

Lukutaidon alkukartoitus neljässä aapisessa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Hanna-Leena Nikkilä

30.4.2025
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu –tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Hanna-Leena Nikkilä

Otsikko: Lukutaidon alkukartoitus neljässä aapisessa

Ohjaaja(t): Dosentti Milla Luodonpää-Manni

Sivumäärä: 62 sivua

Päivämäärä: 5.4.2025

Tämä pro gradu- tutkielma analysoi ja vertaa neljän markkinoilla olevan aapisen: Ystävien aapinen, Satuovien aapinen, Tarinoiden aapinen sekä Seikkailujen aapinen lukutaidon alkukartoituksia. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia lukutaidon alkukartoituksia aapiset sisältävät, sekä mitä tietoa ne antavat oppilaiden lukutaidosta ja lukivalmiuksista suhteessa lukutaidon kehitysteorioihin. Tutkimus tarkastelee myös kartoitusten luotettavuutta niihin liitetyn ohjeistuksen ja tehtävien sisällön näkökulmasta. Tutkimus analysoi neljän aapisen lukutaidon alkukartoituksia aineistolähtöisesti ja teoriapohjaisesti laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä, joka mahdollistaa aineiston tarkastelun ja vertailun.

Ensimmäisen luokan syksyllä koulutulokkaat ovat eri tasolla lukutaidoissaan ja –valmiuksissaan. Luokanopettaja saa tietoa tulevista oppilaistaan keväällä nivelvaiheessa esiopettajilta, mutta oppilaiden taidot ovat voineet muuttua kesän aikana. Tästä syystä opettajien on tärkeää kartoittaa koulutulokkaiden lukutaidon taso opetuksen suunnittelua ja tuen tarpeen arviointia varten. Tähän tarkoitukseen on käytössä standardoituja testejä, mutta ne ovat monesti erityisopettajien käyttöön tarkoitettuja. Tämä tutkimus keskittyy niihin lukutaidon kartoitukseen tarkoitettuihin materiaaleihin, jotka ovat luokanopettajien saatavilla. Monet aapiset vastaavat tähän tarpeeseen omilla lukutaidon alkukartoituksillaan.

Aloittelevana luokanopettajana haluan tutkimuksella tuoda myös käytännöllistä tietoa samassa tilanteessa oleville kollegoille. Tutkimus esittelee neljän aapisen lukutaidon alkukartoituksen. Olen ottanut yhdeksi näkökulmaksi tutkimukseen alkukartoitukseen opettajan oppaissa liittyvät ohjeistukset, sillä ne vaikuttavat siihen, miten kartoitusta oppilaan kanssa tehdään. Tutkimuksessa vertaillaan aapisten kartoitusten sisältöjä ja tarkastellaan niiden ohjeistuksia, arvioiden, kuinka ne tukevat opettajia kartoitusten toteuttamisessa, sekä miten ne vaikuttavat kartoitusten luotettavuuteen.

Tutkimus osoittaa, että näiden neljän aapisen alkukartoitukset tarjoavat hyödyllistä tietoa oppilaiden lukutaidosta. Ne käsittävät yleisimmät peruslukutaidon kehittymisen vaiheet ja antavat mahdollisuuden opettajalle tehdä havaintoja oppilaan sanavarastosta, fonologisesta tietoisuudesta sekä kirjaintuntemuksesta. Kartoituksissa oli eroja tehtävien vaativuudessa sekä kartoitusten laajuudessa, mutta verrattuna lukutaidon kehityksen vaiheiden arvioimiseen ne kaikki täyttivät tehtävänsä. Ohjeistuksissa oli myös eroa. Satuovien aapinen oli ohjeistuksiltaan kaikkein kattavin ja opettajaa arviointitilanteessa ohjaavin. Suppein yleinen ja tehtäväkohtainen ohjeistus oli Seikkailujen aapisessa. Aineistona olevien aapisten alkukartoitusten valinnat pien- ja suuraakkosten käyttämisessä, sekä tekstitasoisen lukemisen tehtävän vaativuuserot heikentävät kartoitusten luotettavuutta.

