen (POPS 2014).

Lakka ja Pietilä (2023) vertailivat tutkimuksessaan vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, ja heidän mukaansa nämä opetussuunnitelmat erosivat toisistaan innostumisen ja kiinnostumisen korostamisen suhteen. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa innostus ja kiinnostus sanoja käytettiin huomattavasti enemmän kuin

vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Eroa selitti heidän mukaansa muun muassa tekstin erilainen muotoilu: vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kuvattiin oppilaan toimintaa, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kuvattiin opetustoimintaa. Oppilaan kiinnostumista ja opetustoiminnan innostavuutta pidettiin siis aiempaa tärkeämpänä asiana. Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelmassa kiinnostus opetukseen ja oppimiseen tavoitteena itsessään korostui: 1–2-luokilla opetuksen tehtävä on saada oppilas kiinnostumaan aiheesta, jonka jälkeen myöhemmillä vuosiluokilla kiinnostusta muotoiltiin haluttuun suuntaan. (Lakka & Pietilä, 2023.) Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisältöalueet ja tavoitteet painottavat lukutaidon oppimista ja ohjaavat opettajan toimintaa vuosiluokilla 1–2 pitämään opetuksen pääpainon lukutaidon oppimisessa ja toteuttamaan opetusta niin, että se innostaa oppilaita lukutaidon oppimiseen ja lukemiseen.

2.4 Lukutaidon opettaminen alkuopetuksessa

Opetussuunnitelma ohjaa opettajan toimintaa, sillä opettaja suunnittelee opetuksensa opetussuunnitelmaan pohjautuen. Opettaja arvioi, miten opetussuunnitelman asettamat tavoitteet ja sisällöt konkretisoituvat omassa opetuksessaan ja millaisia menetelmiä, materiaaleja ja työskentelytapoja niiden saavuttaminen edellyttää. Opettaja mukauttaa lukutaidon opetusta lasten lähtötasojen mukaan, mikä on tärkeä osa alkuopetuksen pedagogista ydintä (Nurmi ym., 2013).

Lukutaidon opettamisessa mukaan suurin muutos tapahtui 1970-luvulla, kun havaittiin, että kirjainten nimillä tavaaminen hidasti suomen kielen lukemisen oppimista. Tämän seurauksena siirryttiin käyttämään kirjainten äänteitä tavaamisen apuna, sillä kirjainten ja äänteiden välinen yhteys on hyvin säännönmukainen suomen kielessä. (Lerikkanen, 2017, 5.) Lukutaidon opettamisessa huomioitavaa on, että ensimmäiselle luokalle tullessa lasten väliset taitoerot ovat suuret, sillä osa lapsista lukee jo osittain sujuvasti, useat tuntevat kirjaimia ja osalla ilmenee merkittäviä haasteita lukutaidon omaksumisessa (Lerikkanen ym., 2010, 117).

Nurmi ym. (2013) osoittivat tutkimuksellaan, että alkuopetuksessa lukutaidon opettaminen edellyttää opettajalta oppilaiden erilaisten lähtökohtien tunnistamista ja opetuksen mukauttamista niiden perusteella. Ensimmäisen luokan opettajat kohdentavat yksilöllistä

lukemisen opetusta taitotasojen mukaan ja tarjoavat tukea niille, joiden lukivalmiudet ovat heikkommat. Lukutaidon opettamiseen ja sen mukautumiseen oppilaiden tarpeisiin, vaikuttavat myös esimerkiksi opettajan työkokemus ja avustajien määrä (Nurmi ym., 2013, 77.) Oppilastuntemus on siis lähtökohta lukutaidon opettamiselle alkuopetuksessa, sillä tuntemalla oppilaiden vahvuudet ja haasteet, voidaan suunnitella onnistuneita oppimiskokemuksia, jotka tukevat lukutaidon oppimista. Huojentavaa kuitenkin on Soodlan ym. (2015, 21) tutkimustulokset siitä, että yleensä ne, jotka eivät ole oppineet lukemaan ennen kouluuntuloa, saavuttavat varhaiset lukijat jo ensimmäisen luokan aikana. Se todistaa lukemaan opettamisen tehokkuuden.

Lukemaan opettamisen menetelmät voidaan jakaa synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Synteettinen menetelmä on esimerkiksi kirjaintavausmenetelmä, joka on ollut suosittu lukemaan opettamisen menetelmä vielä 1970-luvulla. Siinä sanan ensimmäisen tavun kirjaimet luetellaan järjestyksessä niiden nimillä, jonka jälkeen luetelluista kirjaimista muodostetaan kokonainen tavu. Seuraavaksi jatketaan sanan toiseen tavuun samalla tavalla, minkä jälkeen sanan tavut yhdistetään sanaksi. (Lerikkanen, 2017, 7–8.) Esimerkki analyyttisestä menetelmästä on LPP-menetelmä eli lukemaan puheen perusteella. Siinä lukutaidon opettaminen lähtee liikkeelle menetelmän nimen mukaisesti lasten puheesta, joka on lähtökohtana tekstien rakentumiselle, sanojen tarkastelulle ja lukemisen opettelulle heidän omien näkemystensä, kokemustensa ja ilmaisujensa pohjalta. Menetelmässä edetään viiden eri vaiheen läpi kokonaisuudesta osiin eli puheesta tekstiin, sanoihin, kirjaimiin ja äänteisiin. Siinä toistetaan samaa vaiheittaista prosessia aina uuden aiheen ja keskustelun kautta. (Järvinen, 1993.)

Näiden lisäksi on olemassa sekamenetelmiä, jossa yhdistellään molempien lähestymistapojen ominaisuuksia. Valtaosa suomalaisista opettajista hyödyntääkin opettaessaan tällaisia sekamenetelmiä, kuten KÄTS-menetelmää. (Ahvenainen & Karppi, 1993, 134); Lerikkanen, 2017, 7.) KÄTS-menetelmä on synteettis-analyyttinen lukemaan opettamisen menetelmä, jonka nimi viittaa sen keskeisiin yksiköihin: kirjaimen, äänteeseen, tavuun ja sanaan. Menetelmä kehitettiin alun perin erityisopetuksen tarpeisiin (Karppi, 1983), mutta se levisi laajemmin 1980-luvulla ja on sittemmin vaikuttanut moniin Suomessa käytettyihin lukemaan opettamisen käytäntöihin (Lerikkanen, 2006, 63; Lerikkanen, 2017, 11).

Menetelmän perusajatuksena on harjoitella samanaikaisesti lukemista, kirjoittamista ja sanantunnistusta. Opetus etenee kirjain-äännevastaavuudesta tavutasolle ja edelleen sanatasolle, jolloin oppilas oppii yhdistämään äännteitä tavuiksi ja tavuja sanoiksi. Harjoittelu sisältää runsaasti toistoa ja etenee vähitellen kohti sujuvaa lukemista. Lukutaidon opettaminen tapahtuu rinnakkain kirjoitustaidon kehittämisen kanssa, ja käytännön toteutus muotoutuu opettajan pedagogisten valintojen ja käytettävien materiaalien mukaan. (Karppi, 1983; Lerkkänen, 2006.)

Alkuopetuksessa työskentelevä opettaja voi valita, mitä menetelmää hän hyödyntää lukutaidon opettamisessa. Valinta edellyttää pedagogista harkintaa sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden, taitotasojen ja motivaatiotekijöiden huomioimista. Oppilaan näkökulmasta hyvä lukutaidon opettamisen menetelmä on sellainen, joka huomioi oppilaiden yksilölliset tarpeet, vahvistaa itseohjautuvuutta ja tarjoaa johdonmukaista sekä kannustavaa palautetta (Ahvenainen & Karppi, 1993, 105.) Menetelmät toimivat opetuksen perustana ja rakenteena, mutta opettajan oma osaaminen, persoonallisuus ja pedagoginen taito herättävät opetuksen käytäntöön (Ahvenainen & Karppi, 1993, 144).

3 Lukumotivaatio

3.1 Lukumotivaation määrittely

Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoria (Self-Determination Theory, STD) tarjoaa kokonaisvaltaisen näkökulman motivaation ja hyvinvoinnin ymmärtämiseen. Teorian mukaan ihmisten motivaatio ja hyvinvointi rakentuvat kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttämisen ympärille: autonomian, pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden. Autonomia on kokemus siitä, että toiminta on omaehtoista ja lähtee omasta tahdosta. Pystyvyys on kokemus kyvykkyydestä ja osaamisesta. Yhteenkuuluvuus taas kuvaa kokemusta yhteydestä ja toisten ihmisten hyväksynnästä. Nämä tarpeet ovat universaaleja ja synnynnäisiä. Kyseisten tarpeiden tyydyttäminen mahdollistaa psykologisen kasvun ja hyvinvoinnin. (Deci & Ryan, 1985.)

Teorian mukaan psykologisten perustarpeiden täyttäminen herättää sisäisen motivaation. Sisäinen motivaatio tarkoittaa toimintaa, jota tehdään itse toiminnan vuoksi eli yksilö kokee toiminnan itsessään motivoivana. Se syntyy, kun yksilö kokee toiminnan mielenkiintoiseksi ja merkitykselliseksi. Tähän liittyvät vahvasti omaehtoinen toiminta eli autonomia ja tunne osaamisesta sekä onnistumisesta eli pystyvyys. (Deci & Ryan, 1985.) Tutkimukset osoittavat, että sisäisen motivaation syntyyn voidaan vaikuttaa ulkoisesti. Mikäli oppimisympäristö tukee autonomian ja pystyvyyden kokemuksen muodostumista, sisäinen motivaatio vahvistuu. (Deci & Ryan, 2000, 239–240.)

Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian mukaan ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan toimintaa, jota ohjaa jokin ulkopuolinen syy. Syitä voivat olla esimerkiksi palkkio, rangaistus, ympäristön hyväksyntä tai velvollisuus. Tutkimukset osoittavat, että ihmisen perustarpeisiin perustuva sisäinen motivaatio johtaa parempaan oppimiseen, syvempään ymmärrykseen ja parempaan hyvinvointiin, kuin ulkoinen motivaatio (Deci & Ryan, 2000, 239–240).

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan ne voivat esiintyä rinnakkain tai mahdollisesti jopa tukea toisiaan. Decin ja Ryanin (2000, 235–237) mukaan hyvin sisäistetty ulkoinen motivaatio voi muistuttaa sisäistä motivaatiota tai tukea sitä. Tämä vaatii, että ulkoinen motivaatio on autonomista eli yksilö tunnistaa toiminnan arvon ja haluaa integroida sen osaksi omaa identiteettiään.

Lukumotivaatiota voidaan ymmärtää itsemääräämisteorian kautta. Sisäinen lukumotivaatio syntyy, kun lukeminen koetaan itsessään kiinnostavaksi ja omaehtoiseksi. Tällöin yksilö lukee, koska hän pitää lukemastaan ja saa siitä mielihyvän tunteita. Ulkoisesti motivoitunut lukija voi lukea hyvien arvosanojen, opettajan kehotusten tai vanhempien odotusten takia. Itsemääräämisteoria tarjoaa arvokkaan näkökulman lukumotivaation ymmärtämiseen, ja sitä on hyödynnetty monessa lukumotivaatioon liittyvässä tutkimuksessa.

Schiefelen ym. (2012, 429) mukaan lukumotivaatio tarkoittaa henkilön halukuutta lukea tietyssä tilanteessa tai yleisesti. He jakavat lukumotivaation kahteen osa-alueeseen, tilannesidonnaiseen ja toistuvaan lukumotivaatioon. Tilannesidonnaisella lukumotivaatiolla tarkoitetaan tietyllä hetkellä olevaa aikomusta lukea tietty teksti. Toistuvalla lukumotivaatiolla tarkoitetaan pysyvämpää taipumusta tarttua lukemiseen.

Lisäksi lukumotivaatio jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut lukija lukee, koska lukeminen itsessään tuottaa ilon ja onnistumisen kokemuksia. Ulkoisesti motivoitunut lukija taas lukee ulkoisten seurauksien takia, kuten hyvien arvosanojen tai opettajan kehujen vuoksi. (Schiefele ym. 2012, 429–430.)

Wigfield ja Guthrie (1995) ovat tutkineet lukumotivaation ulottuvuuksia. He kehittivät tutkimuksiensa pohjalta lukumotivaation moniulotteisen mallin (Multidimensional Model of Reading Motivation). Tutkimuksessa tunnistettiin 11 ulottuvuutta, jotka vaikuttavat lukemisen motivaatioon. Ulottuvuudet jaettiin kolmeen eri kategoriaan: pätevyysuskomuksiin, lukemisen tarkoituksiin, sosiaalisiin motiiveihin. Pätevyysuskomukset sisältävät esimerkiksi lukutehokkuuden, haasteiden hyväksymisen ja työn välttelyn. Lukemisen tarkoituksia ovat esimerkiksi uteliaisuus, eläytyminen, tunnustus, arvosanat tai kilpailu. Sosiaalisiin motiiveihin lukeutuu lukeminen sosiaalisten suhteiden vuoksi ja lukeminen muiden odotusten täyttämiseksi. (Wigfield & Guthrie, 1995.) Nämä ulottuvuudet ovat käytössä MRQ-mittarina

(Motivation for Reading Questionnaire), jolla mitataan lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä (Schiefele ym. 2012).

Motivaatio ja sen juurisyyt vaikuttavat lukemisen laatuun. Sekä sisäiset (kuten uteliaisuus ja eläytyminen) että ulkoiset (sosiaaliset syyt, arvostamat ja kilpailu) motivaation syyt ovat yhteydessä lasten lukemisen määrään. Aiemmista tutkimustuloksista huomataan, että sisäiset motivaatiosyyt ovat vahvemmin yhteydessä lukemisaktiivisuuteen. (Wigfield & Guthrie, 1995.) Teoria osoittaa, että lukumotivaatio koostuu useista eri ulottuvuuksista. Sitä on käytetty lukumotivaation tutkimuksessa ja se toimii perustana lukemisen motivaation ymmärtämiselle.

3.2 Opettajan rooli oppilaiden lukumotivaation kehittämisessä

Lev Vygotskin (1978) sosio-kulttuurinen teoria kuvaa oppimisen sosiaalista prosessia, jossa kielen ja vuorovaikutuksen merkitys on keskeinen. Teoriassa kuvataan, että kognitiivinen kehitys tapahtuu ensin sosiaalisella tasolla eli vuorovaikutuksessa jonkun kanssa ja vasta sen jälkeen yksilöllisellä tasolla eli sisäistettynä ajatteluna. Oppiminen nähdään teoriassa vahvasti yhteisöllisenä ilmiönä, jossa yksilön ajattelu ja rakentuva tieto on sosiaalisten suhteiden ja kulttuurin omaksumisen varassa. Kieli on keskeinen väline ajattelun ja oppimisen kehittämisessä, sillä sen avulla yksilö jäsentää kokemuksiaan ja rakentaa merkityksiä koetuille asioille. (Vygotski, 1978.)

Teoriassa puhutaan lähikehityksen vyöhykkeestä, joka tarkoittaa aluetta, jossa lapsi ei selviä täysin yksin, mutta pystyy/osaa tehdä asian toisen henkilön, kuten opettajan, tuella. Lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntäminen vaatii pedagogista vuorovaikutusta, jossa opettaja ohjaa, tukee ja kannustaa oppilasta itsenäisen osaamisen saavuttamiseksi. Lähikehityksen vyöhykkeessä keskeistä on, että tuki on joustavaa ja asteittain vähenevää, jotta oppilas saa mahdollisuuden kartuttaa vähitellen omaa osaamistaan. Opettajan rooli ei ole toimia vain tiedonsiirtäjänä, sillä lähikehityksen vyöhykkeessä tärkeää on aktiivinen oppimisen mahdollistaminen ja ohjaaminen. Optimaalisen kehityksen saavuttamiseksi opettajan on tunnistettava oppilaan senhetkinen kehitysvaihe, jotta hän osaa tarjota oikean asteista tukea oikealla hetkellä. (Vygotski, 1978.)

Lukutaidon ja lukumotivaation kehityksen kontekstissa teoria korostaa opettajan ja oppilaan sekä oppilasryhmän välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Lähikehityksen teoriaa soveltamalla alkuopetuksen lukemaan opettamiseen sekä lukumotivaation tukemiseen, voidaan ymmärtää, miten opettajan antama oikea-aikainen tuki mahdollistaa oppilaan lukutaidon kehittymisen ja lukumotivaation tukemisen. Yhteistoiminnallinen lukeminen, kuten ääneen lukeminen lukupiirissä, tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden osallistua kielellisesti tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Läsnä ovat kokemus osallisuudesta, onnistumisesta ja ymmärryksestä. Nämä tekijät tukevat motivaation ja itseluottamuksen kehittymistä (Vygotski, 1978). Tällaiset yhteistoiminnalliset hetket mahdollistavat myös vertaisoppimisen, jossa oppilaat tukevat uuden asian oppimisessa toinen toistaan ja jakavat oppimistaan.

Opettaja tukee lukumotivaatiota valitsemalla ryhmälle ja yksilölle sopivat opetuskäytännöt (Lerikkanen, 2018). Lerikkanen (2018) tarkastelee tutkimuksessaan opetuskäytäntöjen sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen yhteyttä lukumotivaatioon. Molemmilla tekijöillä tutkimuksen mukaan todettu olevan vaikutusta oppilaan lukumotivaation tukemiseen. Lapsilähtöiset opetusmenetelmät, jossa oppilaalla on valinnanmahdollisuuksia ja aktiivinen rooli toimijana, ovat yhteydessä korkeampaan lukumotivaatioon. Laadukas vuorovaikutus, erityisesti emotionaalinen tuki, kannustava palaute ja organisoitu luokkaympäristö, tukevat lukumotivaatiota ja ovat erityisen merkittäviä niille oppilaille, joilla on lukutaidon tai lukumotivaation kanssa haasteita. (Lerikkanen, 2018, 12–13.) Lerkkasen (2018) tutkimustulos vahvistaa Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen merkitystä lukumotivaation kehittymisessä, osoittamalla, että opettajan oikea-aikainen tuki edistävät lukutaitoa ja kiinnostusta sitä kohtaan. Tutkimus korostaa myös sitä, että oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on keskeistä motivaation rakentumisessa (Lerikkanen, 2018).

Vastaavia tuloksia saivat Guthrie ja Klauda (2014) tutkimuksessaan, joka on toteutettu Yhdysvalloissa. Tutkimuksen perusajatuksena oli, että lukutaito edellyttää motivaatiota ja oppilaiden aktiivista sitoutumista lukemiseen. He keskittyivät tutkimuksessaan juuri opetuskäytäntöjen avulla tukemisen mahdollisuuksiin. Luokkahuonekäytännöt, jotka tukevat autonomiaa ja vuorovaikutusta, luovat parhaat edellytykset motivaation kehittymiseen ja sitoutumiseen. (Guthrie & Klauda, 2014, 405–406.) Oppimisympäristön vaikutus autonomian tunteeseen ja yhteenkuuluvuuteen ovat keskeisiä sisäisen motivaation syntymisen kannalta (Deci & Ryan, 2000). Erityisen tehokkaiksi sisäisen motivaation tukemisen keinoiksi on todettu omantasaisen ja itseä kiinnostavan tekstin valitseminen sekä siihen ohjaaminen, yhdessä

lukeminen, luetusta tekstistä yhdessä keskusteleminen ja palautteen kohdistaminen edistymiseen virheiden sijaan. (Guthrie & Klauda, 2014; Lerkkanen, 2018.) Näiden käytäntöjen voidaan nähdä tukevan oppilaan kokemusta pystyvyydestä ja osallisuudesta, jotka ovat keskeisiä motivaatiotekijöitä (Deci & Ryan, 2000).

Schiefele (2017) osoitti tutkimuksellaan, että opettajan kiinnostuneisuus opetettavaa asiaa kohtaan vaikuttaa epäsuorasti oppilaiden oppimismotivaatioon. Kiinnostuneisuus välittyi oppilaisiin opettajien käytäntöjen kautta (Schiefele, 2017, 121–122). Opettajan tukiessa lukumotivaatiota, on tulosten kannalta otollista, että hän on itse kiinnostunut lukemisesta ja tiedostaa sen merkityksellisyyden yhteiskunnassamme. Kun opettaja itse arvostaa lukemista, hän todennäköisemmin käyttää menetelmiä, jotka tukevat oppilaiden motivaatiota. Pedagogisesti myönteinen asenne luo sitäkin myönteisemmän kulttuurin käsittelyssä olevaa aihetta kohtaan (Schiefele, 2017), jolloin lukeminen nähdään arvokkaana ja palkitsevana toimintana. Opettajan oma innostuneisuus lukemista kohtaan vaikuttaa siis myös oppilaiden lukumotivaatioon. Opettaja toimii tällöin myös roolimallina, jonka asenteet ja arvot heijastuvat oppilaille arjen vuorovaikutustilanteissa. Oppilaan nähdessä kirjoista kiinnostunut lukeva opettaja, voi hän innostua itsekin lukemaan.

Lukumotivaation kannalta on tärkeää, että oppilas kokee lukemisen itselle merkitykselliseksi ja tärkeäksi (Guthrie & Davis, 2003; Guthrie & Klauda, 2014). Oppilas, joka ei ole motivoitunut lukemaan, eikä arvosta lukemista, ei osaa ajatella sen tärkeyttä. Motivaation kehittymisen kannalta ratkaisevaa on, että lapselle merkityksellinen aikuinen, kuten opettaja, kertoo lukemisen arvosta ja tärkeydestä. (Guthrie & Davis, 2003, 71.) Koulun lisäksi myös kodilla on merkittävä vaikutus lapsen arvomaailmaan ja lukemisen suhtautumiseen (Barton, 2007, 46). Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voidaan vaikuttaa siihen, millaisena arvot välittyvät, nähdäänkö lukeminen esimerkiksi arvokkaana ajanvietteenä vai turhanpäiväisenä aktiviteettina. Vähitellen, kun oppilas alkaa sisäistämään lukemisen arvon, alkaa hän nähdä lukemisen osana tulevaisuuttaan (Guthrie & Davis, 2003, 71). Tällaisen jaetun motivaation alkuvaiheessa lukeminen voi perustua ulkoisiin syihin, mutta vähitellen se voi myös muuttua henkilökohtaiseksi, jopa sisäiseksi motivaatioksi, jolloin lukeminen tapahtuu omasta kiinnostuksesta ja ilosta (Deci & Ryan, 2000; Guthrie & Davis, 2003).

Opettajalla on siis edellä esitettyjen tutkimusten mukaan monipuolinen rooli oppilaiden lukumotivaation kehittäjänä ja tukijana, sillä opettajat voivat vaikuttaa lukumotivaatioon

opetuskäytännöillä, kannustavalla vuorovaikutuksella ja jopa valistuksen kaltaisella lukutaidon arvon korostamisella. Siten opettaja lukumotivaation tukijana on pitkäjänteinen prosessi, jossa pedagogiset valinnat, vuorovaikutus ja henkilökohtaiset arvot kietoutuvat toisiinsa.

3.3 Lukumotivaation yhteys lukutaitoon

Lukutaidon kehittyminen tapahtuu vähitellen harjoittelun avulla, koska lukutaito on hyvin moniulotteinen kokonaisuus (Grünthal 2020, 169). Yksi merkittävä tekijä lukutaidon kehittämisessä on hyvä motivaatio harjoitella taitoa (Aro & Lerkkanen 2019, 256). Motivaatio ja lukeminen kulkevat lukutaidon kehityksessä käsi kädessä: lukeminen ja sen harjoittelu harjoittavat lukutaitoa, parantunut taito puolestaan lisää oppilaan motivaatiota lukea ja vahvistuneen motivaation ansiosta oppilas lukee lisää (Grünthal 2020, 167). Oppilaan lukumotivaatio nousee tärkeään rooliin lukutaidon kehityksen näkökulmasta. Jos oppilaalla ei ole lukumotivaatiota, ei hän harjoittele ja lukutaito ei pääse kehittymään.

Lukumotivaation merkitys kasvaa suuremmaksi lapsen kasvaessa. Lukumotivaation kehitystä tutkivassa tutkimuksessa on havaittu, että lapset muuttuvat vähemmän myönteiseksi lukemista kohtaan iän myötä (Wigfield ym., 2016). Jos oppilaiden kokemus lukemisesta ei ole myönteinen ja lukumotivaatio on pieni, välttelevät he lukemista, jolloin lukutaidon kehitys ei jatku. Lukutaidon kehittyminen alkaa usein esi- ja alkuopetuksessa. Oppilaiden aloittaessa koulun, he kokevat usein koulun aktiviteetit kiinnostavina ja innostavina (Wigfield ym., 2016). Tällöin oppilaille on paljon sisäistä motivaatiota harjoitella lukutaitoa, jolloin lukutaidolle luodaan vahva pohja harjoittelun tuloksena. Kuitenkin tämä innostus ja sisäinen motivaatio laskevat kouluvuosien myötä, kun oppilaan uskomukset omasta pätevyystään heikkenevät (Wigfield ym., 2016). Oppilaan lukuintoa ja –motivaatiota tulisi ylläpitää mahdollisimman pitkälle kouluvuosien aikana, jotta oppilaalla säilyisi motivaatio lukea ja näin ollen harjoittaa lukutaitoaan.

Suuri osa lukumotivaation yhteydestä lukutaitoon tehdyistä tutkimuksista keskittyvät tutkimaan sisäistä motivaatiota, koska tutkimukset ovat osoittaneet sen vaikuttavan lukutaidon kehitykseen, kun taas ulkoista motivaatiota ei pidetä niin suuressa roolissa lukutaidon kehityksen näkökulmasta (Guven & Haddad, 2023, 18). Sisäinen motivaatio perustuu yksilön

omiin kiinnostuksen kohteisiin eli kuinka arvokkaana hän pitää toimintoa, ja siihen minkälainen minäpystyvyys sekä autonomian tunne yksilöllä on toimintoa kohtaan. Sisäinen motivaatio ennustaa myös pidempiaikaista sitoutumista toimintoa kohtaan. (Wigfield ym., 2016.) Sisäinen motivaatio lukemaan oppimista kohtaan on oppilaille alkuopetuksessa usein hyvä, koska lukemaan oppiminen on heille uusi, kiinnostava asia. Opetuksen avulla voidaan kuitenkin tukea oppilaiden autonomian tunnetta, pätevyysuskomuksia ja minäpystyvyyttä lukemaan oppimista kohtaan jo alkuvaiheessa, jolloin lukutaidolle luodaan pohjaa. Opettajalla ja hänen opetuskäytännöillään on tärkeä rooli erityisesti lasten lukemiseen liittyvän kiinnostuksen vahvistamisessa. Hyvä ja tukeva opettaja-oppilas-suhde sekä hyvin organisoitu oppimisympäristö ovat hyvin tärkeitä asioita oppilaan lukumotivaation kehitykselle. Ne tukevat osa-alueita, joista sisäinen motivaatio koostuu kuten autonomia ja minäpystyvyys, jolloin lapsi kiinnostuu lukemaan oppimisesta. (Lerkanen, 2018, 2–8.) Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus valita esimerkiksi, mitä kirjaa hän lukee, ja näin ollen hän pääsee vaikuttamaan omaan oppimiseensa, motivaatio lukemista kohtaan on todennäköisesti suurempi, koska oppilaalle syntyy tunne autonomiasta. Kun lukumotivaatio on suuri, oppilas lukee ja lukeminen on mielekkäämpää, jolloin lukutaito kehittyy.

Myös Guthrie ym. (2007) korostivat lukumotivaation keskeistä roolia lukutaidon oppimisessa. Lukemiseen kietoutuvat vahvasti kiinnostus ja pystyvyyden kokemukset. Guthrie ym. (2007) kehittivät CORI-mallin (Concept-Oriented Reading Instruction), jonka tarkoituksena on tukea lukumotivaatiota. Mallissa keskeisenä ajatuksena on, että lukeminen liitetään osaksi laajempia teemoja, kuten esimerkiksi luonnontiedettä. Motivaatiota tuetaan huomioimalla oppilaiden kiinnostuksen kohteet, tarjoamalla valinnanmahdollisuuksia, hyödyntämällä yhteistoiminnallisia työskentelytapoja, mahdollistamalla onnistumisen kokemuksia ja korostamalla saadun tiedon merkityksellisyyttä. Tutkimus osoitti, että CORI-mallin mukainen lukutaidon opetus lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota, vahvistaa pystyvyykokemuksia ja parantaa luetun ymmärtämistä. (Guthrie ym., 2007, 239–244.) Lukutaidon opetuksessa tulisi siis kiinnittää huomiota opetuksen merkityksellisyyteen, oppilaiden aktiiviseen rooliin ja motivaation systemaattiseen tukemiseen. Opetuksen eheyttäminen ja lukutaidon liittäminen tiiviisti osaksi muita oppiaineita on avainasemassa (Guthrie ym., 2007, 247).

4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella alkuopettajien käsityksiä lukumotivaation merkityksestä osana lukutaidon kehittymistä ja selvittää, millaisia konkreettisia keinoja he käyttävät lukumotivaation tukemiseen. Tutkimuksen avulla pyrimme tuomaan näkyväksi, miten juuri opetuksen kentällä työskentelevät opettajat ymmärtävät lukumotivaation ja lukutaidon suhteen ja millaisia toimintatapoja he ovat kokeneet hyödyllisiksi vahvistaessaan oppilaiden innostusta, sitoutumista ja myönteisiä lukukokemuksia erityisesti alkuopetuksen kontekstissa.

Tutkimuksessamme lähestymme tutkimustehtäväämme kahden tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittämisessä?
2. Millaisia keinoja alkuopettajilla on tukea lukumotivaatiota?

4.2 Laadullinen fenomenografinen tutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tarkasteltua ilmiötä tutkittavien yksilöiden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden kokemuksista, käsityksistä, ajatuksista, tunteista ja merkityksistä, joita yksilöt antavat tutkimuksen kohteena olevalle asialle. Kuvassimme tutkimuksessamme alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien käsityksiä ja niiden vaihtelua lukumotivaation merkityksestä lukutaidon oppimisessa, joten tutkimuksemme tutkimusotteena on fenomenografinen tutkimusote.

Fenomenografia vakiintui käsitteenä 1980-luvun alussa ja sen perustajana pidetään professori Ference Martonia Göteborgista. Marton ja hänen kollegansa kehittivät fenomenografista tutkimusotetta erilaisten oppimista koskevien tutkimusten kautta. Tavoitteena heillä oli ymmärtää, mitä ja miten ihmiset oppivat sekä millä tavoin he kokevat ja jäsentävät maailmaa. Lähtökohtana oli ajatus, että ihmisten toiminta heijastaa heidän tapaansa kokea todellisuus. Yksilö toimii sen pohjalta, miten hän ymmärtää ja kokee maailman. (Marton & Booth, 1997.)

Kettusen (2021) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisten käsitysten välisiä suhteita sekä löytää käsityksissä ilmeneviä erilaisuuksia ja variaatioita. Kyse on toisen asteen näkökulmasta eli kiinnostuksesta toisten ihmisten kokemuksista ja käsityksistä sekä tutkijan omien käsitysten pois sulkemisesta (Niikko, 2003, 24–25). Keskeinen ajatus fenomenografiassa on, että ihmiset kokevat ilmiöt eri tavoin, mutta yksilöllä voi olla useampi kuin yksi käsitys jotakin ilmiöstä (Kettunen, 2021). Tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä sellaisena, kuin tutkittavat henkilöt sen käsittävät ja ymmärtävät. Fenomenografiassa tarkoituksena ei ole saavuttaa absoluuttista totuutta tutkittavasta asiasta, sillä todellisuus on aina yksilöllisesti koettua. Jokainen käsitys tutkittavasta asiasta on siis yhtä todenmukainen ja merkityksellinen, sillä ymmärrämme ja koemme maailmaa eri tavoin. (Niikko, 2003, 14–15.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa, toisen asteen näkökulmassa puhutaan sekä kokemuksista, että käsityksistä. Kokemus nähdään prosessina, joka muovautuu käsityksiksi. Käsitykset taas heijastavat sitä, miten ihminen on aiemmin kokenut maailman. Kaikki aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä ihmiselle rakentuu. Käsitys on kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tapa, joka kuvaa ilmiötä juuri sellaisena, kuin ihminen sen kokee. Kun ihminen käsittää tietyn ilmiön, hän antaa sille merkityksiä. Hän muodostaa tietoa ympäröivästä maailmasta näiden merkitysten pohjalta. (Niikko, 2003, 25.) Käsityksiä tutkittaessa huomioidaan käsitysten relationaalinen suhde eli se, että yksilöt voivat kokea ja ymmärtää saman ilmiön eri tavoin. Juuri tästä fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita. (Niikko, 2003, 26.)

Jokaisella opettajalla on henkilökohtainen pedagoginen ajattelutyyli, joka ohjaa käytännön toimintaa. Sitä kutsutaan käyttöteoriaksi (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, 182). Aaltosen ja Pitkäniemen (2002, 182) mukaan käyttöteoria sisältää uskomuksia ja tietämystä siitä, mikä on pedagogisesti hyvää opetusta. Käyttöteoria muodostuu teoreettisen tiedon ja käytännön

kokemusten sekä käsitysten pohjalta. Sitä testataan ja muokataan edelleen toimiviksi koettujen käytäntöjen mukaiseksi. Käyttöteoria suuntaa toimintaa kohti tavoitteita, ihanteita ja ideaalikehikkoa. (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, 182.) Fenomenografinen tutkimusote sopi tutkimukseemme sillä opettajien käyttöteoriat rakentuvat heidän käsityksistään. Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada selville ja tarkastella näitä käsityksiä.

Opettajan henkilökohtaista, käsitykseen perustuvaa tietämystä on käytetty empiiristen tutkimusten aineistona jo pitkään. Opettajien käsityksiä ja käytännön tietoa hyödyntämällä saadaan monipuolista tietoa esimerkiksi oppilaista, opetusmenetelmistä, luokan hallinnasta ja oppiaineen eli opettavan asian sisällöstä. (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, 183.) Opettajien käsityksiä tutkittaessa heidän subjektiiviset tapansa tulkita ja ymmärtää, toimivat tiedon lähteenä eli opettajan arjen havainnot, pedagogiset ratkaisut ja niiden käytön reflektointi koostavat tutkimuksen aineiston. Opettajien käsitykset ovat kokonaisuus merkityksellisiä tilanteita ja tulkintoja, jotka ohjaavat opettajan toimintaa.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsimme tutkimusaineistomme haastatteluiden avulla. Fenomenografiassa yleisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Marton & Booth, 1997). Haastattelua käytetään usein silloin, kun tavoitteena selvittää, millaisia merkityksiä ja tulkintoja ihmiset liittävät asioihin (Puusa, 2020). Haastattelussa tarkoituksena on luoda reflektiivinen tila, jossa haastateltava pystyy kertomaan kokemuksiaan ja käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman aidosti (Niikko, 2003, 31). Haastattelun etuna on, että tutkija voi tarvittaessa tarkentaa kysyttyä kysymystä tai esimerkiksi pyytää lisää havaintoja tietystä asiasta (Puusa, 2020). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopi tutkimukseemme hyvin, sillä tarkoituksenamme oli tavoittaa tutkittavien omia kokemuksia, käsityksiä ja merkityksenantoja. Koimme, että haastattelu toimi tutkimuksessamme esimerkiksi kyselylomaketta paremmin, sillä haastattelussa luotu reflektiivinen tila mahdollisti tutkittavan syvällisen pohdinnan ja siten syvällisempien vastausten kirjon.

Toteutimme tutkimuksessamme haastattelut teemahaastatteluina, 12.1.-2.2.2026 välisenä aikana. Puusan (2020) mukaan teemahaastattelu korostaa tutkittavien elämismailmaa ja

subjektiivisiä käsityksiä asioista. Teemahaastattelussa oletuksena on, että haastateltavalla on kokemusta tutkittavasta asiasta ja tutkijalla on riittävästi aikaisempaa tietoa tutkittavasta aiheesta ja on luonut näin kokonaisuuden aiheesta. Teemahaastattelu sopii hyvin fenomenografiseen tutkimusotteeseen, sillä fenomenografiassa painotetaan haastatteluiden pohjautuvan avoimiin, ennalta valmisteltuihin kysymyksiin. Avoimet kysymykset tulee olla suhteellisen väljiä ja neutraaleja, jotta tutkija ei ohjaa tutkittavan ajattelua tarkoituksenmukaisesti tiettyyn suuntaan. Neutraalilla kysymysten asettelulla taataan, että tutkittava vastaa kysymykseen oman käsityksensä mukaisesti. (Niikko, 2003, 31–32.)

Valitsimme teemahaastattelun, sillä siinä haastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa, mutta tutkija ei kontrolloi haastattelua kokonaan vaan haastattelussa korostetaan haastateltavan käsityksiä ja tulkintoja tutkittavasta asiasta sekä hänen antamiaan merkityksiä niille (Puusa, 2020). Tutkimuksessamme tarkoituksena oli tuoda esille luokanopettajien käsityksiä lukumotivaation merkityksestä, joten koimme, että teemahaastattelun avulla voimme parhaiten saada esille haastateltavilta heidän käsityksiään ja ajatuksiaan tutkimuksemme teemoihin liittyen.

Tutkija määrittää teemahaastattelun teemat kirjallisuuskatsauksesta saadun tiedon pohjalta, kuitenkin siten, että teoria ei liiaksi ohjaa haastattelun etenemistä. Teemojen suunnittelussa ilmiö hajotetaan tarkasteltaviin osiin, joihin tutkija pyrkii saamaan vastauksia tarkentavien kysymysten avulla. (Puusa, 2020.) Teemahaastattelua varten määrittelimme kuusi eri teemaa ja jokaiselle teemalle 2–4 tarkentavaa kysymystä.

Teemat ja tarkentavat kysymykset:

1. Käsitykset lukumotivaatiosta
 - Miten käsität lukumotivaation?
 - Miten erotat ulkoisen ja sisäisen lukumotivaation?
 - Millaisia piirteitä tunnistat motivoituneessa lukijassa?

2. Lukumotivaatioon vaikuttavat tekijät
 - Mitkä tekijät vahvistavat lukumotivaatiota?
 - Mitkä tekijät heikentävät lukumotivaatiota?
 - Kuinka paljon oppilaan lukutaidon oppiminen vaikuttaa lukumotivaatioon?

- Millaisia käsityksiä sinulla on kodin tai muun kasvuympäristön vaikutuksesta lukumotivaatioon?
3. Opettajan omat asenteet ja rooli lukumotivaation tukijana
 - Miten koet oman roolisi suhteessa oppilaiden lukumotivaatioon?
 - Millainen merkitys mielestäsi opettajan omalla asenteella on oppilaiden lukumotivaatioon?
 4. Lukumotivaation vaikutus lukutaidon kehittymiseen
 - Millä tavoin lukumotivaatio näkyy oppilaiden lukutaidon kehittämisessä?
 - Miten motivoituneet ja toisaalta vähemmän motivoituneet oppilaat etenevät lukutaidon oppimisessa?
 5. Konkreettisia opetuskäytäntöjä lukumotivaation tukemiseen ja ylläpitämiseen.
 - Millaisia menetelmiä (ja oppimisympäristöjä) olet käyttänyt lukumotivaation tukemiseen?
 - Miten olet havainnut erilaisten oppimateriaalien tukevan lukumotivaatiota?
 6. Tulevaisuuden näkymät
 - Millaisia resursseja toivot koululle lukumotivaation tueksi?
 - Millaisia ajatuksia sinulla on oppilaiden lukumotivaation tulevaisuuden mahdollisuuksista ja haasteista?

Jokaisessa haastattelussa tulee käydä kaikki valitut teemat läpi, mutta niiden järjestys ja tarkentavien kysymysten esittäminen vaihtelevat. Teemojen järjestys ja tarkentavien kysymysten esittäminen määräytyy haastateltavien kerrontatavan mukaisesti. (Puusa, 2020.) Haastatteluissamme teemat käytiin läpi pääsääntöisesti samassa järjestyksessä, mutta parissa haastattelussa ilmeni pientä vaihtelua niiden välillä. Tarkentavien kysymysten esittämisessä oli myös vaihtelua. Kaikissa haastatteluissa tarkentavia kysymyksiä esitettiin, mutta niiden esittäminen vaihteli tutkittavan kerronnan mukaan. Tutkija toimi haastatteluissa aktiivisena kuuntelijana, joka rohkaisee haastateltavaa ja esittää havainnoivia sekä tarkentavia kysymyksiä (Puusa, 2020). Toteuttaessamme haastatteluita, osallistuimme molemmat tutkijat kaikkiin haastattelutilanteisiin. Se oli luonteva ratkaisu, sillä silloin molemmat tutkijat pystyivät

esittämään kysymyksiään sekä huomioitaan ja varmistamaan, että haastattelussa esiin nousseet merkitykset ja tulkinnat tulivat mahdollisimman hyvin huomioiduksi. Yhteinen osallistuminen vahvisti myös yhteistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Haastattelut toteutettiin Microsoft Teams -ympäristössä. Keen ym. (2022) esittivät, että videovälitteisesti toteutettu etähaastattelu on metodologisesti perusteltu aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Reaaliaikainen videoyhteys mahdollistaa luonnollisen keskustelun, jossa haastatteluun osallistuvat kuulevat eri äänenpainot ja näkevät nonverbaaliset vihjeet, kuten kasvoniilmeet. Lisäksi videovälitteinen etähaastattelu lisää tutkimuksen saavutettavuutta ja joustavuutta aikataulujen suhteen sekä vähentää kuormittavuutta. Videovälitteiset etähaastatteluympäristöt tarjoavat mahdollisuuden tallentaa keskustelun helposti. (Keen ym., 2022, 3–6.) Riskinä kuitenkin voi olla tekniset ongelmat, osallistujien vaihteleva digiosaaminen sekä kysymykset tietoturvasta (Keen ym., 2022, 6.) Keen ym. (2022) näkivät ne huomioon otettavina seikkoina, ei esteinä.

Koimme, että Teams-ympäristössä toteutettu etähaastattelu sopi tutkimukseemme hyvin, sillä pystyimme siten haastattelemaan maantieteellisesti eri paikkakunnalla asuvia alkuopettajia sekä mahdollistettua joustavan aikataulutuksen sekä tutkijoiden että tutkittavien näkökulmasta. Saimme kokemuksemme mukaan luotua etähaastattelussa kasvokkaiseen haastatteluun verrattavan vuorovaikutussuhteen. Muutamassa haastattelussa ilmeni teknisiä ongelmia, mutta saimme ratkaistua ne nopeasti, eikä ne vaikuttaneet saatuun aineistoon tai sen laatuun. Lisäksi tietoturva-asiat pyrimme ottamaan mahdollisimman kattavasti huomioon myös etähaastattelun osalta. Ne esittelemme tarkemmin luvussa 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.

Jokaisen haastattelun ääniraita tallennettiin litterointia varten. Toinen tutkijoista tallensi haastattelun Microsoft Teams -ympäristön tallennuspainikkeella ja toinen puhelimen sanelimella. Tämä menetelmä varmisti sen, että kaikki haastattelun sisältö tuli tallennettua, mikäli toisella netti katkesi tai tallennus epäonnistui muutoin. Etähaastatteluita tallentaessa tallensimme pelkästään äänen, sillä litterointia varten kuvan tallentaminen ei ollut olennaista.

4.4 Tutkimukseen osallistuneet informantit

Haastattelun metodinen etu aineistonkeruumenetelmänä on mahdollisuus tarkoituksenmukaiseen ja harkinnanvaraiseen näytteeseen eli haastateltavaksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta ja tietoa tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020). Ashworth ja Lucas (2000) painottivat myös, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavalla tulee olla henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessamme haastattelimme alkuopetuksen opettajia, sillä heillä on vaihtelevan työkokemuksensa ja koulutuksensa ansiosta tiedettävästi monipuolista tietoa lukumotivaatiosta ja sen merkityksestä lukemaan oppimisessa alkuopetuksen kontekstissa. Lisäksi tutkittavia valittaessa on mahdollistettava käsitysten ja kokemusten vaihtelevuuden esille tuleminen, mutta samalla tulee välttää ennako-oletuksia siitä, millaisia käsityksiä kullakin tutkittavalla oletetaan olevan (Ashworth & Lucas, 2000, 301–302). Jotta saimme esille mahdollista vaihtelua, emme rajanneet tutkimusjoukkoa esimerkiksi kokemusvuosien perusteella. Kriteerinä tutkimukseemme osallistumiselle oli, että henkilö työskentelee tai on viimeisen kolmen vuoden aikana työskennellyt alkuopetuksessa opettajana ja hänellä on kokemusta lukutaidon opettamisesta. Teimme rajauksen nimenomaan viimeiseen kolmeen vuoteen, sillä useat alkuopettajat opettavat samaa luokkaa putkeen 1.–3.-vuosiluokilla.