Avainsanat: aapinen, koulunaloitus, lukutaito, alkukartoitus, lukeminen, arviointi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lukutaito	7
2.1	Lukutaidon määritelmiä	7
2.2	Lukutaidon kehitysvaiheet	8
2.3	Lukivalmiudet	12
3	Arviointi	17
3.1	Lukutaidon arviointi	17
3.2	Arvioinnin ulottuvuuksia	19
3.3	Arvioinnin luotettavuus	20
3.4	Tuen tarpeen arvioiminen	22
4	Tutkimuksen toteutus	23
4.1	Tutkimustehtävä	23
4.2	Tutkimusmenetelmä	23
4.3	Tutkimuksen aineisto	26
5	Aineiston analyysi	27
5.1	Ystävien aapinen	27
5.2	Seikkailujen aapinen	30
5.3	Tarinoiden aapinen	32
5.4	Satuovien aapinen	34
6	Tulokset	38
6.1	Lukutaidon kehitysvaiheet alkukartoituksissa	38
6.2	Lukivalmiuksien esiintyminen alkukartoituksissa	40
6.3	Alkukartoitusten luotettavuus	41
6.3.1	Alkukartoitusten ohjeistus ja luotettavuus	41
6.3.2	Muita kartoitusten luotettavuuteen liittyviä huomioita	43
6.4	Tulosten yhteenveto	46
7	Pohdinta	49

7.1 Tutkimuksen luotettavuus	49
7.2 Alkukartoitusten ulkopuolelle jäävät lukutaitoon vaikuttavat tekijät	50
7.3 Lukutaidon alkukartoitusten kehittäminen	51
7.4 Lisätutkimus	51
Lähteet	53
Liitteet	57
Liite 1. Ystävien aapinen, alkukartoitus: Lukeminen, oppilaan lomake	58
Liite 2. Seikkailujen aapinen, alkukartoitus: oppilaan sivu	59
Liite 3. Tarinoiden aapinen, alkukartoitus: oppilaan sivu	60
Liite 4. Satuovien aapinen, alkukartoitus: alkuäänteen tunnistaminen, ryhmätehtävä	61
Liite 5. Satuovien aapinen, alkukartoitus: yksilötehtävät	62

1 Johdanto

Koulun aloittaminen on yksi merkittävimmistä taitekohdista lapsen elämässä. Pienet oppilaat tulevat kouluun erilaisilla valmiuksilla. Muun muassa kielellisiä valmiuksia harjoitellaan esikoulussa monipuolisesti, mutta silti lasten taidot ovat kouluun siirtyessä hyvin eri tasolla (Karvi, 2020, 14). Suomalainen esiopetus- ja koulujärjestelmä korostaa yhtenäistä koulupolkua ja esiopetuksen sekä alkuopetuksen tiivistä yhteistyötä, mikä tekee nivelvaiheen siirtymän helpommaksi (Opetushallitus, 2014, 98; Opetushallitus, 2014, 12–14, 25). Sujuvan siirtymän takaamiseksi varhaiskasvatuksesta kouluun on esi- ja alkuopetuksen henkilöstön tehtävä suunnitelmallista yhteistyötä (Opetushallitus, 2014, 98). Tieto lapsen taidoista ja valmiuksista siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen asiakirjojen ja opettajien välisten keskustelujen myötä. Tieto lukivalmiuksista ja lukutaidon tasosta kiinnostaa alkuopettajia nivelvaiheen tiedonsiirron yhteydessä, mutta koska lukutaito voi kehittyä nopeastikin, kesän aikana voi tapahtua harppaus tulevan koululaisen taidoissa (Lerikkanen ym., 2007, 20; Siiskonen, 2010, 18). Tästä syystä on opettajan koulun alkaessa hyödyllistä kartoittaa oppilaan taitoja ryhmässä ja yksilöllisesti. Myös vanhemmilta saatu tieto on arvokasta oppilaiden osaamisen tasoa selvitettäessä (Lerikkanen ym., 2007, 20).