Kartoitimme mahdollisia informantteja erään Pohjois-Suomessa sijaitsevan kaupungin alueelta. Haimme ensin tutkimukseen tarvittavat tutkimusluvut (ks. Liite 1), jotta saimme haastatella alueen alkuopettajia. Laitoimme tutkimuslupahakemuksen liitteeksi tietosuojaselosteen (ks. Liite 2). Saatuamme tutkimusluvut, lähestyimme seuraavaksi alueen koulujen rehtoreita tiedustellen, olisiko tutkimuksessamme mahdollista haastatella kyseisen koulun alkuopettajia. Laitoimme yhteensä alueen kahdeksan eri koulun rehtorille sähköpostia, joista viisi vastasi myöntävästi, yksi kieltäytyi ja kaksi ei vastannut ollenkaan lisätiedusteluista huolimatta. Myöntävästi vastanneilta rehtoreilta saimme koulun alkuopettajien yhteystiedot, joita lähdimme seuraavaksi tavoittelemaan. Laitoimme 22 alkuopettajalle pyynnön osallistua tutkimukseemme (ks. Liite 3 & 4) ja lisäksi yhden koulun rehtorin kanssa sovimme, että hän välittää viestimme liitteineen hänen koulunsa alkuopettajille. Osa tavoittelemistamme henkilöistä ei vastannut pyyntöön osallistua tutkimukseen muistutteluviesteistä huolimatta ja yksi vastasi kieltävästi. Informanttien rekrytointi osoittautui yllättävän haastavaksi, mutta saimme kuitenkin kyseiseltä alueelta kuusi alkuopettajaa mukaan tutkimukseemme.

Päätimme hakea tutkimuslupaa myös toisen Pohjois-Suomessa sijaitsevan kaupungin kasvatus- ja sivistystoimelta, jotta takaamme aineiston laajuuden ja vaihtelun mahdollisuuden. Saatuamme luvan kaupungilta sekä erään koulun rehtorilta, saimme kyseisestä koulusta vielä kolme informanttia tutkimukseemme. Tutkimukseemme osallistui yhteensä yhdeksän alkuopetuksen opettajaa tai lähivuosina alkuopetuksessa työskennellyttä opettajaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) totesivat, laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää ilmiötä, ei niinkään pyrkiä yleistettävyyteen. Siitä syystä usein alle 10 haastateltavaa on perusteltua, jotta työmäärä pysyy kohtuullisena opinnäytetyössä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.4). Lisäksi havaitsimme viimeisten haastatteluiden kohdalla tutkimusaineiston saavuttavan saturaation eli kylläntymisen, jolloin vastaukset alkoivat toistua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.4.1). Täten päättelimme, että yhdeksästä haastattelusta saatu aineisto oli tutkimuksemme tavoitteisiin ja tarkoitukseen sopiva kokonaisuus.

Haastatteluille oli varattua aikaa aina tunti, mutta haastattelujen kesto vaihteli sen mukaan, kuinka laajasti saimme keskustelua haastateltavan kanssa aikaiseksi aiheesta. Lyhyin haastattelu kesti noin 25 minuuttia ja pisin noin 55 minuuttia. Haastatteluiden keskimääräinen pituus oli noin 40 minuuttia. Litteroitua tekstiä kaikista haastatteluista tuli yhteensä 119 sivua.

4.5 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistomme fenomenografisella analyysillä. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa analyysissä teoriaa ei käytetä luokittelurunkona vaan tulkinnat muodostetaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on kuitenkin välttämätön osa tutkimuksen jokaista vaihetta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Fenomenografisessa tutkimuksessa erityisen tärkeää on, että tutkija reflektoi omaa esiymmärrystään ja astuu ulos omasta kokemuksestaan, jotta tutkijan mieli ei liikaa ohjaa tutkimustulosten muodostumista (Niikko, 2003, 35). Pyrimme sulkemaan omat ennakko-oletukset pois reflektoimalla omaa toimintaa ja perustelemalla tehtyjä päätöksiä itsellemme, toisillemme sekä lukijalle. Absoluuttista objektiivisuutta ei voida kuitenkaan täysin saavuttaa, sillä jokaisella tutkijalla on yksilöllinen kokemusmaailma (Niikko, 2003, 40–41).

Analyysi etenee vaiheittain ja aineistoista muodostetaan kokonaisuus. Tarkoituksena on löytää aineistosta vaihtelua tutkittavaan ilmiöön liittyvissä käsityksissä. Näiden vaihteluiden perusteella luodaan kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Martonin ja Boothin (1997) mukaan kuvauskategorioille on kolme kriteeriä, jotka niiden tulee täyttää: 1) Jokaisen kategorian tulee selkeästi kuvata erilaista käsitystä ilmiöstä. 2) Kategorioiden tulee olla hierarkkisessa ja/tai loogisessa suhteessa toisiinsa. 3) Aineiston vaihtelua kuvaavien kategorioiden tulee olla määrältään rajattu ja mahdollisimman pieni (Kettunen, 2021). Analyysin edetessä kategorioita kuvataan yhä abstraktimmalla tasolla ja niiden välisiä suhteita tarkentamalla eikä keskeistä ole ilmaisujen lukumäärä vaan käsitysten laadulliset erot ja niiden väliset vaihtelut (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografisessa tutkimuksessa litterointi on keskeinen osa analyysiprosessia, sillä se yhdistää aineistonkeruun ja analyysin vaiheet kokonaisuudeksi. Aineisto tulee litteroida riittävän yksityiskohtaisesti, jotta haastateltavien ilmaisut säilyvät mahdollisimman autenttisina analyysissa. (Ashworth & Lucas, 2000, 304.) Käytimme litteroinnissa apuna Microsoft Wordin omaa litterointi työkalua, joka muunsi äänitiedoston automaattisesti kirjoitetuksi tekstiksi. Kävimme aineistot läpi vielä kuuntelemalla äänitallenteet ja lukemalla samalla litteroitua tekstiä. Korjasimme mahdolliset virheet, mitä litterointi työkalu oli tehnyt äänitiedostoa muuttaessa. Poistimme samalla aineistosta sanojen toistamiset ja turhat täytesanat lukemisen helpottamiseksi. Näin varmistimme, että litteroitu teksti pysyy mahdollisimman ymmärrettävänä ja selkeänä analyysia varten.

Fenomenografisessa analyysissa aineiston analyysivaihe ei ole kovin strukturoitua, eikä sille ole määritelty yhtä tiettyä tapaa toteuttaa analyysiä. Analyysin täytyy kuitenkin olla systemaattinen ja loogisesti etenevä. (Niikko, 2003, 32–33.) Jokaista analyysiä kuitenkin yhdistää aineiston käsittely kokonaisuutena. Analyysitapa ei korosta yksittäisiä tapauksia, vaan pyrkimyksenä on muodostaa tapauksista kokonaisuus. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Niikko (2003) muodosti fenomenografiselle analyysille, osittain Uljensia mukaillen, neljän vaiheen mallin mahdollisesta etenemistavasta. Noudatimme analyysiä tehdessä kyseistä neljän vaiheen mallia, jotta analyysimme etenisi mahdollisimman loogisesti ja perustellusti.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto luetaan useaan otteeseen läpi, jotta tutkijalle muodostuu kokonais käsitys sen sisällöistä. Tarkoituksena on löytää tutkimuskysymyksiensä kannalta olennaisia ilmauksia. (Niikko, 2003, 33.) Luimme aineistomme aluksi kokonaisuudessaan kahteen kertaan läpi samalla alustavasti pohtien mahdollisia merkityksellisiä ilmauksia. Kun kokonaiskuva on muodostettu, etsitään aineistosta merkitysyksiköitä eli analyysiyksiköitä, jossa apuna käytetään erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Olimme asettaneet tutkimuksellemme kaksi tutkimuskysymystä. Jaottelimme kummankin tutkimuskysymyksen vielä kahteen analyysikysymykseen, jotta aineiston läpikäyminen olisi yksiselitteisempää. Niikko (2003, 32) totesi, että analyysikysymyksiensä käyttö on suotavaa, mikäli tutkija näkee sen hyödylliseksi omassa tutkimuksessaan. Merkitysyksiköt voivat nousta esille yksittäisestä sanasta, lauseesta, kappaleesta tai kokonaisesta puhevuorosta (Niikko, 2003).

Tutkimuskysymyksiensä pilkkominen analyysikysymyksiin:

Tutkimuskysymys 1: Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittämisessä?

- Analyysikysymys: Mikä on lukumotivaation ja lukutaidon kehittymisen välinen suhde?
- Analyysikysymys: Mitkä tekijät vaikuttavat lukumotivaatioon?

Tutkimuskysymys 2: Millaisia keinoja alkuopettajilla on tukea lukumotivaatiota?

- Analyysikysymys: Mitä konkreettisia opetuskäytäntöjä opettajat hyödyntävät?
- Analyysikysymys: Millaisia käsityksiä opettajilla on erilaisista oppimateriaaleista?

Pyrimme pitämään analyysikysymykset yksinkertaisina, jonka takia ydinkäsitteemme alkuopettajien käsitykset eivät esiintyneet yksittäisessä analyysikysymyksessä. Meille tutkijoille oli kuitenkin selvää, että tarkoituksenamme oli jatkuvasti etsiä käsityksiä. Esitimme yhden analyysikysymyksen kerrallaan aineistollemme ja korostimme yliviivaamalla kaikki ilmaisut, jotka vastasivat jollain tapaa esittämäämme kysymykseen. Nimitimme näitä merkityksellisiä ilmauksia autenttisiksi ilmauksiksi, mikä kuvastaa niiden aitoutta ja

alkuperäisyyttä. Valitsimme jokaiselle analyysikysymykselle eri korostusvärin, jotta pysyimme perillä, mikä ilmaus liittyi mihinkin analyysikysymykseen.

Toisessa analyysivaiheessa tarkoituksena oli lajitella ja ryhmitellä autenttisia ilmauksia ryhmiksi. Tämä suoritettiin ilmauksia vertaillen, havainnoiden erilaisuuksia ja samanlaisuuksia sekä harvinaisuuksia. (Niikko, 2003, 34). Teimme taulukon, johon siirsimme, aineistossa korostettuja, autenttisia ilmauksia ja muodostimme niille merkitysyksikön, joka kuvasi tiivistäen autenttisen ilmauksen sanoman. Kiinnitimme huomiota ilmausten eroavaisuuksiin ja samankaltaisuuksiin. Mikäli autenttinen ilmaisu toi uuden käsityksen esille, muodostimme sille oman merkitysyksikön. Mikäli taas autenttinen ilmaisu liittyi jo olemassa olevaan merkitysyksikköön, mutta toi silti uutta näkökulmaa, liitimme sen aiemmin olevassa olevaan merkitysyksikköön. Jos taas asia toistui täysin samana, jätimme sen listaamatta. Huuskon & Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa oleellista on tarttua vaihtelevuuteen, jonka takia täysin samojen ilmaisujen listaaminen tai niiden määrän esille tuominen ei ole ensisijaista. Taulukossa 1 havainnollistamme fenomenografisen analyysin toiseen vaiheeseen toteutusta tiivistetyksi. Koko taulukko on saatavilla tutkielmamme liitteissä (ks Liite 5).

Taulukko 1. Esimerkki fenomenografisen analyysin toisen vaiheen toteutuksesta

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Analyysikysymys
upealla taidolla päästään jonkun uuden äärelle ja se motivoi (H4)	Lukutaidolla saavutettu tieto	Mikä on lukumotivaation ja lukutaidon kehittymisen välinen suhde?
itsellä se taito, jonka avulla pääsee johonkin uuteen maailmaan tai tietoon käsiksi (H4)		
lapsi kokee iloa siitä, että nythän mä osasinkin tämän (H2)	Lukutaito tuottaa positiivisia tunteita	
saa onnistumisen elämyksiä ja se taas sitten ruokkii eteenpäin (H2)		
vahva halu oppia se lukutaito (H9)	Sisäinen motivaatio	
Jos ei ole sitä sisäistä motivaatiota, niin se kyllä se oppiminen on usein hidasta ja raskasta (H2)		
he, jotka vasta harjoittelevat, niin heillä usein siihen kaivataan myös sitä ulkoista motivaatiota lisäksi (H4)	Ulkoisen motivaation tarve	
lukeminen alkaa tuottaa hankaluuksia, niin sitten tarvitaan ulkoista motivointia siihen (H2)		
mitä enemmän osaa lukea, niin sen kivempahan se on (H1)	Lukutaito lisää motivaatiota	
Se motivoi todella paljon, että jos sulla on teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä (H3)		

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköistä rakennetaan alatason kategorioita. Yksittäisten alatason kategorioiden tulee olla toisistaan erillisiä niin, että kukin kategoria tuo esille jonkin erilaisen tavan käsittää ilmiötä. Kategorioita ei määritellä etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa. (Niikko, 2003, 36.) Toteutimme vaiheen niin, että keskityimme jälleen yhteen analyysikysymykseen kerrallaan. Poimimme toisen vaiheen taulukosta merkitysyksiköt uuteen taulukkoon, kuten taulukossa kaksi on tehty. Lähdimme ryhmittelemään merkitysyksiköitä niiden sisällöllisten samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Tarkastelimme merkitysyksiköitä rinnakkain ja pohdimme, millaisia käsityksiä ilmiöstä ne edustavat. Yhdistimme merkitysyksiköitä alustaviksi ryhmiksi ja annoimme

ryhmille alustavat alatason kategorioiden otsikot. Tarkastelimme myös ryhmien välisiä rajoja ja muokkasimme niitä, erottelemalla tai siirtämällä yksittäisiä merkitysyksiköitä ryhmästä toiseen. Kun ryhmittely oli valmis, muodostimme näistä ryhmistä lopulliset alatason kategoriat. Kategorioille laadittiin niitä mahdollisimman hyvin kuvaavat nimet.

Neljännessä analyysivaiheessa aiemmin muodostettuja alatason kategorioita tarkastellaan kokonaisuutena ja niitä yhdistellään teorian ohjaamana. Tavoitteena on koota yksittäiset alatason kategoriat laajemmiksi, ylemmän tason kokonaisuuksiksi. Näistä syntyy niin sanottuja kuvauskategorioita. (Niikko, 2003, 36.) Kuvauskategorioita rakennettaessa huomio ei kohdistu siihen, kuinka paljon yksittäisiä ilmauksia niihin sisältyy. Tärkeämpää on, että kokonaisuus kuvaa aineistossa ilmeneviä käsitystapojen kirjoa mahdollisimman kattavasti. (Marton & Booth, 1997, 125; Huusko & Paloniemi 2006.) Kategorioiden erojen tulee olla selkeitä, ettei tuloksissa esiinny päällekkäisiä kuvauskategorioita (Niikko, 2003, 36.) Jatkoimme kuvauskategorioiden muodostamista kolmannessa vaiheessa luomiimme taulukoihin. Vertasimme kerrallaan yhden analyysikysymyksen alla olevia alatason kategorioita ja pohdimme niiden välisiä suhteita teoriatietoa hyödyntäen. Yhdistimme toisiinsa liittyviä alatason kategorioita laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja muotoilimme niille kuvauskategorian otsikon, joka kuvaa kategorian sisältämää merkitystä. Kuvauskategoriat näkyvät taulukoiden oikeassa laidassa, kuten taulukossa 2. Fenomenografisessa analyysissä toistettavuus ei ole aina yksiselitteistä, sillä toinen tutkija voi päätyä erilaisiin kuvauskategorioihin tulkintansa perusteella (Niikko, 2003, 40). Kuvauskategorioita muodostaessa palasimmekin useasti merkitysyksikkötasolle varmistaaksemme, että kuvauskategoriat perustuvat alkuperäiseen aineistoon, eikä pelkästään tutkijoiden tulkintoihin.

Taulukko 2. Esimerkki fenomenografisen analyysin kolmannen ja neljännen vaiheen toteutuksesta

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Lukutaidolla saavutettu tieto	Lukutaidon tuottamat merkitykset ja kokemukset vaikuttavat lukumotivaatioon	Lukutaidon kehittyminen muokkaa lukumotivaatiota
Lukutaito tuottaa positiivisia tunteita		
Tieto lukutaidon hyödyntämisestä		
Lukutaidon merkityksellisyys		
Lukutaito lisää motivaatiota	Lukutaidon kehittymisen vaikutus lukumotivaatioon	
Lukutaidon jälkeinen motivaation hiipuminen		
Sisäinen motivaatio	Lukumotivaatio edistää lukutaidon oppimista	Lukumotivaatio mahdollistaa lukutaidon kehittymisen
Ulkoisen motivaation tarve		
Motivaatio nopeuttaa oppimista		
Lukutaidon ja lukumotivaation kehämäinen suhde	Lukutaito ja lukumotivaatio rakentuvat toisiaan vasten	Lukutaito ja lukumotivaatio ovat vastavuoroisessa suhteessa

Lopulta tutkimuksemme päätulokset muodostivat jokaisen analyysikysymyksen pohjalta luodut neljä eri kuvauskategorian joukkoa, jotka kokonaisuutena vastaavat kahteen asettamaamme tutkimuskysymykseemme. Kuvauskategorioiden kokonaisuutta kutsutaan tulosalueeksi (Huusko & Paloniemi, 2006, 169) tai tulosavaruudeksi (Niikko, 2003, 39), jota havainnollistamme Kuviossa 1. Tulosavaruudessa käsityksien välinen yhteys voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen (esim. Huusko & Paloniemi, 2006, 169; Niikko, 2003, 38). Tulosavaruutemme edustaa horisontaalista järjestelmää, sillä kuvauskategoriat eivät asetu keskinäiseen arvojärjestykseen, vaan erot perustuvat sisällöllisiin painotuksiin (Niikko, 2003, 38). Luvussa kuusi avaamme tulosavaruudessa olevat kuvauskategorian joukot yksitellen.



Kuvio 1. Kuvauskategorioista muodostettu tulosavaruus alkuopettajien käsityksistä nelikentän muodossa

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessamme noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Käsitellemme tutkimuksemme eettisyyttä peruseriaatteiden kautta ja nostamme esille ratkaisuja, jotka ovat tukeneet hyvän tieteellisen käytännön toteutumista.

Tutkimuksen luotettavuus tulee huomioida tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, tutkimusaiheen valinnasta aineiston analyysin toteutukseen, kuvaukseen ja aineiston jälkikäsitteilyyn saakka. Luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa tutkimusmenetelmien valinnan sopivuus suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Mikään tutkimusmenetelmä ei ole luotettava tai epäluotettava, vaan sen sopivuus määräytyy tutkittavan ilmiön mukaan. (Aaltio & Puusa, 2020, Luotettavuustarkastelu tutkimusprosessin eri vaiheissa.) Tutkijan on perusteltava valinnat huolellisesti ja suhteutettava tehdyt päätökset tutkimuksen tavoitteisiin. Se lisää luotettavuutta

ja läpinäkyvyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 6.3.) Esittäessämme valittuja tutkimusmenetelmiä, olemme yksityiskohtaisesti perustelleet, miksi käytämme juuri tiettyä menetelmää.

Luotettavuutta aineistonkeruuvaiheessa tukee se, että haastattelussa tutkija ja tutkittava jakavat yhteisen ymmärryksen keskustelussa esiin nousseista asioista (Aaltio & Puusa, 2020, Luotettavuustarkastelu tutkimusprosessin eri vaiheissa). Tämän pyrimme varmistamaan huolellisella ennakkovalmistautumisella, jolloin kävimme haastattelukysymykset läpi Pro gradu -tutkielmamme ohjaajan kanssa. Haastatteluiden aikana pyysimme tutkittavaa tarvittaessa tarkentamaan vastauksiaan ja kysyimme varmistavia jatkokysymyksiä, jotta olimme varmoja, että ymmärsimme asian samalla tavalla.

Aineiston analyysivaiheessa luotettavuutta lisää tutkijan avoimesti ja huolellisesti perustellut valinnat ja tulkinnat. Analyysi etenee järjestelmällisesti, eikä yksittäisiä havaintoja irroteta kontekstista. Tutkija kuvaa analyysiprosessin riittävän yksityiskohtaisesti, usein suoria lainauksia käyttäen, jotta lukija voi seurata johtopäätösten syntymistä. (Aaltio & Puusa, 2020, Luotettavuustarkastelu tutkimusprosessin eri vaiheissa.) Pyrimme kuvaamaan aineiston analyysiprosessia mahdollisimman yksityiskohtaisesti kertomalla, miten aineistoa käytiin läpi, kuinka merkitysyksiköt poimittiin ja kuinka kategoriat muodostettiin. Tulosten esittelyssä käytämme myös lainauksia, jotka yhdistämme omaan tulkintaamme.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyvän tieteellisen käytännön toinen peruseriaate rehellisyys, tarkoittaa, että tieteellinen toiminta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan huolellisesti. Sen tuloksista raportoidaan sekä viestitään avoimesti, oikeudenmukaisesti ja puolueettomasti ilman olennaisten tietojen salaamista (TENK, 2023). Tutkimuksessamme kuvasimme tutkimusprosessia vaihe vaiheelta, jotta lukija voi seurata konkreettisesti, miten aineisto on kerätty analysoitu ja tulkittu. Lisäksi huomioimme rehellisyyden aineiston analyysissä, sillä analysoidessamme aineistoa, huomioimme kaikki aineistossa esiin nousseet näkökulmat, myös ne, jotka erosivat omista ennako-oletuksistamme. Tutkijoina pyrimme tiedostamaan nämä ennako-oletukset ja tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti (Aaltio & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa esille nousseista haasteista täytyy kertoa avoimesti, eikä tuloksia pyritä yleistämään aineiston ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.4). Avasimme esimerkiksi aineiston keruuseen liittyviä haasteita ja ratkaisuja niihin liittyen.

Kolmas peruseriaate arvostus, korostaa, että hyvän tieteellisen käytännön mukaisessa toiminnassa suhtaudutaan kunnioittavasti kollegoihin, tieteellisen toiminnan osapuoliin sekä yhteiskuntaan ja ympäristöön (TENK, 2023). Ennen haastattelupyynnön lähettämistä hankimme tutkimusluvut tarvittavilta tahoilta. Saatuamme tutkimusluvut, lähetimme haastattelupyynnöt koulujen alkuopettajille ja viime vuosina alkuopetuksessa työskenteleville opettajille. Tutkimukseen osallistuville henkilöille lähetettiin haastattelupyynnön yhteydessä haastattelukirje (ks. Liite 3 & 4), jossa on kerrottu haastatteluun osallistuvan oikeuksista sekä tutkimusaineiston käsittelystä ja hallinnasta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkimukseen osallistuvalla on oikeus kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, peruuttaa osallistumissuostumus ja saada informaatiota tutkimuksesta ja sen toteutuksesta. Myös tietosuojalainsäädäntö ohjeistaa tutkittavan riittävään informointiin ja ihmisarvon kunnioittamiseen (Kuula, 2011, 61–62). Edellä mainittujen toimien avulla pidimme huolen, että kohtelimme tutkimukseen osallistuneita organisaatioita sekä henkilöitä heidän arvokkuuttansa kunnioittaen.

Viimeinen peruseriaate vastuunkanto tarkoittaa, että tieteellisessä toiminnassa tutkija suhtautuu vastuullisesti tutkimuksen tekemiseen läpi koko prosessin, ideoinnista alkaen tutkimustulosten vaikutuksiin saakka (TENK, 2023). Tutkimuksessamme kannoimme vastuun tutkimusidean syntymisestä aineiston keruuseen, analyysiin, raportointiin ja tutkimuksen jälkeisiin vaikutuksiin saakka. Säilytimme tutkimusaineistoa asianmukaisesti, ja siihen ei ollut pääsyä muilla, kuin tähän tutkimukseen osallistuneilla tutkijoilla. Aineistomme säilytettiin Microsoft 365 pilvitallennuspalvelustalla, johon kirjautuminen vaatii oppilaitoksen henkilökohtaisen Microsoft-tilin sekä vahvan kaksivaiheisen tunnistautumisen. Tutkimusaineistoon pääsy tulee olla vain niillä, jotka työskentelevät asianmukaisesti tutkimuksen parissa (TENK, 2019). Aineistoa sisältävät tiedostot suojattiin salasanalla, joka takasi, ettei kukaan ulkopuolisella ole pääsyä aineistoon. Tutkimuksen valmistuttua hävitimme aineiston tietosuojaselosteemme (ks. liite 2) mukaan siten, että aineistoon ei ollut enää kukaan mahdollista päästä käsiksi.

Tutkimuseettisesti keskeinen periaate on, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei ole pääteltävissä tutkimusaineistosta tai -raportista. Tunnisteiden poistamista tai muuttamista sanotaan anonymisoinniksi. (Kuula, 2011, 201–202.) Anonymisoimme haastatteluista saadut aineistot siten, että aineistosta tai tulostenesittelystä ei voitu saada selville haastateltavien henkilöllisyyttä, ikää tai asuinpaikkakuntaa eli kaikki tieto, mistä haastateltava voidaan

tunnistaa, poistetaan tai muutetaan. Kuulan (2011, 2015) mukaan anonymisointi on hyvä tehdä jo litteroinnin yhteydessä, jolloin kokonaisuus pysyy yhtenäisenä. Emme keränneet tutkimusaineistoon tarkoituksella kyseisiä henkilötietoja, mutta useissa tapauksissa esimerkiksi paikkakunta esiintyi haastateltavan puheissa. Tällaisissa tilanteissa poistimme paikkakunnan nimen jo litterointivaiheessa ja kirjoitimme tilalle [paikkakunta].

Koska toteutimme tutkimuksemme etähaastatteluina, on syytä tarkastella luotettavuutta ja eettisyyttä myös siitä näkökulmasta. Keen ym. (2022) korostivat, että virtuaaliympäristöissä toteutetut haastattelut edellyttävät erityistä huomiota tutkimuseettisiin kysymyksiin, tietosuojaan ja teknisten alustojen turvallisuuteen. Toteutimme etähaastattelut Microsoft Teamsissa, sillä kuten aikaisemmin totesimme, kirjautuminen Microsoft-palveluihin vaatii kaksivaiheisen kirjautumisen oppilaitoksen tunnuksilla. Tallensimme äänen Teamsin tallennustoiminnolla, jolloin tallenne tallentui automaattisesti Microsoft 365-pilvitalennuspaikkaan. Suojasimme tallennetiedoston salasanalla. Tallensimme varmuuden vuoksi haastattelut myös puhelimen sanelimella, jotka siirsimme myös Microsoft 365-pilvitalennuspaikkaan, salasanalla suojaten. Keen ym. (2022) esittivät, että etähaastattelut voivat parhaimmillaan parantaa tutkimuksen eettisyyttä lisäämällä saavutettavuutta ja joustavuutta. Lisäksi luotettavuuden näkökulmasta etähaastattelussa on mahdollista tuottaa yhtä arvokasta aineistoa kuin kasvokkaisissa haastatteluissa, jos perusrakenteet ovat kunnossa. Tutkijan tulee samalla tavalla panostaa esimerkiksi tutkimuksen läpinäkyvyyteen ja systemaattisuuteen, jotta hän takaa hyvän tieteellisen käytännön toteutuvan. (Keen ym., 2022.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen, sillä hän osallistuu aktiivisesti tutkimusasetelman rakentamiseen ja aineiston tulkintaan. Tästä syystä tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee kiinnittää huomiota tutkijan puolueettomuuteen ja objektiivisuuteen sekä pohtia omaa positiotaan eli asemaansa suhteessa tutkimusaiheeseen. Tutkijan positio ja esitieto voi vaikuttaa siihen, miten aineistoa ymmärretään ja tulkitaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 6.1.) Tutkittavaa ilmiötä valittaessa tutkijalla on ainakin osittainen kiinnostus ja esitieto ilmiötä kohtaan. Esitiedosta voi olla hyötyä, sillä silloin tutkijalle aiheeseen liittyvä sanasto ja peruseriaatteet ovat tuttuja. Tutkijan on kuitenkin oltava tietoinen, miten esitieto vaikuttaa havaintojen ja tietojen käsittelyyn. (Aaltio & Puusa, 2020, Luotettavuustarkastelu tutkimusprosessin eri vaiheissa.)

Tutkimusaiheen valinnassa oma kiinnostuksemme vaikutti kohdallamme, sillä koemme, että motivoivan ja kiinnostavan aiheen valinta edesauttaa tutkimukseen sitoutumista. Viime vuonna opiskelemamme esi- ja alkuopetuksen sivuaine herätti mielenkiinnon lukutaitoa ja siihen liittyviä ilmiöitä kohtaan, jonka takia tutkimuksemme aihe liittyy vahvasti alkuopetukseen ja lukutaitoon. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkija on hyvin lähellä tutkittavaa kohdetta, jonka takia henkilökohtainen kiinnostus on hyväksyttävää (Aaltio & Puusa, 2020, Luotettavuustarkastelu tutkimusprosessin eri vaiheissa). Pyrimme tiedostamaan tämän koko tutkimusprosessin läpi ja siten lisäämään puolueettomuutta ja objektiivisuutta. Esimerkiksi aineiston analyysissä otimme huomioon myös ne esiin nousseet näkemykset, jotka poikkesivat omista käsityksistämme.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus vaikuttaa osaltaan aineiston muodostumiseen ja tulkintaan. Siksi suhteet tutkittaviin, erityisesti mahdollinen tuttavuus, tulee tunnistaa ja avata osana tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 6.1). Tutkimukseemme osallistuneista kuusi oli joko toiselle tutkijalle tai molemmille tutkijoille entuudestaan tuttuja. Kolme taas entuudestaan täysin tuntemattomia. Pyrimme huomioimaan tämän haastatteluiden toteutuksessa varmistamalla, että haastattelutilanteet olivat siitä huolimatta mahdollisimman yhdenmukaiset.

Tekoälyn käytön yleistyessä nostamme esille myös tekoälyn hyödyntämiseen liittyvää vastuuta ja eettisyyttä tutkielmamme teossa. Tekoälyä käyttäessä noudatimme Lapin yliopiston (2025) kasvatustieteiden tiedekunnassa laadittua ohjeistusta tekoälyn käytöstä. Ohjeistuksessa rohkaistaan käyttämään tekoälyä, sillä se on osa tulevaisuutta ja työelämää. On kuitenkin huomioitava, että tekoälyn tuotos voi olla virheellistä ja epämääräistä, joten sen käyttöön tulee suhtautua huolellisesti ja kriittisesti. (Lapin yliopisto, 2025.) Käytössämme oli oppilaitoksen Microsoft 365 tunnuksilla toimiva Microsoft Copilot ja ilmaisversio ChatGPT:sta, joista pääasiassa käytimme Microsoft Copilotia. Hyödynsimme tekoälyä tutkimusprosessimme alkuvaiheessa tutkimusaiheen rajaamiseen ja tutkimuskysymysten muotoiluun. Lisäksi etsimme tekoälyn avulla aiheeseen liittyvää tutkimusta ja lähteitä, joista osa oli osuvia nostoja tutkimuksemme kannalta. Joissain tapauksissa käytimme tekoälyä tekstin kääntämiseen. Tällöin otimme huomioon, että tekoälylle syötetty teksti on julkista ja vapaasti saatavilla olevaa. Huomioimme myös, kuinka kuormittavaa tekoälyn käyttö on energian- ja vedenkulutuksen kannalta (Lapin yliopisto, 2025), jonka takia käytimme sitä vain harkitusti.

5 Tulokset

Esittelemme seuraavaksi tutkimuksemme tulokset. Tavoitteenamme on kuvata analyysikysymysten avulla tuloksia liittyen tutkimuskysymyksiin. Tuloksia esittäessä pyrkimyksenämme on ymmärtää, miten opettajat jäsentävät ilmiötä, ja kuinka moninaisia käsitykset olivat tutkittavasta aiheesta. Tulokset perustuvat aineistolle tehtyyn fenomenografiseen analyysiin, jossa opettajien käsityksistä on muodostettu merkitysyksiköitä, alatason kategorioita ja päätulokset eli kuvauskategoriat. Luvut 5.1 ja 5.2 avaavat tulokset, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ja luvut 5.3 ja 5.4 vastaavat taas toiseen tutkimuskysymykseen.

Hyödynnämme tuloksia esitellessä taulukointia, jonka avulla aineistosta muodostetut merkitysyksiköt, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat esitellään jäsennellysti. Taulukot on värikoodattu tulosavaruuden (kuvio 1) värien mukaan, jotta se selkeyttää tulosavaruuden ja taulukoiden yhteyttä. Käytämme suoria lainauksia eli katkelmia haastatteluaineistosta, jotta ne tukevat esitettyjä tuloksia. Siten pyrimme säilyttämään yhteyden alkuperäiseen aineistoon, mutta samalla jäsentämään havaintoja merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi. Suorissa lainauksissa emme tuo esille mitään, mikä viittaisi haastateltavan henkilöllisyyteen tai tunnistetietoihin, jotta tutkittavan anonyymisyys toteutuu.

5.1 Käsitteitä lukumotivaation ja lukutaidon kehittymisen välisestä suhteesta

Alkuopettajilla oli monenlaisia käsityksiä lukumotivaation ja lukutaidon välisestä suhteesta. Merkitysyksiköitä tarkastellessa voidaan huomata, että käsityksissä nousi esille lukumotivaation ja lukutaidon molemmiin puoliin erilaiset vaikutukset. Taulukossa 3 havainnollistamme tutkimustuloksia ensimmäisen analyysikysymyksen osalta. Kuvauskategoriat kertovat, että lukumotivaatio vaikuttaa lukutaitoon sekä lukutaidon kehittyminen puolestaan vaikuttaa lukumotivaatioon.

Taulukko 3. Ensimmäisen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Lukutaidolla saavutettu tieto	Lukutaidon tuottamat merkitykset ja kokemukset vaikuttavat lukumotivaatioon	Lukutaidon kehittyminen muokkaa lukumotivaatiota
Lukutaito tuottaa positiivisia tunteita		
Tieto lukutaidon hyödyntämisestä		
Lukutaidon merkityksellisyys		
Lukutaito lisää motivaatiota	Lukutaidon kehittymisen vaikutus lukumotivaatioon	
Lukutaidon jälkeinen motivaation hiipuminen		
Sisäinen motivaatio	Lukumotivaatio edistää lukutaidon oppimista	Lukumotivaatio mahdollistaa lukutaidon kehittymisen
Ulkoisen motivaation tarve		
Motivaatio nopeuttaa oppimista		
Lukutaidon ja lukumotivaation kehämäinen suhde	Lukutaito ja lukumotivaatio rakentuvat toisiaan vasten	Lukutaito ja lukumotivaatio ovat vastavuoroisessa suhteessa

5.1.1 Lukutaidon kehittyminen muokkaa lukumotivaatiota

Lukutaidon kehittymisen nähtiin muokkaavan lukumotivaatiota. Pääasiassa luokanopettajilla oli käsitys siitä, että lukutaidon kehittyminen vaikuttaa positiivisesti lukumotivaatioon ja lukutaidon kehittymisen koettiin lisäävän lukumotivaatiota. Jos lukutaidon kehitys on jostain syystä hidasta tai vaikeaa, koettiin sen vaikuttavan lukumotivaatioon kielteisesti.

Se motivoi todella paljon, että jos sulla on teknistä lukutaitoa (H3)

Ne kellä se on ehkä vaatinut vähän enemmän aikaa se lukemaan oppiminen, niin se on vähän saattanut syödä sitä motivaatiota. (H7)

Lukutaidon kautta voidaan päästä jonkin uuden asian äärelle tai saada tietoa jostain asiasta, joka kiinnostaa lukijaa. Tieto siitä, että voi saada tietää jotain uutta tai kiinnostavaa lukutaidon avulla, kasvattaa lukumotivaatiota.

Upealla taidolla päästään jonkun uuden äärelle ja se motivoi. (H4)

haluaa oppia lukemaan tekstityksen jostain ohjelmista (H7)

Luokanopettajat kertoivat myös, että lukutaidon tuottamat positiiviset tunteet ja onnistumisen kokemukset lisäävät lukumotivaatiota. Kun lukutaito kehittyy, se tuottaa positiivisia tuntemuksia, jolloin oppilas saa onnistumisen kokemuksia, mikä motivoi lukemaan lisää.

lapsi kokee iloa siitä, että nythän mä osasinkin tämän (H2)

mitä enemmän osaa lukea, niin sen kivempaaahan se on (H1)

Luokanopettajien käsityksen mukaan lukumotivaatioon vaikuttaa positiivisesti lukutaidon merkitykselliseksi kokeminen. Kun oppilas kokee lukutaidon merkitykselliseksi, hän haluaa kehittää lukutaitoa ja on motivoitunut lukemaan.

heillä on voimakas motivaatio siihen, että koululaiseksi halutaan ja koulussa opitaan taitoja ja lukeminen on niistä taidoista se yksi tärkein ja se on merkityksellistä (H4)

Muutammat toivat esille kuitenkin myös negatiivisen vaikutuksen. Heidän käsityksiensä mukaan joskus lukutaidon saavuttaminen saattaa johtaa siihen, että lukumotivaatio heikkenee, koska lukutaito on jo opittu. Oppilas ei enää motivoidu lukemisesta samalla tavalla, kun lukutaidon harjoittamisen alkuvaiheessa, koska esimerkiksi tekninen lukutaito on jo saavutettu.

se lopahtaa tavallaan siihen, kun sä oot oppinut lukemaan (H2)

5.1.2 Lukumotivaatio mahdollistaa lukutaidon kehittymisen

Luokanopettajien käsitysten mukaan lukumotivaatio mahdollistaa lukutaidon kehittymisen. Erityisesti oppilaan sisäistä lukumotivaatiota pidettiin tärkeänä lukutaidon kehittymiseen vaikuttavana tekijänä. Sisäinen lukumotivaatio käsitettiin oppilaan sisäiseksi haluksi oppia lukutaito sekä kiinnostukseksi lukutaitoa ja lukemista kohtaan. Sisäinen lukumotivaatio motivoi oppilasta kehittämään lukutaitoaan jatkuvasti.

vahva halu oppia se lukutaito (H9)

minusta se kaikista tärkein on se sisäinen motivaatio siihen lukemiseen (H5)

Opettajat nostivat esille myös ulkoisen lukumotivaation lukutaidon kehitykseen vaikuttavana tekijänä. Ulkoisen lukumotivaation vaikutusta ei käsitetty yhtä suureksi kuin sisäisen lukumotivaation vaikutusta, mutta varsinkin niiden oppilaiden kohdalla, joilla ei sisäinen lukumotivaatio ole niin vahva, ulkoisen lukumotivaation rooli kasvaa. Haastattelussa nousi esille, että ulkoisesti tuotetun lukumotivaation kautta voidaan saada aikaiseksi sisäistä lukumotivaatiota.

kenellä ei ole herännyt vaikka halu eikä kiinnostus eikä ole sitä lukumotivaatiota lukemista kohtaan, niin sehän on ulkoisesti ohjattavissa (H1)

Tavallaan pikkuhiljaa sieltä sitten saadaan kasvatettua sinne motivaatiota ja kiinnostusta sitä lukemista kohtaa (H8)

Lukumotivaation vaikutus lukutaidon kehittymiseen käsitettiin oppimisprosessia nopeuttavana tekijänä. Sisäinen ja ulkoinen lukumotivaatio nopeuttavat ja helpottavat lukutaidon oppimista, mikä vaikuttaa lukutaidon kehittymisen positiivisesti.

motivaatiota on, niin se oppimisprosessi ainakin merkittävästi nopeutuu (H1)

5.1.3 Lukutaito ja lukumotivaatio ovat vastavuoroisessa suhteessa

Lukutaidon kehitys ja lukumotivaatio käsitettiin haastattelussa vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Lukutaidon kehittyminen lisää lukumotivaatiota, mikä puolestaan kehittää lukutaitoa edelleen. Vaikutus käsitettiin myös toisinpäin: lukumotivaatio kasvaa, kun lukutaito kehittyy, mikä lisää lukumotivaatiota.

sitten, kun sinä luet niin sinä edelleen kehityt siinä (H3)

lukusujuvuus on heikko, ei huvita lukea ja sitten kun ei huvita lukea, niin sitä lukusujuvuutta ei tule (H5)

5.2 Käsitteitä lukumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä

Alkuopettajat nostivat esille erilaisia lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Taulukosta 4 voi huomata, että merkitysyksiköitä nousi käsitysten perusteella yhteensä 26. Tämä kertoo siitä, että moni asia vaikuttaa lukumotivaatioon. Alkuopettajien mukaan lukumotivaatioon vaikuttavat erilaiset fyysiset ja sosiaaliset ympäristöt, lukumateriaalit, pedagogiset ratkaisut, oppijan sisäiset kokemukset sekä erilaiset yksilölliset oppimista haastavat tekijät.

Taulukko 4: Toisen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Aikuisen kiinnostus	Sosiaaliset ja fyysiset ympäristöt	Lukuympäristöt
Opettajan asenne		
Opettajan esimerkki		
Kodin esimerkki		
Kodin osallisuus		
Kavereiden suhtautuminen		
Yhteisöllisyys		
Ympäristö		
Oppimateriaalien visuaalisuus	Lukumateriaalit	Opetus ja materiaalit
Ikioma aapinen		
Fyysiset kirjat		
Äänikirjat		
Tarinallisuus		
Kirjojen saatavuus		
Ikätasoa ja taitotasoa vastaava teksti	Pedagogiset ratkaisut	Opetus ja materiaalit
Ulkoinen motivointi		
Riittävät tukitoimet		
Opetuksen sopiva vaativuustaso		
Rutiinit		
Riittävä aika		
Onnistumisen kokemukset	Oppijan sisäiset kokemukset	Oppijan sisäinen motivaatio
Oppijan oma kiinnostus		
Oppijan sinnikkyys		
Oppijan autonomia		
Lukutaidon oivallushetki		
Kehitykselliset haasteet ja oppimisvaikeudet	Lukumotivaatiota haastavat yksilölliset tekijät	Yksilölliset valmiudet

5.2.1 Lukuympäristöt

Haastatteluissa nousi esille sosiaalisten ja fyysisten lukuympäristöjen vaikuttavan lukumotivaatioon. Opettajien käsitysten mukaan lukemisen ja kirjallisuuden tulisi olla läsnä lapsen elämässä ja näkyä hänen fyysisessä ympäristössään, jotta se lisää lukumotivaatiota. Luokassa sekä kotona tulee olla kirjoja nähtävissä ja saatavilla, jotta oppilaalle tarjotaan mahdollisuus tarttua kirjoihin. Erilaiset mukavat lukupaikat, esimerkiksi lukunurkkaukset ja lukusohvat, lisäävät lukumotivaatiota.

lukeminen olisi läsnä siinä lapsen elämässä silleen näkyvästi (H7)

Myös opettajan oma asenne lukemista kohtaan sekä esimerkkinä oleminen vaikuttavat oppilaan lukumotivaatioon. Jos opettaja on innostunut ja kiinnostunut lukemisesta, motivoi se oppilaita lukemaan. Vastauksissa nousi myös esille opettajan oman lukijaesimerkin tärkeys eli opettaja lukee myös, kun on lukutunti tai -hetki.

opettajalla pitää olla hoksottimet kohdillaan ja itsellä mielenkiinto siihen aktivoimiseen (H5)

aikuinen lukee silloin kirjaa eli on esimerkkinä (H1)

Opettajien käsitysten mukaan myös kotiympäristöllä on vaikutusta lukumotivaatioon. Kodin kulttuuri lukemista kohtaan vaikuttaa oppilaan kiinnostukseen lukemista kohtaan. Samalla tavalla kuin koulussa, kotonakin oppilaan tulee nähdä esimerkkiä lukevista aikuisista ja kirjoja tulee olla tarjolla myös kotona. Opettajat nostivat esille myös vanhempien osallisuuden ja kiinnostuksen lapsen lukemista kohtaan. Yhteiset lukuhetket vanhemman ja lapsen välillä lisäävät lapsen lukumotivaatiota. Myös vanhemman aito kiinnostus ja läsnäolo, kun oppilas tekee esimerkiksi lukuläksyä vanhemmalle, lisää oppilaan lukumotivaatiota, koska oppilas kokee silloin tekevänsä jotain merkityksellistä.

oman lähipiirin esimerkki, vaikka siinä lukemisessa niin sillä on valtava motivoiva voima (H4)

ekaluokan vanhempainilloissa kannustan lukea iltasatuja ja yhdessä lukemaan (H9)

Opettajat nostivat esille myös yhteisöllisyyden ja ikätovereiden suhtautumisen vaikuttavan lukumotivaatioon. Jos lukemisesta tehdään yhteinen, mukava asia, motivoi se oppilaita lukemaan.

muiden lasten, kavereiden, suhtautuminen (H3)

Siitä (lukemisesta) tuli semmoinen kokoluokan yhteinen juttu (H5)

5.2.2 Opetus ja materiaalit

Toinen lukumotivaatioon vaikuttava tekijä on opetus ja materiaalit. Oppimateriaalien tulee olla visuaalisia ja kiinnostavia sekä tekstien tulee olla oppilaan ikä- ja taitotasoa vastaavia, jolloin ne vaikuttavat positiivisesti oppilaan lukumotivaatioon. Tarinallisuus ja tarina itsessään nostettiin myös lukumotivaatiota tukevaksi tekijäksi.