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyötä on tutkittu aikaisemmin pro gradu -tutkielmissa (mm. Malmberg, 2022; Huhdanmäki, 2023). Kouluvalmiuksiin liittyen Lyyne & Rytkölä (2029) mukaan opettajien näkemyksissä kouluvalmiuksista korostuvat sosiaaliset taidot, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn taidot, ryhmässä toimiminen ja psyykkiset ominaisuudet. Myös kognitiiviset valmiudet esiintyivät tutkimuksissa, mutta melko yleisellä tasolla. Tämä johti minut pohtimaan koulutulokkaiden kielellisiä, lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia ja taitoja. Laaksosen (2023) tutkielmassa käsitellään eri tapoja opettaa lukemaan, lukemaan opettamisen eriyttäminen sekä oppimismotivaatio lukemaan opettamisen yhteydessä. Mutta tässäkin gradussa ei tullut esille se, miten opettaja saa tiedon oppilaiden lähtötasosta, -taidoista tai lukivalmiuksista, vaikka esimerkiksi juuri eriyttäminen lukemaan opettamisessa oli käsitelty kattavasti. Tein havainnon, että aihe, jossa perehdytään koulutulokkaiden lukutaidon kartoitukseen ja siihen tarjolla olevaan välineisiin on vielä melko kartoittamaton. Tiedän omasta kokemuksestani, että lasten taidot tällä alueella vaihtelevat paljon jo esiopetusikäisillä ja tasoerot saattavat olla huimia. Aihetta on tärkeä pohtia, koska opettajan on tärkeää saada tietoa oppilaiden lukutaidon tasosta koulun alkaessa opetuksen suunnittelun pohjaksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) ohjeistetaan ottamaan alkuopetusta suunniteltaessa huomioon esiopetuksen antamat valmiudet, luomaan perustan oppilaan positiiviselle oppijaminäkuvalle, sekä antamaan valmiuksia myöhempiä opintoja varten. Näihin pyritään muun muassa aktiivisella oppimisen seurannalla heti perusopetuksen alettua. (Opetushallitus, 2014, 98.) Opetuksen suunnittelun merkitys korostaa myös oppilaan motivaation ja oppijaminäkuvan vaikutusta myöhempien opintojen menestyksen ennustajana (Opetushallitus, 2014, 98). On tärkeää, että jokainen pieni oppilas pääsee aloittamaan kouluuransa hyvin ja saavuttamaan hänelle asetettuja tavoitteita. Jotta tämä on mahdollista, on luokanopettajan tiedettävä kunkin oppilaan lähtötaidot ja valmiudet lukemaan oppimisen näkökulmasta.

Erilaisia standardoituja testejä (ALLU-ala-asteen lukutesti, 1998; Armi 1, 2006) on saatavilla useita, jonka lisäksi monissa aapisissa on omat materiaalinsa lukutaidon alkukartoitukseen. Havainnointi ja oppilaiden työskentelyn seuraaminen (mm. Morrow, 2018, 35) antavat myös tietoa kielellisistä valmiuksista. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä tietoa neljän markkinoilla olevan aapisen (Ystävien aapinen, Seikkailujen aapinen, Tarinoiden aapinen sekä Satuovien aapinen) lukutaidon alkukartoitukset antavat oppilaan lukutaidon tasosta ja miten ne vastaavat tutkimuksessa esitettyihin lukutaidon kehityksen vaiheisiin (Aro & Lerkkanen, 2020; Ehri, 1991; Lerkkanen, 2006; Siiskonen, 2010; Takala, 2006; Takala & Kontu, 2006). Tutkimus on toteutettu sisällönanalyysinä, jota varten olen luonut lukutaidon kehityksen vaiheista synteesin, jota vertaan lukutaidon alkukartoitusten tehtäviin. Lisäksi tutkin, pystyykö alkukartoitusten kautta havainnoimaan erilaisia lukemisen valmiuksia. Tutkimus myös analysoi ja vertailee lukutaidon alkukartoitusten luotettavuutta ja mahdollisia kehittämiskohteita niiden sisältämien tehtävien ja tehtäviin liitettyjen ohjeistusten pohjalta.

2 Lukutaito

Lukutaito voidaan määritellä monella eri tavalla. Se on kognitiivinen taito, mutta se nähdään myös tiedon hankkimisen, vaikuttamisen ja kommunikoinnin taitona (Castles, Rastle, & Nation, 2018). Lukutaito on yksi ensimmäisistä perusopetuksen tavoitteista, sillä se on välttämätön opintojen etenemisen kannalta. Lukutaidolla on välineellinen arvo, sen avulla pystytään omaksumaan uutta tietoa, sekä vuorovaikutuksellinen ja kulttuurinen arvo, lukeminen avaa uusia maailmoja lukijalle. Esittelen kappaleessa 2.1 lukutaidon määritelmiä, niistä tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpinä peruslukutaidon, funktionaalisen lukutaidon ja monilukutaidon. Kappaleessa 2.2 esittelen lukutaidon kehittymiseen liitetyt vaiheteoriat ja niiden pohjalta tekemäni synteessin lukutaidon kehittämisestä. Kappaleeseen 2.3 olen poiminut kirjallisuudesta niitä lukivalmiuksien määritelmiä, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta oleellisia, sekä perustelen, miksi joitain on suljettu tutkimuksen ulkopuolelle.