Opettajien käsitysten mukaan fyysiset kirjat ovat tärkeitä lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ja kiinnostavien kirjojen saatavuus vaikuttaa myös lukumotivaatioon. Erityisesti Aapisen omaksi saaminen vaikuttaa positiivisesti lukumotivaatioon, koska silloin oppilas kokee sen tärkeämmäksi ja merkityksellisemmäksi. Äänikirjat vaikuttavat lukumotivaatioon varsinkin, jos lukutaito on heikkoa. Tällöin äänikirja voi olla tukitoimenpide, minkä avulla voidaan ylläpitää oppilaan lukumotivaatiota.

tarina itsessään on niin motivoiva (H3)

jos niitä kirjoja ei ole - - niin tottahan se vaikuttaa (H8)

Tekstit ovat sopivia ja mielekkäitä (H4)

Haastattelussa nousi esille opetukseen liittyvien pedagogisten ratkaisujen vaikuttavan oppilaan lukumotivaatioon. Oppilaan tulee saada tarpeeksi tukea lukemisen harjoitteluun, jotta lukemista

ei koeta liian haasteelliseksi ja lukumotivaatio säilyy. Opettajan tulee myös vaatia oppilailtaan tarpeeksi lukemisen suhteen ja tarjota sopivasti haastetta. Ulkoinen motivointi tukee myös lukumotivaatiota erityisesti silloin, jos lukemisen kanssa on haasteita. Lukumotivaatiota lisää myös, jos lukemisesta tehdään rutiini ja sille on arjessa riittävästi aikaa.

niihin innostuu sitten enemmän lähtemään mukaan semmoisiin tempauksiin (H7)

jos lapsi ei saa siinä vaiheessa, kun aletaan harjoittelemaan sitä lukemista, riittävästi tukea (H2)

vahvistaa se, että siihen on semmoinen rutiini (H6)

5.2.3 Oppijan sisäinen motivaatio

Kolmas lukumotivaatioon vaikuttava tekijä on oppijan sisäinen motivaatio. Oppijan oma kiinnostus lukemista kohtaan sekä sinnikkyys harjoitella lukemista vaikuttavat positiivisesti lukumotivaatioon. Myös oppilaan autonomia lukemisessa lisää lukumotivaatiota. Jos oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan lukemiseensa, lukumotivaatio kasvaa.

Olisi sitä intoa ja halua lukea (H7)

hänelle se on parasta maailmassa, että se saa sen oman kirjan kaivaa pulpetista (H6)

Onnistumisen kokemukset sekä lukutaidon oivallushetki tukevat lukumotivaatiota. Niiden kautta lukutaidon kehittyminen tulee näkyväksi oppilaalle, jolloin oppilas huomaa oppivansa, mikä motivoi lukemaan lisää.

ne ovat niitä tärkeitä kohtia ja rajapyykkeitä heillä kyllä, että näkee sen oman etenemisen ja edistymisen (H9)

heti kun sinne saa tavallaan sitä semmoista pientä onnistumisen elämystä ja saa myös sen oppilaan itsessään huomaamaan - - niin kyllähän se sieltä ihan eri tavalla näkyy sitten siellä se innostus siellä silmissä (H8)

5.2.4 Yksilölliset valmiudet

Lukumotivaatioon negatiivisesti vaikuttava tekijä voi olla kehitykselliset haasteet ja oppimisvaikeudet. Jos lukemisen oppiminen tuottaa paljon haasteita esimerkiksi lukivaikkeuden takia, on oppimien hyvin hidasta ja se saattaa heikentää lukumotivaatiota hyvin paljon. Tällöin oppilas ei saa onnistumisen kokemuksia ja voi turhautua lukemisen harjoitteluun, jolloin lukumotivaatio kärsii.

tosi isoja taitotasoja ja taitoeroja, että sitten se oma itsetunto ja tuommoinen on koetuksella (H9)

sieltä puuttuu niitä ääniteitä sieltä omastakin puheesta - - se vaikuttaa siellä motivaation taustalla (H8)

5.3 Käsitteitä toimivista konkreettisista opetuskäytännöistä lukumotivaation tukemisessa

Alkuopettajien käsitysten mukaan lukumotivaatiota voidaan tukea hyvin monipuolisesti, monen eri konkreettisen opetuskäytännön avulla. Tätä tukemiskeinojen kirjoa havainnollistaa autenttisista ilmauksista muodostettujen merkitysyksiköiden määrä, joita on yhteensä 27 erilaista merkitysyksikköä. Lisäksi osa konkreettisista opetuskäytännöistä toistui useassa eri haastattelussa, joka kertoo käytössä olevien keinojen levinneisyydestä. Alkuopettajat kokivat tärkeäksi opettajan tehtäväksi oppilaan motivoinnin, myös lukumotivaation osalta.

meidän pitää olla motivaation ammattilaisia - - motivaation synnyttämisen ylläpitämisen ja kehittämisen ammattilaisia (H1)

Taulukossa 5 havainnollistamme, kuinka olemme analyysin perusteella muodostaneet kolme eri kuvauskategoriaa eli päätulosta liittyen alkuopettajien käsityksiin toimivista konkreettisista opetuskäytännöistä lukumotivaation tukemisessa. Päätulokseksi muodostui toiminnalliset lähestymistavat, yhteisölliset lähestymistavat ja didaktiset lähestymistavat.

Taulukko 5. Kolmannen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Leikillisuus	Toiminnallisuus opetuksessa	Toiminnalliset lähestymistavat
Pelillisuus		
Liike		
Tarinallisuus		
Ääneen lukemisen kuuntelu	Vuorovaikutus opetuksessa	Yhteisölliset lähestymistavat
Oppilaan ääneen lukeminen		
Kirjasta keskusteleminen		
Kirja-arvostelu		
Lukuporukat		
Luokka-asteiden välinen yhteistyö		
Lukujuhlat		
Kilpailullisuus	Kannustimet	
Lukuhaasteet		
Lukemisesta palkitseminen		
Kehityksen seuranta	Oppimisen ohjauksen käytännöt	Didaktiset lähestymistavat
Lukuläskykortti		
Kirjoitus- ja lukutaidon yhdistäminen		
Opetuksen eheyttäminen		
Tuokiopedagogiikka	Opetuksen organisointi	
Pistetyöskentely		
Erilaiset opetusryhmät		
Lukutunti		
Lukupaiikka	Lukemisen ympäristöt	
Kirjastovierailut		
Yhteistyö kirjaston kanssa		
Digiympäristöt		

5.3.1 Toiminnalliset lähestymistavat

Alkuopettajien puheissa korostui leikillisuus lukumotivaation tukemisen keinona, sillä alkuopetuksen oppilaille leikki on luonnollinen tapa toimia ja oppia uutta. Usein uuden oppiminen leikin kautta tapahtuukin huomaamatta. Opettajat toivat esiin, että leikinomaiset työskentelytavat tai työskentelyn tauottaminen leikin avulla lisäävät osallistumishalukkuutta ja luovat oppimistilanteisiin myönteisen ilmapiirin, mikä puolestaan sitouttaa oppilaat lukutaidon harjoitteluun liittyvien tehtävien pariin.

leikin kautta vahingossa lukeminen (H9)

rakennetaan lego linna. Tietyn verran sivuja, kun on lukenut niin sitten saa laittaa lego palikan (H3)

Leikin tavoin pelillisuus ja pelillisten ominaisuuksien lisääminen osaksi lukutaidon opetusta, on alkuopettajien puheiden perusteella toimiva motivointikeino. Alkuopettajat hyödyntävät pelillisiä ominaisuuksia suoraan lukutaitotehtäviä rakentaessa. Lisäksi käytössä ovat sanavarasto ja kielellistä ilmaisukykyä kehittäviä perinteisiä lautapelejä, kuten Alias.

Tavupelejä ja sanapelejä (H9)

tämmöisethän on hyviä kaikki Aliokset ja semmoiset, mitkä kehittävät sitä kielitietoisuutta ja käsitteitä (H2)

heitetään noppaa ja etsitään jostain värikipoista, vaikka sana, mikä luetaan (H9)

Kalapeli, kärpäslätkäpeli (H9)

Muutamit tutkimukseen osallistuneista alkuopettajista käyttivät lukumotivaation tukemiseen lukutaidon oppimisvaiheessa liikettä. Liikkeellä he tarkoittivat pientä luokkahuoneen sisällä tapahtuvaa liikkumista tai hetkellistä irtautumista meneillä olevan tehtävän teosta. Alkuopettajat mainitsivat tehtävänteon tauotuksen liikkeen avulla tai muulla keinolla, jonka aikana oppilaalla on mahdollisuus poistua omalta paikalta ja antaa aivoille pieni tauko. Liike motivoi ja sen jälkeen jaksaa taas uudella tavalla keskittyä lukemiseen ja sen harjoitteluun.

jos on lukenut, vaikka pienen sanalistan tai pienen pätkän, niin pääsee jonkun temppuradan käymään (H1)

ripottelee vähän sinne sun tänne niitä tavuja (H9)

Tauotus, vähän sama kuin tuossa liikkeessä, että on joku juomatauko tai kynien teroitustauko tai ihan vaan hengähdystauko. Lasketaan 10, että pikkuisen irtaannutaan siitä tekstistä hetkeksi (H1)

Liitämme toiminnallisiin lähestymistapoihin myös tarinallisuuden, sillä tarinalliset elementit liittyvät usein toimintaan. Pari alkuopettajaa mainitsikin haastattelussa käyttävänsä tarinoita opetuksessaan, mikä innostaa oppilaita kuuntelemaan ja kiinnostumaan tarinoiden maailmasta.

Meillä käytetään paljon loruja, sadutusta (H1)

semmoinen tarinallisuus on jotenkin tosi vahvasti tässä (lukumotivaation tukemisessa) (H3)

5.3.2 Yhteisölliset lähestymistavat

Monessa haastattelussa esiin nousi lukemiseen liittyvä yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksellisuus niin opettajan ja oppilaiden välillä, kuin oppilaiden keskinäisissä kanssakäymisissä. Alkuopettajien käsitysten mukaan lukumotivaatiota voidaan tukea konkreettisesti ääneen lukemista kuuntelemalla. Eräs opettaja oli kokenut, että oppilaat kuuntelevat ja pystyvät keskittymään paremmin opettajan ääneen lukuun, verrattuna esimerkiksi digikirjan äänitteiden kuunteluun. Opettajan lisäksi esimerkiksi koulukummit voivat lukea kummioppilailleen ääneen, jolloin oppilas pääsee nauttimaan tarinasta koulukummin lukemana.

Opettaja lukee itse ääneen (H7)

kun mä itse luen, niin se on lapselle vaan jotenkin vangitsevampaa kuunnella sitä opettajan lukemista (H2)

Kummitoiminnassa kummit lukevat oppilaille ääneen (H7)

Ääneen lukeminen toimii myös toisinpäin. Se motivoi, kun saa lukea jollekin, oli se sitten esimerkiksi opettaja, eskarilainen tai lemmikki, pehmoeläin, lukumummi- tai koira. Erityisen virkistävää alkuopettajien puheiden perusteella on vaihtelu, kenelle luetaan ja kuka kuuntelee oppilaan lukemista. Lisäksi eräs alkuopettaja motivoi vuorotellen lukemisella etenkin sellaisia oppilaita, joille pitkän tekstipätkän lukeminen saattoi tuntua ahdistavalta taakalta. Tällöin opettaja ja oppilas vaihtelivat lukuvuoroa aina virke kerrallaan.

vaihdetaan myös sitä, että kuka sitä kuuntelee sitä hänen lukemistaan, niin se on lapsista kovin hauskaa (H1)

päässyt lukemaan vielä vähän tämmöisen erityisen lukumummin kanssa, niin sitten se on tuonut semmoisen kiinnostuksen (H3)

lukee yksitellen ääneen (opettajalle) sitten sitä kirjaa vähän eteenpäin (H7)

pehmoeläimelle lukemista (H4)

koululla on vaikka lukukoira, jolle luetaan (H3)

Luettiin eskarilaisille (H9)

saa lukea kotiläksynsä lemmikkieläimelle (H1)

Lue sä yksi virke, mä luen toisen (H3)

Ääneen lukemista harjoitellaan myös lukuporukoissa ja porukan kokoa vaihtelemalla. Lukumotivaatiota tukee se, että joskus voidaan lukea parin kanssa, pariakin vaihdellen. Joskus taas pienissä ryhmissä. Samalla harjoitellaan toisen kuuntelemista, oman vuoron odottamista ja ryhmätyöskentelytaitoja. Koko luokan yhteiset lukupiirit mainittiin myös motivoivana yhteisenä hetkenä.

2 oppilasta ja lukevat vuorotellen virkkeitä tai kappaleita (H5)

luetaan sitten myös vaikka pienissä ryhmissä (H7)

kokoonnumme usein sinne lukupiiriin (H1)

Kirjasta keskusteleminen nähtiin motivoivana juuri yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta, sillä silloin lapsi pääsee mukaan keskusteluun, jonka yhteinen lukeminen on mahdollistanut. Lukuhetken jälkeen tarinasta keskustellaan, jolloin lapsi kuulee vertaistensa ajatuksia luetusta ja saa myös uutta näkökulmaa tarinaan, sillä tarinat voidaan ymmärtää hyvin monella eri tavalla. Eräs alkuopettaja oli huomannut, että oppilaat, jotka eivät usein mieluiten tartu kirjaan, haluavat kuitenkin osallistua yhteiseen keskusteluun. Tämä saa heidät tarttumaan kirjaan.

Luetaan aina sama määrä sitä kirjaa ja sitten seuraavana päivänä keskustellaan - - heillä tulee motivaatio siihen, että hei, minäkin haluan ymmärtää, mistä siellä puhutaan (H5)

Haastatteluissa esiin nousivat kirja-arvostelut yhtenä motivointikeinona. Oppilas tekee kirjasta lyhyen arvostelun kirjallisesti, joka laitetaan luokkaan muiden näkyville. Arvostelussa voi esimerkiksi suositella kirjaa ja antaa esimerkkejä, kelle kirja sopisi. Kirja-arvosteluiden kautta voi etsiä itsellensä sopivaa ja kiinnostavaa lukemista.

Ne saa tehdä semmoisen paperilapun, kun ne on lukenut kirjan, ne tekevät siihen oman arvostelun, niin sitten se on tuolla näkyvillä - - voit sieltä katsoa minkä kirjan sä haluat, vaikka lukea. (H3)

Eräs alkuopettaja kertoi luokka-asteiden välisestä yhteistyöstä, joka motivoi ja yhdistää oppilaita läpi vuosiluokkarajojen. Hän oli tehnyt yhteistyötä yläkoulun 7. luokkalaisten kanssa, jotka olivat tehneet kirjoja 2. luokkalaisille. 7. luokkalaiset olivat kirjoja tehdessään harjoitelleen muun muassa asian tiivistämistä ja selkeää esille tuontia kohderyhmä huomioiden. 2. luokkalaiset olivat lukeneet kirjat ja antaneet arviot jokaiselle kirjalle tietyn kaavan mukaan. Lisäksi sama alkuopettaja oli luokkansa kanssa käynyt lukemassa eskariryhmälle kirjoja (edellä

mainittu). Alkuopettaja oli kokenut, että tällaiset yhteisölliset, vaihtelua tuovat työskentelymuodot lukemisen parissa, tukee lukumotivaatiota tehokkaasti.

seiskaluokkalaiset on tehneet tällaisia kirjoja meidän kakkosillemme - - nyt meidän tehtävänä on tässä lukea näitä kirjoja ja arvostella, että miten selkeitä ne ovat.
(H9)

Aikuisten täytyy osoittaa lapselle, että lukutaito on tärkeä ja arvostettava asia yhteisössämme. Eräs alkuopettaja pitikin tärkeänä, että lukutaitoa juhlietaan yhdessä. Kun koko luokka on oppinut lukutaidon, on aika pitää lukujuhlat, jossa voidaan esimerkiksi herkutella, leikkiä, pelata, lukea ja katsoa ohjelmaa. Tärkeintä lukujuhlissa on, että jokainen tiedostaa lukutaidon arvokkuuden ja sen, että koko luokka on saavuttanut tämän taidon.

voidaan pitää yhteiset lukujuhlat, että kaikki osaavat lukea, jolloin se on kaikkien mielestä kauhean kivaa, että kaikki lukevat (H8)

voi olla siis joku pikku herkuttelu tai katsotaan yksi joku pikku ohjelma - - voidaan ottaa lelut mukaan - - tehdään vaikka lukumajoja - - Saat ottaa sen oman kirjan mukaan (H8)

Monet alkuopettajat tukevat lukumotivaatiota erilaisten kannustimien avulla. Kannustimena käytetään lukuhaasteita, kilpailullisuutta ja lukemisesta palkitsemista. Lukuhaasteista toimiviksi on koettu lukutoukat, erilaiset lukutempeukset, lukudiplomin suorittaminen ja minuuttilukeminen. Minuuttilukemisella eräs alkuopettaja tarkoitti sitä, että ensin kartoitetaan, kuinka monta sanaa oppilas lukee minuutissa. Sen jälkeen oppilaalla on tehtävänä lukea säännöllisesti minuutissa luettu sanamäärä kerrottuna kymmenellä. Kyseisen alkuopettajan mielestä se voi tuntua aluksi hurjalta vaatimukselta, mutta hänen kokemuksensa perusteella se on tuottanut erittäin hyviä tuloksia lukusujuvuuden ja lukumotivaation kannalta.

lukutoukkamatojen kasvatus. Aina kun oli lukenut jonkun kirjan, niin sitten sai värittää, koristella palluran ja kirjoittaa siihen, että mikä kirja nyt oli kyseessä. (H8)

semmoisen kirjakukkasen. He kirjoittavat sen kirjailijan nimen ja luetun kirjan nimen sekä oman nimen ja ne laitetaan seinälle - sitten ne näkevät itsekkin sen konkreettisesti, että me ollaan luettu noin paljon (H6)

semmoisia lukutempauksia, vaikka kuukauden ajan luetaan 15 minuuttia joka päivä (H3)

Osallistuttiin Otavan tähtipöllön lukukisaan (H7)

Jos te luette kaikki 10 sivua loman aikana, niin lupaan lukea sen verran, että jos teitä on nyt luokassa 20 ja teistä lukee jokainen 10 sivua, niin mä luen sitten saman verran kuin te yhteensä (H8)

me ollaan lukudiplomia suoritettu nyt ykköskakkoskolmosluokka (H7)

Minuuttilukemista - - sä oot lukenut minuutissa tämä verran, me on kerrottu se 10 ja nyt kun me lasketaan nämä sanat niin sinä pystyt lukemaan tämän kymmenessä minuutissa (H5)

Kilpailullisuus nähtiin lukuhaasteiden tapaan innostavana motivointikeinona. Etenkin kilpailumuodot, jossa kilpaillaan itseään vastaa, esimerkiksi kellottamisen avulla. Oppilas pyrkii parantamaan suoritustaan ja näkee konkreettisesti oman kehityksen ajanoton avulla. Alkuopettaja huomautti, ettei kyseinen keino sovellu kaikille, mutta erityisesti kilpailuhenkisille oppilaille se voi sopia. Oppilaan tuntemus korostuu tässä lukumotivaation tukemisen keinossa.

Kaikki semmoinen kilpailullinen (H8)

tämmöinen kellottaminenkin, että otetaan aikaa, niin se voi jotakuta motivoida, jos se on vähänkin tämmöinen kilpailuhenkinen lapsi (H2)

he ottavat aikaa siitä mikä on se aika, mikä menee ekalla kerralla, mikä menee tokalla kerralla ja mikä sitten vielä vaikka kolmannellakin kerralla ja sitten me käydään aina läpi, että no mikä kerroista oli se nopein. (H8)

Alkuopettajat tukivat lukumotivaatiota palkitseamalla lukusuorituksesta. Palkkioina he olivat käyttäneet tarroja, leimoja ja kehuja. Tällaiset sopivat erityisen hyvin juuri alkuopetukseen.

kerätty jotain sellaista kivaa tarrasysteemiä (H7)

Ulkoiset palkkiot voi olla jollekin tärkeitä. Kehut, tarrat ja leimat yllättävän paljon kiinnostaa. Pieniä pystyy tämmöisillä hyvinkin vielä motivoimaan. (H2)

5.3.3 Didaktiset lähestymistavat

Didaktisiin lähestymistapoihin olemme koonneet lukumotivaation tukemisen keinot, jotka liittyvät oppimisen ohjaamiseen, opetuksen organisointiin ja lukemisen ympäristöihin, joita alkuopettajat opetuksessa hyödyntävät. Alkuopettajat mainitsivat haastatteluissa ohjaavansa lukutaidon oppimista ja tukevansa lukumotivaatiota hyödyntämällä kehityksen seurannan keinoja. Myös lukuläksykortin avulla seurataan, onko oppilas lukenut annetun lukuläksyn. Ne ovat keinoja, joiden avulla opettaja pysyy perillä siitä, miten oppilaat kehittyvät ja tekevät esimerkiksi annetut kotitehtävät.

se (luettu määrä) merkataan ylös ja ensi kerralla se lukee uudestaan, vaikka kuukauden päästä ja katso, sait 10 sanaa enemmän. Tällä itse pysyy kärryillä ja sitten pystyy myös testaattaa. (H3)

meillä on semmoinen lukuläksykortti esimerkiksi, että aina lukuläksy pitää kuitata huoltajalla kuunnelluksi (H2)

Alkuopettajien käsitysten mukaan kirjoitus- ja lukutaito kulkevat tiivisti käsi kädessä koko alkuopetuspolun ajan. Sen takia kirjoitus- ja lukutaidon yhdistäminen nähtiin yhtenä motivoinnin keinona, sillä se on keino hoksauttaa oppilaalle, että nämä taidot tukevat toisiaan. Oppiminen konkretisoituu ja taitojen käyttötarkoitus tulee näkyväksi arjen toiminnassa.

lukeminen ja kirjoittaminenhan kulkee ihan käsi kädessä tietenkin (H2)

kirjoittaminen liittyy isona osana. Siinä tullaan nimenomaan siihen, että luetaan ja sitten myös ymmärretään tehtävää tehdessä se, mitä on luettu, niin sillä tavalla ne nivoutuvat vahvasti yhteen. (H5)

Pitää lukea pätkä viereiseltä sivulta, se on aina jostain lastenkirjasta ja sitten vastailla kysymyksiin. (H6)

Eräs alkuopettaja eheytti opetustaan yli oppiainerajojen, joka äskeisen keinon tavoin lisää kokonaisvaltaisuutta ja mahdollistaa monipuolisesti erilaisiin kirjoihin tutustumisen ja kirjallisuudesta kiinnostumisen.

oon opettanut nyt ykkösestä asti semmoisissa ilmiöpohjaisissa jaksoissa - - hän (kirjastotyöntekijä) sitten laittaa meille kirjastoautoon aina siihen aiheeseen sopivan kirjakassin (H7)

Alkuopettajien puheista esille nousi opetuksen organisointiin liittyviä lukumotivaation tukemisen keinoja, kuten tuokiopedagogiikan ja pistetyöskentelyn hyödyntäminen, erilaiset opetusryhmät, lukutunnit ja lukupaikat. Opettajat ovat kokeneet tuokiopedagogiikan ja pistetyöskentelyn hyväksi vaihtoehdoksi. Sillä silloin oppilas työskentelee pienen hetken kerrallaan tietyn asian parissa, jolloin keskittyminen ja motivaatio säilyvät.

pistetyöskentelyä aina tietyllä tunnilla (H9)

yhden oppitunnin sisällä on useampia pieniä tuokioita (H4)

Toisaalta taas erilaiset opetusryhmät mahdollistavat oppilasryhmän jakamisen monipuolisesti erilaisiin kokoonpanoihin, jolloin opettaja pystyy tarjoamaan juuri oikeantasosta tukea ja haastetta lukutaidon opettelemisessa.

käytämme aika paljon joustavia ryhmittelyjä - - lähdetään liikkeelle siitä oppilaan sen hetkisestä tarpeesta - - se on äärimmäisen hyvä keino tukea motivaatiota. (H4)

Moni alkuopettaja mainitsi pitävänsä lukutunteja ja pari heistä korosti erityisesti niiden säännöllisyyden tärkeyttä. Säännöllisillä lukutunneilla tuodaan oppilaiden lukemiseen rutiinia, jolloin lukemisesta muodostuu luonteva ja odotettu osa arkea. Samalla rutiininomainen lukutunti madaltaa aloittamiskynnystä ja vahvistaa myönteistä suhtautumista lukemista kohtaan.

lukutunteja pidän, että ne olisivat säännölliset (H7)

Meillä on kerran viikossa lukutunti (H6)

Haastatteluista esiin nousi, kuinka monipuolisesti alkuopettajat hyödyntävät erilaisia lukemisen ympäristöjä. Lukutunteihin liitettiin useissa alkuopettajien puheissa lukupaikka. Moni alkuopettaja mahdollistaa lukutuntien tai -hetkien aikana omalta paikalta pois siirtymisen johonkin mukavaan paikkaan, jossa lukeminen voi tapahtua rennommin. Järjestely lisää lukemisen mielekkyyttä ja valinnan mahdollisuutta, mikä tukee motivaation rakentumista.

ettei tarvitse omalla paikalla lukea (H6)

Lukunurkkauksia ja patjoja (H7)

semmoinen pieni lukupaikan valinta motivoi (H4)

Luokan lisäksi lukuympäristönä monet alkuopettajat käyttävät kirjastoa. Opettajat vievät oppilasryhmänsä kirjastoon tai kirjastoautoon, jossa he tutkivat ja lukevat kirjoja ja saavat lainata itselleen mieluisia kirjoja luettavaksi.

Me käymme kirjastossa lainaamassa kirjoja (H3)

käydään kerran 2 viikossa kirjastoautolla vaihtamassa aina ne kirjat (H6)

Alkuopettajat kertoivat käyttävänsä muitakin kirjaston palveluita lukumotivaation tukemisen keinoina. Yhtensä esimerkkinä edellä jo mainittu kirjakassi, johon kirjastotyöntekijä kokoaa tietynlaista kirjallisuutta. Eräs opettaja oli huomannut, että kirjaston kirjavinkkaajien avulla oppilaat olivat löytäneet itselle mieluisia kirjoja ja kirjasarjoja.

sillä on ollut merkitystä, että kirjavinkkaaja kirjastolta käy (H6)

Lukemisen ympäristöt ulottuvat nykypäivän teknologisuuden myötä myös digitaaliseen ympäristöön. Alkuopettajat käsittivät digiympäristöt toimiviksi lukumotivaation tukemisen keinoiksi, mutta osa suhtautui myös osittain harkitusti digiympäristöjen käyttöön. Opettajien puheissa painottuikin hyvän tasapainon löytäminen digiympäristöjen käyttämisen ja muiden opetuskäytäntöjen välillä. Digiympäristöistä alkuopettajat nostivat esille Ekapelin, äänikirjat ja sovellukset, joka kuuntelee oppilaan ääneen lukua.

Kakkosluokalle nyt tietokoneet, että niillähän saa hyvin motivoitua - - vaikka itse koen tosi tärkeänä nimenomaan fyysiset kirjat (H9)

on tällaisia sovelluksia esimerkiksi, että lue vaikka koiralle (H3)

Ekapeli (H9)

rikastuttaa tuommoinen tarinoitten ja äänikirjojen kuuntelu ymmärrystä ja omaan mielikuvituksen kehittymistä (H1)

Haastatteluissa esille nousseiden käsitysten perusteella alkuopettajat hyödynsivät siis hyvin monipuolisesti erilaisia konkreettisia opetuskäytäntöjä lukumotivaation tukemisessa. Ammattitaitoinen ja oppilasryhmänsä tunteva opettaja valitsee juuri sellaiset lukumotivaation tukemisen keinot, jotka tukevat hänen oppilaidensa tarpeita, taitoja ja motivaatiota.

oppilaan tuntemuksellakin on väliä (H6)

5.4 Käsitteitä oppimateriaaleista osana lukumotivaation tukemista

Alkuopettajia haastatellessa esiin nousi oppimateriaalit osana lukumotivaation tukemista. Taulukossa 6 esittelemme tulokset liittyen oppimateriaalien roolista lukumotivaation tukemisessa. Alkuopettajien käsitysten mukaan oppimateriaalit voivat tukea lukumotivaatiota,

mikäli ne ovat tarpeisiin soveltuvia ja monipuolisia sekä toisaalta myös kiinnostavia ja selkeitä. Lisäksi poikkiaineelliset oppimateriaalit nähtiin myös mahdollisena lukumotivaation tukemisen keinona.

Taulukko 6. Neljännen analyysikysymyksen avulla johdetut tulokset

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Tarve oppilaan taitotasoa vastaavalle materiaalille	Soveltuvuus oppijan ja opetuksen tarpeisiin	Oppimateriaalien soveltuvuus ja monipuolisuus
Opetuksen tarpeita vastaava materiaali		
Oppikirjan digimateriaalit	Materiaalien monipuolisuus	
Monipuoliset tehtävät		
Oppikirjojen kirjavinkkaukset		
Tarinallisuus oppimateriaaleissa	Materiaalien kiinnostavuus	Oppimateriaalien kiinnostavuus ja selkeys
Oppikirjojen hahmot		
Materiaalien vaihtelevuus		
Oppikirjojen selkeys ja visuaalisuus	Materiaalien selkeys	
Muiden oppiaineiden tietotekstien hyödyntäminen	Poikkiaineelliset tekstit lukemisen tukena	Poikkiaineelliset oppimateriaalit

5.4.1 Oppimateriaalien soveltuvuus ja monipuolisuus

Alkuopettajat korostivat puheissaan, että oppimateriaalien täytyy soveltua oppijan sekä opetuksen tarpeisiin, jotta niiden avulla voidaan tukea lukumotivaatiota. Eräs opettaja mainitsi oppikirjan materiaaleissa olevat selkokieliset versiot, jolloin oppimateriaalit mahdollistavat eriyttämisen. Tällöin opetussisältöjen käsittely säilyy yhtenäisenä, mutta luettava sisältö mukautuu oppilaan taitotasoon. Näin oppimateriaalien eriyttävä materiaali tukee motivaatiota ja myönteistä suhtautumista lukemista kohtaan. Toisaalta taas toinen opettaja kaipasi alaspäin eriytettyjä materiaaleja vielä enemmän ja erityisesti lisää sellaisia tekstejä, jossa on vain aikaisemmin harjoitellut äänneet.

se hyvä puoli, että siellä on semmoinen jatkokertomus, mikä menee aina koko sen vuosiluokan läpi ja sitten siihen on saatavilla selkoversioita (H6)

olisi enemmän niitä semmoisia pikkutekstejä missä on vaan ne harjoitellut äänteet käytössä (H8)

Aineistossa korostui, että oppimateriaalien tulisi kytkeytyä niiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Kun materiaali koetaan pedagogisesti sopivaksi, se toimii opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tukena. Sen perusteella oppimateriaalit eivät aina suoraan näyttäytyä tukevana elementtinä itsessään, vaan opettajan tekemän valinnan ja harkinnan kautta.

se (opettaja) pystyy hyödyntämään sitä materiaalia, kun hän on katsonut, että se vastaa hänen opetuksen tarpeitaan (H1)

Alkuopettajat kertoivat hyödyntävänsä oppikirjojen digimateriaaleja lukutaidon opetuksessa motivaation tukemiseen. Opettajien puheissa digimateriaalit näyttäytyivät pääosin myönteisenä. Niitä kuvattiin laadukkaiksi, sillä ne tarjosivat monipuolisia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta. Opettajien käsitykset viittaavat siihen, että opettajat toteuttavat opetustaan yhdistellen erilaisia materiaalmuotoja, jotta ne tukevat opetuksen tavoitteita ja oppilaiden tarpeita.

(oppikirjan) sähköinen materiaali on suht laaja (H9)

oppikirjojen sähköiset materiaalit, niin nehan ovat nykyään aivan loistavia (H2)

digimateriaali on sellainen tukeva materiaali, mutta, että tavallaan ne fyysiset kirjat ovat vielä tosi tärkeitä (H9)

Eräs opettaja kuvasi tekstikirjan sisältävän runsaasti tehtäviä, mikä nähtiin positiivisena asiana. Tehtävien määrän nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia harjoitustoistojen lisäämiseen ja ylöspäin eriyttämiseen. Kun oppilaalle on tarjota jatkuvasti sopivaa haastetta, tukee se motivaatiota.

tekstikirjassa tosi paljon tehtäviä (H6)

Haastatteluissa mainittiin oppikirjojen sisältämät kirjavinkkaukset yhtenä monipuolisuutta lisäävänä tekijänä. Säännöllisesti oppikirjassa nostetut ajankohtaiset lastenkirjasuositukset tarjoavat opettajalle sekä oppilaille vinkkejä tutustua erilaisiin kirjasarjoihin. Tällaiset

kirjavinkkaukset voivat lisätä motivaatiota hakeutua tekstien pariin myös opetuksen ulkopuolella, sillä oppilas saa säännöllisesti kirjavinkkejä edetessään oppikirjassa.

(oppikirjan) kirjavinkkaukset on aina joka jaksossa (H9)

5.4.2 Oppimateriaalien kiinnostavuus ja selkeys

Oppimateriaalien tulee olla kiinnostavia, jotta ne herättävät oppilaassa halun tutkia ja tutustua teksteihin. Alkuopettajien käsitysten mukaan kiinnostusta herättää materiaaleissa oleva tarinallisuus, jonka juoni kulkee lukuvuoden aikana eteenpäin.

siellä on se tarinallinen osuus, mikä koko ajan menee eteenpäin (H7)

Kiinnostavuutta oppimateriaaleissa herättää myös oppikirjoissa seikkailevat hahmot. Hahmot nähtiin keskeisinä elementteinä, joiden kautta oppilaat rakentavat suhdettaan luettaviin teksteihin. Hahmot lisäävät tekstien merkityksellisyyttä, sillä oppilaat haluavat usein tietää, mitä hahmot puuhailevat etenevässä tarinassa seuraavaksi. Opettajien puheissa tuli esiin, että hahmoja pyritään toisinaan tuomaan osaksi arkea.

hahmot ovat hirveän tärkeitä (H4)

Lukukirjan hahmoja ehkä tuodaan omaan arkeen (H3)

Kiinnostavuuden rinnalla aineistosta esiin nousi materiaalien visuaalisen selkeyden merkitys. Visuaalisuutta pidettiin tärkeänä, sillä se vaikuttaa materiaalin houkuttelevuuteen. Tulokset viittaavat siihen, että visuaalisesti selkeä ja rakenteeltaan johdonmukainen oppimateriaali voi tukea oppilaan työskentelyä ja sitoutumista tehtäviin.

Visuaalisuus on hirveän tärkeää (H4)

kannattaa olla tarkkana ja katsoa läpi selkeys ja semmoinen loogisuus (H1)

Lisäksi yleisesti erilaisten materiaalien vaihtelevuus nähtiin kiinnostusta lisäävänä ja motivaatiota tukevana tekijänä. Tekstin lukemista eri tavoin esitettynä herättää oppilaiden kiinnostusta tekstien tarkasteluun uudella tavalla.

*kirjoitettuja eli tekstiä eri paikoissa, eri näköisillä alustoilla - - joku tykkää
 Minecraftista, niin hänen lukeminen onkin yhtäkkiä sitten sen näköisessä paperissa
 (H1)*

5.4.3 Poikkiaineelliset oppimateriaalit

Poikkiaineellisten oppimateriaalien tekstit nousivat yksittäisenä mielenkiintoisena merkitysyksikkönä tuloksissa. Lukeminen ei siis rajoitu vain suomen kielen oppitunneille, sillä se kytkeytyy luontevasti myös muihin oppiaineisiin. Esimerkiksi ympäristöopin tietotekstien lukeminen nähtiin mielekkäänä, sillä se on hieman erilaista tekstiä, mitä esimerkiksi fiktiiviset tarinat. Matematiikassakin uuteen asiaan siirtyminen voi olla tarinallisessa muodossa. Tämä viittaa siihen, että poikkiaineelliset oppimateriaalit voivat tukea lukumotivaatiota tuomalla esiin lukutaidon arvokkuutta yli oppiainerajojen sekä lisäämällä sisällöllistä vaihtelua.

ympäressä kun tehdään, niin on kiva lukea näitä tietotekstejä (H3)

matikassa tai muussakin, niin ainahan siinä on joku tarina (H6)

Edellä avatut oppimateriaaleihin liittyvät tulokset osoittavat, että alkuopettajien käsitysten mukaan lukumotivaatiota voidaan tukea monin tavoin myös erilaisten oppimateriaalien, niin suomen kielen oppikirjojen, yleisesti lukutaidon harjoitteluun käytettävien materiaalien kuin poikkiaineellisten oppimateriaalien avulla. Materiaalien soveltuvuus, monipuolisuus ja kiinnostavuus mahdollistavat opetuksen eriyttämisen helposti. Lisäksi lukemisen kytkeytyminen muihin oppiaineisiin laajentaa sen merkitystä ja arvokkuutta laajemmassa kontekstissa.

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Tavoitteenamme tässä osiossa on koota keskeiset tutkimustuloksista tehdyt havainnot yhteen ja asettaa ne vuoropuheluun aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa. Tutkimustulokset konkretisoivat, laajentavat ja täsmentävät aiemmin tutkittua tietoa. Teoria näyttäytyy usein abstraktina, kun taas tulokset kertovat, miten ilmiö näyttäytyy arjessa. Tarkastelemme tutkimustuloksia tutkimuskysymys kerrallaan.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli: Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittämisessä? Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää alkuopettajien antamia merkityksiä lukumotivaatiolle lukutaidon kehittämisessä. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että alkuopettajien käsitysten mukaan lukutaidolla ja lukumotivaatiolla on kehämäinen suhde: lukumotivaatio toimii mahdollistajana lukutaidon kehityksessä ja lukutaidon kehittyminen muokkaa lukumotivaatiota. Lukumotivaation merkitystä lukutaidon kehitykseen on vaikea tarkastella huomioimatta myös lukutaidon merkitystä lukumotivaatioon, koska lukutaito ja lukumotivaatio kehittyvät toisiaan tukien (Grünthal 2020, 167). Lukumotivaatiolla on siis keskeinen rooli lukutaidon kehittämisessä. Tulokset osoittavat myös, että lukumotivaation roolia tarkastellessa voi olla myös hyvä tuoda esille lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustulosten mukaan lukumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat lukuympäristöt, opetus ja materiaalit, oppijan sisäinen motivaatio sekä yksilölliset valmiudet.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että oppilaan lukumotivaatiolla on opettajien käsitysten mukaan keskeinen merkitys lukutaidon kehittämisessä. Erityisesti oppilaan sisäinen motivaatio ja sen merkitys moniin asioihin nousi käsityksissä esille. Sisäinen motivaatio lukutaidon harjoittelussa on myös aikaisempien tutkimusten mukaan keskeinen tekijä. Sisäinen motivaatio kehittyy sen mukaan, kuinka arvokkaana oppilas pitää lukutaidon oppimista (Guven & Haddad,

2023, 18). Lukutaidon merkityksellisyys oppilaalle ja tieto siitä, että mitä hän voi saavuttaa lukutaidon avulla, lisäävät sisäistä motivaatiota ja näin lukutaito vaikuttaa myös lukumotivaatioon. Ulkoinen motivaatio nousi opettajien käsitysten mukaan erityisen merkityksellisesti lukutaidon kehittymisen näkökulmasta silloin, kun oppilaan sisäinen motivaatio on heikko. Opettajilla oli myös käsitys siitä, että ulkoisen motivoinnin kautta voidaan tukea myös sisäisen motivaation kehittymistä, kun oppilaan minäpystyvyys kasvaa ja hän saa onnistumisen kokemuksia lukutaidon harjoittelussa. Sisäistä motivaatiota voidaan vahvistaa tukemalla oppilaan pystyvyyden kokemusta (Deci & Ryan, 2000, 239–240). Sisäinen motivaatio nousee siis keskeiseksi tekijäksi sekä lukutaidon kehittymisen näkökulmasta että lukumotivaatioon vaikuttavana tekijänä.

Lukumotivaation roolia lukutaidon kehityksessä voidaan tarkastella myös lukutaidon oppimisen nopeuden kautta. Lukumotivaatio voi alkuopettajien käsitysten mukaan myös nopeuttaa lukutaidon kehittymistä. Lukutaito kehittyy harjoittelun avulla ja yksi merkittävä tekijä lukutaidon kehittämisessä on motivaatio harjoitella lukemista (Grünthal 2020, 169; Aro & Lerkkanen 2019, 256). Lukumotivaatio lisää halua harjoitella lukutaitoa, mikä puolestaan nopeuttaa taidon kehittymistä ja lukutaidon oppimista. Lukumotivaatio mahdollistaa oppilaalle lukutaidon harjoittelun, jolloin lukutaidon kehittyminen alkaa. Lukumotivaatio nopeuttaa, mutta myös mahdollistaa lukutaidon kehittymisen, koska se tukee oppilaan lukemisen harjoittelua.

Tutkimustulosten mukaan lukutaidon kehittyminen muokkaa lukumotivaatiota. Alkuopettajat toivat erilaisia vaikutuksia esille. Joillakin lukumotivaatio kasvaa, kun lukutaito kehittyy. Tällöin parantunut taito eli lukutaito lisää oppilaan motivaatiota lukea (Grünthal, 2020, 167). Oppilaan sisäinen motivaatio vahvistuu, kun hän saa onnistumisen kokemuksia ja tuntee pystyvänsä lukemaan (Deci & Ryan, 1985). Alkuopettajilla oli myös toisenlainen käsitys lukutaidon kehittymisen vaikutuksesta lukumotivaatioon. Opettajat toivat esille, että joskus lukutaidon oppiminen ja oivaltaminen saattaa heikentää lukumotivaatiota, koska oppilas ei tunne saavuttavansa sillä enää mitään hyödyllistä. Tällainen oppilas voi olla usein ulkoisesti motivoitunut, jolloin hän ei saa onnistumisten kokemuksista ja lukemisesta itsessään samalla tavalla iloa kuin sisäisesti motivoitunut oppilas, vaan hänen motivaationsa syntyy esimerkiksi opettajan kehujen kautta (Schiefele ym., 2012, 429–430). Lukutaidon oivaltamisen jälkeen oppilas ei saa enää ulkoista motivointia samalla tavalla ja yhtä paljon, jolloin lukumotivaatio

saattaa heikentyä. Oppilas ei tällöin näe lukutaitoa tai lukemista itsessään arvokkaana, mikä pitäisi lukumotivaatiota yllä.

Lukumotivaation merkitystä lukutaidon kehittymiseen sekä lukutaidon merkitystä lukumotivaatioon tarkastellessa voidaan huomata niiden kehämäinen suhde. Oppilas harjoittelee lukemista, jolloin lukutaito paranee ja lukumotivaatio kasvaa. Lisääntynyt lukumotivaatio puolestaan taas saa oppilaan harjoittelemaan lukutaitoa lisää. (Grünthal, 2020, 167.) Lukutaito ja lukumotivaatio rakentuvat siis tukien ja täydentäen toisiaan. Lukumotivaatio on edellytys lukutaidon kehitykselle ja samalla lukumotivaatio lisääntyy, kun lukutaito kehittyy. Tutkimustulosten sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta luodun teorian mukaan lukutaito ja lukumotivaatio eivät siis ole toisistaan erillisiä ilmiöitä, vaan tukevat toisiaan ja rakentuvat toisiaan vasten.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli: Millaisia keinoja alkuopettajilla on lukumotivaation tukemiseen eri opetuskäytäntöjen avulla? Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä ovat alkuopettajien käsitysten mukaan hyviksi koettuja pedagogisia ratkaisuja lukumotivaation vahvistamiseen. Tutkimustulokset osoittavat, että lukumotivaation tukeminen näyttäytyy monipuolisena ja tietoisena pedagogisena toimintana. Alkuopettajien käsityksissä korostuivat erityisesti toiminnalliset, yhteisölliset ja didaktiset lähestymistavat, joiden avulla lukemisesta pyritään tekemään oppilaille merkityksellistä ja myönteisiä kokemuksia tuottavaa. Tuloksissa esille nousevat käytännöt heijastavat vahvasti aikaisimmissa tutkimuksissa esille tulleita motivaatioteorioita. Lukumotivaation näkökulmasta keskeiseksi tekijäksi lukutaidon opettamisessa nousee se, miten opetus toteutetaan pedagogisesti (Lerikkanen, 2006, 42).

Toiminnalliset lähestymistavat näyttävät tukevat Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) linjauksia, jotka korostavat oppilaan aktiivista osallisuutta. Opetussuunnitelmassa painotetaan oppimisen iloa, kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta erityisesti alkuopetuksessa, sillä alkuopetuksen yhtenä tehtävänä on rakentaa oppilaan kyvykkyyden tunnetta koululaisena (POPS, 2014, 98). Tämä heijastuu myös tutkimuksemme tuloksissa, sillä esiin nousseissa lukumotivaation tukemisen keinoissa esiintyy esimerkiksi leikillisuus ja pelillisuus. Tällainen tekemällä oppiminen tukee aivojen oppimisen periaatteita, sillä pieni fyysinen liike auttaa pitämään yllä vireystilaa ja tukee keskittymistä (Huotilainen, 2019).

Tutkimuksen tulosten perusteella toiminnallisuus näyttää tukevan sisäistä motivaatiota lisäämällä kokemusta mielekkyydestä ja tekemällä oppimisprosessista itsessään palkitsevan (Deci & Ryan, 1985). Esimerkiksi leikillisuus ja pelillisuus lisäävät pystyvyyden kokemuksia ja aktiivista osallisuutta, kun taas tarinallisuus emotionaalista sitoutumista ja merkityksellisyyden kokemuksia (Guthrien, McRaen ja Klaudan, 2007; Barton, 2007). Nämä havainnot korostavat, että oppimisympäristöjen suunnittelussa toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä voidaan hyödyntää motivaation lisäämiseksi.

Yhteisölliset lähestymistavat muodostivat tutkimustuloksissa keskeisen kokonaisuuden lukumotivaation tukemisen keinoja kootessa. Esimerkiksi yhdessä lukeminen lukuporukoissa sekä luetusta keskustelu tekee lukemisesta vuorovaikutteisen toiminnan. Tällöin lukeminen näyttäytyy yhteisöllisenä toimintana, jossa lukutaidon oppiminen tapahtuu yhteisen toiminnan kautta. Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhyke vahvistavat opettajan käsityksiä yhteisöllisyyden tehokkuudesta motivaation tukemisessa, sillä yhdessä lukeminen mahdollistaa lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen, jolloin oppilas saa tukea ja mallia taitavammilta lukijoilta. Samalla oppilas saa kokemuksen onnistumisesta, sillä yksin hän ei vielä välttämättä ylittäisi samaan suoritukseen. (Vygotski, 1978.)

Yhteisöllisiä käytäntöjä voidaan tarkastella myös Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian näkökulmasta, jossa yhteenkuuluvuus nähdään yhtenä tärkeimpänä tekijänä motivaation ja hyvinvoinnin rakentumisessa. Tutkimustulosten perusteella alkuopettajat haluavat lisätä yhteenkuuluvuutta erilaisilla menetelmillä, kuten lukujuhilla ja luokka-asteiden välisellä yhteistyöllä. Tällaisissa tilanteissa lukeminen on kaikkia yhdistävä tekijä, joka vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja motivoi jatkamaan (Deci & Ryan, 1985). Myös Guthrien, McRaen ja Klaudan (2007) tutkimuksen mukaan yhteistoiminnalliset menetelmät tukevat lukumotivaatiota. Guthrien & Klaudan (2014) toteuttaman tutkimuksen mukaan yhteisöllinen lukeminen lisää lukemisen määrää ja innostaa myös vähemmän motivoituneita oppilaita, sillä keskusteluun osallistuminen edellyttää tekstin ymmärtämistä. Tutkimustuloksemme vahvistavat siis aiempia tutkimustuloksia yhteisöllisten käytäntöjen hyödyntämisen osalta.

Alkuopettajat käyttävät yhtenä lukumotivaation tukemisen keinona kannustimia erityisesti silloin, kun oppilaalla ei ole vahvaa sisäistä motivaatiota lukutaidon harjoittelua kohtaan. Aiemman tutkimuksen perusteella ulkoiset palkkiot voivatkin toimia sisäisen motivaation

herättelijänä, sillä motivaatio voi muuttua ulkoisesta sisäiseksi. Vähitellen lukemisesta voi tulla itsessään iloa ja kiinnostusta herättävä asia eikä ulkoista palkkiota enää tarvita. (Guthrie & Davis, 2003.)

Didaktiset lähestymistavat liittyvät tutkimustuloksissa oppimisympäristöjen, opetuksen organisoinnin ja oppimisen ohjauksen käytäntöihin. Oppimisen ohjauksen käytännöt näyttäytyvät tuloksissa keskeisinä pystyvyyden kokemuksen rakentajina. Pystyvyyden tunne on yksi psykologisista perustarpeista eli merkittävä osa motivaation rakentumisen kannalta (Deci & Ryan, 1985). Kun opettaja tarjoaa oppilaille sopivasti haastetta, työskentelee oppilas suotuisalla oppimiseen mahdollistavalla alueella ja onnistuessaan, he vahvistavat omaa pystyvyyden kokemustaan. Opettajan muodostaessa oppimisympäristöistä autonomiaa ja pystyvyyden kokemusta tukevan, sisäinen motivaatio vahvistuu (Deci & Ryan, 2000, 239–240.) Erilaiset opetuksen järjestelyt tukevat kukin omalla tavallaan lukumotivaation ylläpitämistä. Esimerkiksi tuokiopedagogiikan, pistetyöskentelyn ja joustavien ryhmittelyiden avulla opettajalla on mahdollisuus vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Nurmi ym., 2013).

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat tukevat lukumotivaatiota liittämällä lukutaidon ja kirjoitustaidon harjoitukset tiiviisti yhteen. Aiempien tutkimustulosten perusteella kirjoitustaidon ja lukutaidon yhdistäminen on vahvasti osa KÄTS-menetelmää, jossa lukemisen ja kirjoittamisen taidot kehittyvät rinnakkain (Karppi, 1983). Oppimisen näyttäytyy kokonaisvaltaisena kokonaisuutena, jolloin samalla oman tekstin tuottaminen voi vahvistaa pystyvyyden kokemuksia (Deci & Ryan, 2000). KÄTS-menetelmän mukaiset periaatteet ohjaavat siis alkuopettajien toimintaa lukumotivaation tukemisessa.

Tutkimuksemme tuloksissa, erityisesti didaktisissa lähestymistavoissa nousi esille piirteitä CORI-mallin mukaisesta opetuksesta (Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Alkuopettajat tukevat lukumotivaatiota hyödyntäen muun muassa valinnanvapautta, opetuksen eheyttämistä, oppilaiden yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita. Guthrie, McRae ja Klauda (2007) nostavatkin nämä tekijät keskeiseksi osaksi motivaation tukemista lukutaidon opetuksessa. Erityisen tärkeää CORI-mallissa on lukemisen merkityksellisyyden osoittaminen kytkemällä lukutaito osaksi laajempaa teemaa (Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Tämä nousi esille tutkimustuloksissamme, sillä opettajat tukevat lukumotivaatiota opettamalla ilmiöpohjaisesti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat opetuksen järjestäjää huomioimaan, että jokainen oppilas löytää itselle mielenkiintoista ja sopivaa luettavaa, joka edesauttaa oppilaan kiinnostuksen syttymistä lukuharrastusta kohtaan. Tutkimuksemme tulokset tukevat opetussuunnitelmaa, mikä näkyy opettajien kuvauksissa yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden huomioimisessa sekä monipuolisen ja saavutettavan lukuaineiston tarjoamisessa.

Tutkimustulokset tukevat Lakan ja Pietilän (2023) havaintoa siitä, että vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostuu opetuksen innostavuus ja kiinnostuksen herättäminen. Opettajien kuvaamat toiminnalliset, yhteisölliset ja didaktiset käytännöt näyttäytyvät konkreettisina keinoina juuri innostuksen ja kiinnostuksen herättämisen eli motivaation tukemisen näkökulmasta. Opettajat ovat siis omaksuneet opetuksen järjestämisessä innostavuuden ja kiinnostuksen herättämisen osaksi opetuksen ydintä.

Tulosten perusteella oppimateriaalit muodostavat keskeisen osan alkuopettajien keinoista tukea lukumotivaatiota. Materiaalit tukevat motivaatiota tehokkaasti silloin, kun opettaja valitsee pedagogisesti omalle ryhmälleen ja opetustyyliilleen sopivimmat. Kun oppimateriaalit vastaavat yksilöllisiä tarpeita ja haastavat oppijaa juuri sopivalla tasolla, tukee se jälleen pystyvyyden kokemuksen vahvistumista, mikä on keskeinen sisäisen motivaation edellytys (Deci & Ryan; Wigfield ym. 2016). Samalla materiaalien monipuolisuus tukee lukustrategioiden kehittymistä, joita Leino, Lerkkanen ja Nissinen (2021) pitävät tärkeänä lukutaidon vahvistajana.

Jotta oppimateriaalit toimivat lukumotivaatiota tukevana elementteinä, täytyy niiden olla visuaalisuudeltaan kiinnostavia, mutta selkeitä. Wigfieldin ja Guthrien (1995) aiempi tutkimus tukee havaintoa, sillä heidän mukaansa uteliaisuus, elämyksellisyys ja tarinamaalimaan samaistuminen ovat lukumotivaation keskeisiä ulottuvuuksia. Selkeät ja visuaaliset materiaalit vähentävät kuormitusta, jolloin oppilas pystyy suuntaamaan kaiken keskittymisensä lukutaidon oppimiseen. Tämä on tärkeää etenkin niille oppilaille, joiden tekninen lukutaito ei ole automatisoitunut (Huotilainen, 2019).

Poikkiaineelliset materiaalit laajentavat lukemisen kontekstia ja tekevät sen merkityksen näkyväksi kaikessa oppimisessa. Tämä vahvistaa lukutaidon käsitystä yleissivistyksen välineenä (POPS, 2014; Barton, 2007). Samalla se lisää lukemisen toistuvuutta ja

harjoituskertoja, jotka ovat sujuvan lukutaidon kehitykselle olennaisia (Lerkkanen ym., 2023: Puolakanaho, 2008).

6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen onnistumisen arvioinnissa kriteereinä ovat muun muassa metodisten valintojen sopivuus, hyvä tutkimuskäytäntö, analyyttinen tarkkuus sekä aineiston ja viitekehysten välinen yhteys (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 7.3). Arvioidessamme tutkimustamme pyrimme suhtautumaan kriittisesti työtämme kohtaan, jotta tutkimuksen onnistumisen arviointi olisi mahdollisimman objektiivista. Metodiseen valintaan vaikutti tutkimuskysymyksiä asettelu ja tutkimuksemme tavoitteet. Koska halusimme selvittää käsityksiä ja tuoda esille käsitysten vaihtelevuutta, päädyimme toteuttamaan fenomenografisen tutkimuksen. Metodinen valinta sopii mielestämme hyvin tutkimukseemme ja on menetelmäosiossa kattavasti perusteltu. Aineiston keruu menetelmässä päädyimme yksilöhaastatteluihin, jotka toteutettiin etänä. Muita tyypillisiä fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmiä ovat esimerkiksi avoimia kysymyksiä sisältäviä kyselylomakkeita tai julkaistuja dokumentteja (Marton & Booth, 1997). Koemme, että haastatteluiden avulla saimme kuitenkin mahdollisimman autenttisia ja laajoja pohdintoja opettajilta, sillä esimerkiksi tutkittavien kirjoittaessa vastauksia avoimiin kysymyksiin, vastaukset olisivat voineet jäädä pintapuolisiksi. Haastattelussa pystyimme myös kysymään tarkentavia kysymyksiä, jotka varmistivat sen, että ymmärsimme tutkittavan kanssa asian samalla tavalla.

Etähaastattelu mahdollisti joustavan aikataulutuksen ja laajan tutkittavien joukon maantieteellisesti. Kriittisesti tarkasteltuna etähaastattelu voi asettaa kuitenkin rajoitteita vuorovaikutuksen syvyydelle, sillä tutkijalla voi jäädä huomaamatta eleitä, ilmeitä ja kehon asentoja (Keen ym., 2022). Pyrimme minimoimaan tämän siten, että sekä tutkittavalla että tutkijoilla oli videokuva päällä koko haastattelun ajan, jolloin näimme toisemme. Aluksi ajattelimme, että kasvokkainen kohtaaminen voi jossain tilanteissa edistää luottamuksen rakentumista tutkijan ja tutkijoiden välille, etenkin silloin, kun he eivät entuudestaan tunne toisiaan ollenkaan. Punnitessamme vaihtoehtoja, päädyimme kuitenkin etähaastatteluun sen kattavien etujen ja vahvuuksien takia. Jotta haastattelutilanteet olivat kuitenkin yhteneväisiä,

teimme linjauksen, että käytämme vain jompaakumpaa toteutusmuotoa, jotta tilanne on kaikille tutkittaville tasapuoleinen ja reilu.

Noudatimme hyvää tutkimuskäytäntöä huomioimalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Hankimme haastatteluihin luvat sekä kuntatasolla, että koulukohtaisesti ja varmistimme tutkittavalta suostumuksen tutkimukseen kirjallisesti viestitse. Lisäksi tiedotimme tutkittavaa hänen oikeuksistaan ja tutkimuksemme tarkoituksesta sekä haastatteluiden alussa varmistimme, että tutkittava antoi luvan esimerkiksi haastattelun tallentamiseen.

Analyysia tehdessä pyrimme kiinnittämään huomiota pieniinkin merkittäviin kohtiin aineistossa, jotta analyysimme olisi mahdollisimman tarkkaan toteutettu. Tätä edesauttoi se, että analyysin tekoon osallistui kaksi tutkijaa, jolloin toisella oli mahdollisuus huomata merkityksellinen kohta, mikä toiselta saattoi mennä ohi. Pyrimme tuomaan analyyttistä tarkkuutta esille raportoidessamme analyysin etenemistä. Käytimme taulukointia ja tulosavaruutta, jotta tutkimustulosten esittäminen olisi selkeää. Koska fenomenografinen tutkimus perustuu tutkijan tulkintaan, ei tuloksia voida esittää absoluuttisena totuutena. Esimerkiksi kuvauskategorioiden nimet ovat tutkijoiden päätelmää, jonka takia ne voivat erota, mikäli toinen tutkija toteuttaisi tutkimuksen. (Niikko, 2003, 39.) Kahden tutkijan yhteistyönä tehty analyysi vaikuttaa näkemyksemme mukaan tähänkin, sillä jouduimme tarkentamaan tulkintoja, perustelemaan ja vastaamaan toisen tutkijan kriittiseen kyseenalaistamiseen.

Viitekehyksen tulee olla johdettuna aiemmasta kirjallisuudesta ja tutkimuksessa saadun aineiston tulee olla yhteydessä viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 7.3). Tutkimuksemme teorettinen kehys rakentuu lukutaidon ja lukumotivaation kirjallisuuden pohjalle. Johtopäätöksissä olemme keskusteluttaneet tutkimustuloksia viitekehyksen kanssa ja asettaneet saadut tutkimustulokset jo olemassa olevan tutkimuksen kentälle. Aineiston ja viitekehyksen välinen yhteys on tutkimuksessamme vahva, mutta kaikkia teoriassa esiin nousseita oletuksia ei testata tutkimuksessamme empiirisesti, vaan ne ilmentyvät tuloksissa vain välillisesti. Olemme kuitenkin tietoisesti säilyttäneet teorettisessa viitekehyksessä myös sellaisia näkökulmia, joita ei suoraan testata tutkimuksessamme, sillä ne rakentavat ilmiölle laajemman ymmärryksen ja tuo esille aiheen ympärillä olevaa tieteellistä keskustelua.

Olemme toteuttaneet tutkimuksen kahden tutkijan yhteistyössä. Yhteistyö on mahdollistanut meille resurssien jakamisen kahden tutkijan välillä sekä näkökulmien ja ajatusten vaihdon. Koemme, että yhteistyön tekeminen oli tutkimuksemme vahvuus. Yhteiset keskustelut, näkemysten esittäminen ja kriittinen arviointi ehkäisivät yksipuolisia ja subjektiivisia tulkintoja. Lisäksi säännölliset tapaamiset varmistivat, että tutkimus eteni johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti. Tutkimusta toteuttaessa suoritimme osittain työnjakoa ja osittain taas teimme tutkimusta yhdessä työskennellen. Tämä mahdollisti joustavan aikataulutuksen, sillä pystyimme työskentelemään usein omien aikataulujen mukaan, mutta pitämään myös yhteisiä työskentelytapaamisia. Työnjako oli selkeä, viestintä tutkijoiden välillä avointa ja päätökset jokaisessa tutkimuksen vaiheessa perustui yhteiseen harkintaan.

Tutkimuksemme johdanto on molempien tutkijoiden yhteistyössä kirjoitettu. Teoreettisessa viitekehyksessä jaoimme kirjoittamisprosessia siten, että molemmilla tutkijoilla oli omat vastuualueet, joita toinen tarvittaessa täydensi. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat teimme ehdottomasti yhdessä, mutta raportoimme niistä jälleen vastuualueittain. Toinen tutkijoista keskittyi enemmän tutkittavien rekrytointiin, kun taas toinen aineiston litterointiin. Aineiston analyysin toteutimme yhteistyössä. Luimme ensin molemmat itsenäisesti kahteen kertaan läpi, jonka jälkeen loppuanalyysin toteutimme yhdessä analysoiden ja pohtien. Tulosten raportoinnin ja johtopäätösten kokoamisen toteutimme vastuualueittain. Vastuualueiden jakamisesta huolimatta keskityimme kuitenkin siihen, että molemmat ovat jatkuvasti tietoisia tutkielmamme sisällöstä. Tarvittaessa toinen korjasi tai täydensi sisältöä. Kokonaisuudessaan kahden tutkijan välinen yhteistyö edisti tutkimuksemme systemaattisuutta ja monipuolisuutta.

Tutkimuksen toteuttaminen ja siitä raportoiminen oli tutkijoille merkityksellinen ja opettavainen prosessi. Työskentely tutkimuksen parissa vaati pitkäjänteisyyttä ja kykyä edetä järjestelmällisesti tutkimuksen vaiheesta toiseen. Työskentely tutkimuksen parissa syvensi ymmärrystämme tutkimusmenetelmistä ja teoreettisista lähtökohdista. Tutkimusprosessi vahvisti valmiuksiamme rakentaa tutkimuskokonaisuus alusta loppuun, tuottaa tieteellistä tekstiä, jäsentää laajoja kokonaisuuksia ja perustella valintojamme. Keskeinen oppimiskokonaisuus liittyi fenomenografisen tutkimuksen analyysiin, sillä se oli molemmille tutkijoille entuudestaan tuntematon analyysimenetelmä. Se tuntui aluksi hieman haastavalta, sillä yhtä tiettyä tarkkaa struktuuria analyysin toteuttamiseen ei ole (Niikko, 2003). Lopulta saimme kuitenkin toteutettua analyysin vaiheittain niin, että se eteni järjestelmällisesti ja

loogisesti. Analyysi haastoi laajentamaan ajatteluamme, tarkastelemaan ilmiötä monesta eri näkökulmasta ja asettumaan avoimesti uuden tiedon sekä tulkintojen äärelle.

6.3 Yhteenveto

Tällä tutkimuksellamme haluamme tuoda esille alkuopettajien käsityksiä lukumotivaatiosta ja sen merkityksestä lukutaidon kehittämisessä. Tutkimuksemme keskeinen merkittävä asia on tuoda esille juuri niiden käsityksiä lukumotivaation merkityksestä, jotka kohtaavat ja työskentelevät lukumotivaation parissa joka päivä. Tuomme tutkimuksemme avulla myös esille konkreettisia opetuskäytäntöjä lukumotivaation tukemiseen, joita alkuopettajien käsitysten mukaan ovat toimivia. Näiden hyväksi koettujen opetuskäytäntöjen esille tuominen on myös hyvin tärkeää, jotta lukumotivaatiota voidaan tukea ja ylläpitää koulussa mahdollisimman pitkään. Aikaisemmat tutkimukset ovat havainneet, että oppilaiden lukumotivaatio heikkenee iän myötä (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016).

Tämän tutkielman johdannossa toimme esille huolen lasten ja nuorten lukutaidon heikentymisestä. Erilaiset kansainväliset tutkimukset ovat huomanneet muutoksia lukutaidon osaamistasossa sekä -eroissa (JYU, 2023). Tutkimuksemme haastatteluissa nousseet alkuopettajien käsitykset lukumotivaation tulevaisuudesta ovat kuitenkin positiivisia. Käsitysten mukaan opettajat sekä oppilaiden huoltajat ovat tietoisia lukutaidon heikentymisestä ja tämä tieto on saanut monet tekemään toimia lukutaidon kehittymisen tukemisen eteen. Tutkimuksestamme saadut tulokset auttavat havainnollistamaan lukumotivaation tukemisen merkitystä lukutaidon kehityksessä ja antavat konkreettisia välineitä ylläpitää lukumotivaatiota sekä koulussa että kotona.

Jatkotutkimusta ajatellen saimme haastatteluissa paljon mielenkiintoisia näkökulmia, mitä olisi tarpeellisia tutkia. Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia syitä sille, miksi osalla oppilaista lukumotivaatio heikkenee tietyn ikäisenä, vaikka lukumotivaatio olisi alkuopetuksessa ollut oppilaalla hyvä ja lukutaidon kehittymistä tukevaa. Tällainen tutkimus auttaisi syventämään ymmärrystä lukumotivaatiosta ja sen avulla lukutaidon kehittymistä voidaan tukea yhä pitemmälle oppilaan koulu-uran aikana ja tehdä siitä mahdollisesti koko elämän kestävä, jotta lukeminen ja sen merkitykselliseksi kokeminen pysyy oppilaan elämässä. Haastatteluissa

kysyimme opettajien käsityksiä lukumotivaation tulevaisuuden näkymistä ja monella opettajalla oli huoli siitä, että yhä harvempi niin lapsi tai nuori, mutta myös aikuinen tarttuu vapaa-ajalla kirjaan ja alkaa lukemaan. Tätä voisi korjata sillä, että saataisiin tehtyä lukemisesta mielekäästä jo lapsesta lähtien ja lukumotivaatio olisi sisäistä, jolloin lukeminen itsessään tuottaisi mielihyvää ja kannustaisi lukemaan vapaa-ajalla.

Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Olemme tutkimuksessamme keränneet yhteen konkreettisia opetuskäytäntöjä, joiden avulla lukumotivaatiota voidaan tukea. Näistä on mahdollista koota esimerkiksi materiaalipankki, josta jokainen voi etsiä keinoja tukea lukumotivaatiota omassa työssään. Koemme, että tällä hetkellä opettajakoulutuksen opinnoissa lukumotivaatiosta tai sen tukemisesta ei tarpeeksi kerrota. Jokainen luokanopettaja, luokka-asteesta riippumatta, kohtaa jokaisena työpäivänään lukumotivaation tukemista ja siihen liittyviä mahdollisia haasteita. Olisi siis tärkeää, että aiheesta lisättäisiin tietoisuutta opettajankoulutuksessa sekä opettajien lisäkoulutuksissa, jotta opettajilla olisi välineitä ja taitoja tukea oppilaiden lukumotivaatiota mahdollisimman tehokkaasti.

Lähteet

Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177-188.

Aaltonen, K., & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 402–414. Saatavilla osoitteessa <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/download/93421/52099/153999>

Ahvenainen, O., & Karppi, S. (1993). Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. [O. Ahvenainen].

Aro, M. & Lerkkanen, M-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., & Bast, T. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.

Arppe, M. (2025). Luokanopettajien käsitykset lukumotivaation ilmiöstä. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202508286802>

Ashworth, P., & Lucas, U. (2000). Achieving Empathy and Engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in higher education* (Dorchester-on-Thames), 25(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/713696153>

Barton, D. (2007). *Literacy; an introduction to the ecology of written language*, 2d ed. Reference and research book news, 22(2).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Güven, O. & Haddad, Y. (2023). Research on Motivation, Literacy, and Reading Development: A Review of Best Practice. Final Report for the Institute of Museum and Library Services.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED671797.pdf>

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). MOTIVATING STRUGGLING READERS IN MIDDLE SCHOOL THROUGH AN ENGAGEMENT MODEL OF CLASSROOM PRACTICE. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 59–85.

<https://doi.org/10.1080/10573560308203>

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading research quarterly*, 49(4), 387-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>

Guthrie, J. T., Merae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational psychologist*, 42(4), 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>

Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Huottilainen, M. (2019). Näin aivot oppivat. PS-kustannus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). 162-173. Luettu 11.11.2025

https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Jyväskylän yliopisto. Julkaistu 16.5.2023. Enemmistö suomalaislapsista edelleen huippulukijoita – osaamiserot kasvussa. <https://www.jyu.fi/fi/uutinen/enemmisto-suomalaislapsista-edelleen-huippulukijoita-osaamiserot-kasvussa>. Luettu 30.10.2025

Järvinen, H. (1993). LPP: Lukemaan puhumisen perusteella : lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogia. Otava.

Karppi, S. (1983). Lukutaidon ABC : johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Weilin+Göös.

Keen, S., Lomeli-Rodriguez, M., & Joffe, H. (2022). From Challenge to Opportunity: Virtual Qualitative Research During COVID-19 and Beyond. *International journal of qualitative methods*, 21, 16094069221105075. <https://doi.org/10.1177/16094069221105075>

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. In J. Vuori (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologisetviitekehukset/fenomenografia/>

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.

Lakka, L. & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus – Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus ja aika*, 17 (2), 42-57. <https://doi.org/10.33350/ka.119810>

Lapin yliopisto. (2025). Tekoälyn käyttö opetuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Päivitetty 9/2025. Saatavilla: <https://ulapland.fi/wp-content/uploads/sites/3/2025/09/Tekoalyohjeitus-KTK-2.9.2025.pdf>. Viitattu: 4.2.2026.

Leino, K., Lerkkanen, M-K., Nissinen, K. (2021). Lukustategioiden tunnistaminen lukutaidon vahvistajana. Teoksessa: Leino, K., Rautopuro, J., Kulju, P., & Suomen kasvatustieteellinen seura. (2021). Lukutaito - tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. 15-44.

Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2021. Koulutuksen tutkimuslaitos. DOI: <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>

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

Lerkkanen, M. (2006). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. WSOY Oppimateriaalit.

Lerkkanen, M. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. In P. Hiidenmaa, M. Löytönen, & H. Ruuska (Eds.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (pp. 17-38). Helsinki, Finland: Suomen tietokirjailijat.

Lerkkanen, M. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., & Aunola, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.

Lerkkanen, M. (2018). The Influence of Instructional Practices on Reading Motivation in Finland. In P. O. García, & P. B. Lind (Eds.), *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls : Field Studies and Methodological Approaches* (pp. 65-78). Springer. *Literacy Studies*, 15. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75948-7_4

Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Salminen, J., Torppa, M., tiedekunta, K. j. p., & Opettajankoulutuslaitos. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. Springer.

Lerikkanen, M., Poikkeus, A., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2010). Luku ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 41(2), 116-128.

Linnakylä, P. (1990). Lukutaito-valmiutta ja vapautta. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi, 1–22.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

Niilo Mäki instituutti. (2025). Nuorten luku- ja kirjoitustaidot jatkavat heikkenemistään – Suomi tarvitsee vahvempia kansallisia toimia. <https://www.nmi.fi/2025/10/30/nuorten-luku-ja-kirjoitustaidot-jatkavat-heikkenemistaan-suomi-tarvitsee-vahvempia-kansallisia-toimia/>
Luettu 31.10.2025

Nurmi, J., Kiuru, N., Lerikkanen, M., Niemi, P., Poikkeus, A., Ahonen, T., . . . Lyyra, A. (2013). Teachers adapt their instruction in reading according to individual children's literacy skills. *Learning and individual differences*, 23, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.012>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Julkaistu 3.12.2019. PISA 18 ensituloksia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/ab8fdf00-a978-4d1d-b31c-8afcc3ec2629/content> Luettu 30.10.2025

Puolakanaho, A. (2008). Jo 3,5-vuotiaiden fonologiset, kielelliset ja kirjaintuntemuksen taidot ennakoivat toisen luokan lopun lukemisen taitoja. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 18(1), 8-20.

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr., C. (2012). *Psychology of Reading: 2nd Edition* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203155158>

Savinainen, A. (2019). Luokanopettajien käsityksiä lasten lukutaidosta ja lukumotivaatiosta: tapaustutkimus erään espoolaisen alakoulun ylimpien luokkien luokanopettajista. <http://hdl.handle.net/10138/306321>

Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and teacher education*, 64, 115-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., & Nolen, S. ;. B. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

Soodla, P., Lerkkanen, M., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and instruction*, 38, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.02.002>

TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettinen neuvottelukunnan ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

TENK. (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

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuuppa, P. (2024). Lukumotivaation tukeminen alakoulussa: Luokanopettajien näkemykset ja kokemukset. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024052940425>

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of Children's Motivations for Reading: An Initial Study*. National Reading Research Center, Reading Research Report No. 34.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa



PRO GRADUN TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Hakijan / hakijoiden henkilötiedot	Hakijan / Yhteys henkilön nimi Aino Hyötylä		
	Mahdolliset tutkimusryhmän muut jäsenet Iida Savusalo		
	Katuosoite [REDACTED]	Postinumero [REDACTED]	Postitoimipaikka [REDACTED]
	Puhelin [REDACTED]	Sähköpostiosoite ahyotyla@ulapland.fi	
	Tutkimuslaitos, oppilaitos tai muu yhteisö Lapin yliopisto		Hakijan tehtävä/virka-asema Luokanopettajaopiskelija
Tutkimusryhmän johtaja / Opinnäytetyön ohjaaja(t)	Nimi Lenita Hietanen		Oppiarvo ja tehtävä Filosofian tohtori, Dosentti
	Toimipaikka ja osoite Lapin yliopisto, Yliopistonkatu 8, 96300 Rovaniemi		
	Puhelin [REDACTED]	Sähköpostiosoite lenita.hietanen@ulapland.fi	
Toimeksiantaja / tutkimuksen rahoittaja	Toimeksiantaja / Rahoittaja Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajan koulutusohjelma		
	Yhteystiedot ktk.hallinto@ulapland.fi		
Eettinen ennakoarviointi	<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimus / opinnäyte ei tarvitse eettistä ennakoarviointia <input type="checkbox"/> Tutkimukselle / opinnäytteelle on pyydetty eettistä ennakoarviointia, mistä ja milloin? (Mikäli lausunto on jo olemassa, toimita se tutkimuslupahakemuksen liitteenä)		
Päiväys ja allekirjoitus	Paikka ja päivämäärä Rovaniemi 18.1.2026		Hakijan allekirjoitus [REDACTED]
	Liitteet Pakolliset liitteet: <input checked="" type="checkbox"/> Tutkimussuunnitelma / Opinnäytetyösuunnitelma <input checked="" type="checkbox"/> Tiedote tutkittavalle <input checked="" type="checkbox"/> Aineistonhallintasuunnitelma		

Liite 2. Tietosuojaseloste

Pro gradu tietosuojaseloste

1. Tutkijoiden yhteystiedot

Tutkijoiden nimet: Aino Hyötylä ja Iida Savusalo

Yhteystiedot: ahyotyyla@ulapland.fi ja isavusal@ulapland.fi

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajan koulutusohjelma

2. Tietosuojaselosteen tarkoitus

Tämä tietosuojaseloste koskee pro gradu –tutkielmaa varten kerättävää haastatteluaineistoa. Tutkimuksen tarkoituksena on on tuoda esille luokanopettajien näkemyksiä lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittymisessä ja koota yhteen konkreettisia opetuskäytäntöjä ja tapoja tukea oppilaiden lukumotivaatiota.

3. Henkilötietoja ei tallenneta

Tutkimuksessa ei kerätä eikä tallenneta haastateltavien henkilötietoja, kuten nimeä, yhteistietoja, syntymäaikaa tai muita tunnistetta. Haastatteluista kerätään ainoastaan tutkimuksen kannalta olennaista sisällöllistä tietoa, joka käsitellään ja anonymisoidaan siten, ettei yksittäistä henkilöä voida tunnistaa vastauksesta.

4. Aineiston säilytys ja tietoturva

Tutkimusaineisto säilytetään vain tutkimuksen tekemisen ja pro gradun valmistumisen ajan. Aineisto hävitetään viimeistään huhtikuussa 2026, jolloin tutkielman on määrä valmistua. Aineisto säilytetään suojatusti, salasanan vaadittavassa digitaalisessa ympäristössä, johon vain tutkijoilla on pääsy. Aineisto anonymisoidaan heti litteroinnin yhteydessä siten, että haastattelujen sisältämät mahdolliset epäsuorat tunnistetiedot poistetaan tai muutetaan.

5. Digitaalisen aineiston turvallinen hävittäminen

Digitaalinen aineisto hävitetään poistamalla tiedosto tietokoneelta ja pilvitalennuspaikasta. Roskakori ja väliaikaisten tiedostojen kansio tyhjenetään, ettei poistettua aineistoa voida palauttaa. Lisäksi välimuisti tyhjenetään, ettei tiedostosta jää tietokoneelle minkäänlaisia muistijälkiä.

Liite 3. Tiedote tutkittavalle

Hyvä alkuopetuksen opettaja!

Käännymme puoleesi tehdessämme pro gradu -tutkimusta Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisteriohjelmassa.

Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda esille luokanopettajien näkemyksiä lukumotivaation merkityksestä lukutaidon kehittämisessä ja koota yhteen konkreettisia opetuskäytäntöjä ja tapoja tukea oppilaiden lukumotivaatiota. Suomalaisten lapsien ja nuorten lukutaidon heikentyminen on noussut viime aikoina yhä useammin uutisotsikoihin, jonka takia kiinnostuimme tutkimaan aihetta pro gradu -tutkielmassamme.

Juuri sinun osallistumisesi tutkimukseen on erityisen tärkeää, jotta saamme niiden ihmisten äänen kuuluviin, jotka työskentelevät päivittäin lukutaidon opettamisen ja lukumotivaation parissa. Tutkimusta voidaan tulevaisuudessa hyödyntää mahdollisesti esimerkiksi opettajankoulutusta tai koulujen opetuskäytäntöjä kehittäessä.

Haastattelut toteutetaan Microsoft Teams -ympäristössä etähaastatteluina. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa tammikuussa 2026 kanssasi sovittuna ajankohtana. Haastattelut kestävät mahdollisesti puolesta tunnista tuntiin, mutta emme halua asettaa haastattelun kestolle tiukkaa aikarajaa. Haastattelu on teemahaastattelu, jossa haastattelu etenee tutkijoiden ennalta määrittämien teemojen pohjalta. Lähetämme teemat sinulle hyvissä ajoin ennen haastattelua.

Pyydämme ystävällisesti ilmoittamaan kiinnostuksestasi osallistua tutkimukseemme ja sopimaan mahdollisen haastattelujankohdan kansamme.

Vastaamme mielellämme tutkimukseemme tai haastattelun toteuttamiseen liittyviin kysymyksiin sähköpostitse.

Lämmin kiitos jo etukäteen ajastasi ja panoksestasi tutkimuksemme onnistumiseksi!

Innostunein terveisin

Aino Hyöttylä
ahyotyyla@ulapland.fi

ja

Lida Savusalo
isavusal@ulapland.fi

Liite 4. Tutkimuksemme eettisyys

Tutkimuksemme eettisyys

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana.

Kaikki antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Vastauksia ei yhdistetä haastateltavan nimeen, asuinpaikkakuntaan tai työorganisaatioon, joten antamiasi vastauksia ei voida yhdistää sinuun.

Säilytämme vastaukset huolellisesti niin, että niihin ei ole pääsyä ulkopuolisilla tahoilla. Hävitämme aineiston asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Meille tärkeitä asioita tutkimusta tehdessä ovat luottamus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto.

Liite 5. Fenomenografisen analyysin toisen vaiheen taulukointi

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Analyysikysymys
upealla taidolla päästään jonkun uuden äärelle ja se motivoi (H4)	Lukutaidolla saavutettu tieto	Mikä on lukumotivaation ja lukutaidon kehittymisen välinen suhde?
itsellä se taito, jonka avulla pääsee johonkin uuteen maailmaan tai tietoon käsiksi (H4)		
lapsi kokee iloa siitä, että nythän mä osasinkin tämän (H2)	Lukutaito tuottaa positiivisia tunteita	
saa onnistumisen elämyksiä ja se taas sitten ruokkii eteenpäin (H2)		
vahva halu oppia se lukutaito (H9)	Sisäinen motivaatio	
Jos ei ole sitä sisäistä motivaatiota, niin se kyllä se oppiminen on usein hidasta ja raskasta (H2)		
he, jotka vasta harjoittelevat, niin heillä usein siihen kaivataan myös sitä ulkoista motivaatiota lisäksi (H4)	Ulkoisen motivaation tarve	
lukeminen alkaa tuottaa hankaluuksia, niin sitten tarvitaan ulkoista motivointia siihen (H2)		
mitä enemmän osaa lukea, niin sen kivempaahan se on (H1)	Lukutaito lisää motivaatiota	
Se motivoi todella paljon, että jos sulla on teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä (H3)		
haluaa oppia lukemaan tekstityksen jostain ohjelmista (H7)	Tieto lukutaidon hyödyntämisestä	
heillä on voimakas motivaatio siihen, että koululaiseksi halutaan ja koulussa opitaan taitoja ja lukeminen on niistä taidoista se yksi tärkein ja se on merkityksellistä (H4)	Lukutaidon merkityksellisyys	
motivaatiota on, niin se oppimisprosessi ainakin merkittävästi nopeutuu (H1)	Motivaatio nopeuttaa oppimista	
motivaatiota haetaan - - niin sehän on hitaampaa se lukutaidonkin haltuun saaminen (H1)		
se lopahtaa tavallaan siihen, kun sä oot oppinut lukemaan (H2)	Lukutaidon jälkeinen motivaation hiipuminen	
Joillakin se kääntyy semmoiseksi, että minä osaan lukea jo niin ei minun tarvitse tätä niin hirveästi tehdä (H5)		
kehä, että sitten, kun sinä luet niin sinä edelleen kehityt siinä (H3)	Lukutaidon ja lukumotivaation kehämäinen suhde	
lukusujuvuus on heikko, ei huvita lukea ja sitten kun ei huvita lukea niin sitä lukusujuvuutta ei tule (H5)		
Aikuinen on innostunut ja kiinnostunut siitä lapsen lukemisesta (H4)	Aikuisen kiinnostus	Mitkä tekijät vaikuttavat lukumotivaatioon?
on innoissaan niistä oppilaan maailman kirjoista (H9)		
Tekstit ovat sopivia ja mielekkäitä (H4)	Ikätasoa ja taitotasoa vastaava teksti	
sanasto on tarpeeksi tuttu (H3)		

lukeminen olisi läsnä siinä lapsen elämässä silleen näkyvästi (H7)	Ympäristö	
koulussakin luodaan se ympäristö ja puitteet silleen, että se lukeminen on kivaa (H6)		
opettajalla pitää olla hoksottimet kohdillaan ja itsellä mielenkiinto siihen aktivoimiseen (H5)	Opettajan asenne	
tarttuminen, että todellakin se (lukeminen) on harrastus ja tosi hieno harrastus (H9)		
se kuuluu siihen opettajan rooliin se lukijan esimerkkinä oleminen (H4)	Opettajan esimerkki	
kodin esimerkki siitä, että lukemista harrastetaan ja nähdään lukevia ihmisiä ympärillä (H2)	Kodin esimerkki	
erityisesti ne, joilla sitä motivaatiota ei sisäsyntyisesti ole, niin se kodin merkitys on suuri (H4)		
aina se ei ole niin helppoa sitten kuitenkaan, vaikka sieltä taustalta sitä esimerkkiä löytyisi (H8)		
muiden lasten, kavereiden, suhtautuminen (H3)	Kavereiden suhtautuminen	
koti lukuläksyissä tarvitaan se vanhemman tuki (H3)	Kodin osallisuus	
ekaluokan vanhempainilloissa kannustan lukea iltasatuja ja yhdessä lukemaan (H9)		
semmoinen vanhempien, että miten he tiedostavat tän tilanteen (H8)		
kepeä ja semmoinen kiinnostunut iloinen ilmapiiri (H4)	Yhteisöllisyys	
Siitä (lukemisesta) tuli semmoinen kokoluokan yhteinen juttu (H5)		
lapsi huomaa miten ne kirjaimet muuttuu tavuiksi ja sanoiksi ja ymmärrettäväksi asiaksi, niin nehän alkaa lukemaan kaikkea, mitä ympäriltä löytyy (H1)	Lukutaidon oivallushetki	
pienet onnistumisen etapit (H2)	Onnistumisen kokemukset	
(materiaalien) selkeys ja semmoinen loogisuus sekä visuaalinen puoli (H1)	Oppimateriaalien visuaalisuus	
sisäinen motivaatiohan se tietysti tärkein on, koska silloin se lukuharrastus jatkuu, vaikka ne palkitsemiset loppuvat (H5)	Oppijan oma kiinnostus	
hänelle se on parasta maailmassa, että se saa sen oman kirjan kaivamaan pulpetista (H6)		
joku kannuste siellä taustalla, miksi luetaan (H3)	Ulkoinen motivointi	
Kilpailuhenkisyys (H8)		
jos on joku oma niin sitä tulee pidettyä paremmin ja siihen tulee tartuttua useammin ja se tulee tärkeäksi (H1)	Ikioma aapinen	
kädessä pidettävä kirja ainakin pienille on hyvin tärkeä (H1)	Fyysiset kirjat	
äänikirja ennemminkin tukee (H1)	Äänikirjat	
pääsen semmoiseen mielikuvitusmaailmaan (H2)	tarinallisuus	
tarina itsessään on niin motivoiva (H3)		
jos niitä kirjoja ei ole - - niin tottahan se vaikuttaa (H8)	Kirjojen saatavuus	

tosin hyvä koulukirjasto mistä me saadaan lainata (H1)		
kirjastoauto, että sitten osaa hyödyntää sitä (H9)		
jos lapsi ei saa siinä vaiheessa, kun aletaan harjoittelemaan sitä lukemista riittävästi tukea (H2)	Riittävät tukitoimet	
yrittää auttaa kaikkia löytää sopivaa lukemista (H7)		
Ei vaadita liikaa (H2)	Opetuksen sopiva vaatavuustaso	
lukumotivaatiohan laskee siitä, että sulla ei ole riittävästi haastetta ja sä et kehity		
kun vaadin paljon niin sitten he hoksasivat, että hei, tähän onkin kivaa (H5)		
sitä sinnikkyyttä ei ole, niin sitten se, että kun ei osaa, niin helposti siinä saattaa hävitä ikään kuin se lukumotivaatio (H3)	Oppijan sinnikkyys	
saa itse valita sen mieleisen lukemisen (H6)	Oppijan autonomia	
Kukaan ei ole määrännyt mitä pitää lukea (H5)		
vahvistaa se, että siihen on semmoinen rutiini (H6)	Rutiinit	
kaikki samat käytänteet ja jatkettiin niitä (H7)		
sitä aikaa on lukemiselle (H7)	Riittävä aika	
sieltä puuttuu niitä äänneitä sieltä omastakin puheesta - - se vaikuttaa siellä motivaation taustalla (H8)	Kehitykselliset haasteet ja oppimisvaikeudet	
haasteet osalla on niin isoja, että tavallaan se kirjoista pitäminen ja niitä tutkiminen ei välttämättä kehittä niinkään sitä itse teknistä lukutaitoa (H6)		
tosin isoja taitotasoa ja taitoeroja, että sitten se oma itsetunto ja tuommoinen on koetuksella (H9)		