2.1 Lukutaidon määritelmiä

Lukutaito alkaa kehittyä jo ennen kouluikää ja sen kehitykseen vaikuttavat perimän lisäksi oppijan taidolliset valmiudet, motivaatio lukutaidon opetteluun ja sen ylläpitämiseen, sekä opetettava kieli ja kirjoitusjärjestelmä. Lukutaidon määritelmiä ja näkökulmia siihen on useita, mutta tyypillisimmin se voidaan jakaa peruslukutaitoon, funktionaaliseen lukutaitoon ja monilukutaitoon. (Aro & Lerkkanen, 2020, 252.) Oman tutkimukseni näkökulmasta, kun puhutaan koulutulokkaiden lukutaidon tasosta, on peruslukutaito se lukutaidon osa-alue, johon on oleellista keskittyä. Peruslukutaito nähdään kykynä tavoittaa kirjoitetun kielen sanojen ääntöasu, eli niinä kognitiivisina taitoina, jotka liittyvät kirjoitetun kielen hallintaan (Aro & Lerkkanen, 2020, 252). Peruslukutaidolla tarkoitetaan teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämisen taitoa. Tekninen lukutaito on ensin opittu taito, jossa tunnistetaan kirjaimet ja niitä vastaavat äänteet; toisin sanoen kirjain-äännevastaavuus, sekä yhdistetään näitä äänteitä sanoiksi. (Lerkkanen, 2006, 10, Takala, 2006, 19.) Teknisen lukutaidon saavuttamiseen tarvittavia kognitiivisia taitoja ovat ärsykkeiden havaitseminen, kirjainten tunnistaminen ja merkitysten luominen näiden pohjalta (Aerila & Kauppinen, 2019, 12).

Peruslukutaidon kehittymisen jälkeen lukemisen painoarvo siirtyy sen funktionaaliseen vaiheeseen. Funktionaalaisella lukutaidolla tarkoitetaan lukutaidon välineellistä arvoa erilaisten tekstien ymmärtämisen ja käyttämisen näkökulmasta (Aro & Lerkkanen, 2020, 253). Funktionaalinen lukutaito vaatii luetun ymmärtämistä. Luetun tekstin ymmärtämisessä on

lukijalla aktiivinen rooli, jossa hän pystyy kognitiivisia taitojaan hyödyntäen poimimaan tekstistä olennaisen (Lerkkanen & Torppa, 2020, 291). Luetun ymmärtäminen on vuorovaikutusta tekstin kanssa, sillä lukiessaan tekstiä lukija lähestyy sitä aiempien tietojensa kautta, pyrkien sen tulkintaan omista lähtökohdistaan (Lerkkanen & Torppa, 2020, 291). Funktionaalisen lukutaidon määritelmä on olennainen tässä tutkimuksessa, sillä Karvin tutkimuksessa tuli ilmi, että osa koulutulokkaista omaavat jo hyvän lukutaidon, sekä ymmärtävät lukemansa (Karvi, 2020, 14).

Perinteisten lukutaidon määritelmien rinnalle on tullut käsite monilukutaidosta. Monilukutaito on “erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoa ja yksilön joustavaa toimintaa yhä monimuotoisempien tekstien maailmassa” (Aro & Lerkkanen, 2020, 253). Teksteillä monilukutaidosta puhuttaessa tarkoitetaan kirjoitettuja, kuvallisia, puhuttuja, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä (liikeaisti) symbolijärjestelmiä ja näiden yhdistelmiä (Aro & Lerkkanen, 2020, 253). Monilukutaidossa tekstit nähdään olevan monimodaalisia, eli ne voivat kirjoitetun muodon lisäksi esiintyä esimerkiksi symboleina, kuvana tai äänenä. Monilukutaitoon liittyy vahvasti myös medialukutaito, tekstien tilannesidonnaisuus ja kulttuurin merkitys tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. (Luukka, 2019, 35–36.) Kun lapsille esiopetuksessa jo tarjotaan erilaisia tekstejä ja niitä analysoidaan yhdessä, kehitty lapsille valmiudet hankkia ja tuottaa tietoa eri muodoissa. He oppivat erilaisten tekstityyppien ominaispiirteitä, joka auttaa heitä tulevana lukijoina tulkitsemaan tekstejä niiden perusteella. (Mursula & Tiainen, 2020, 76–77.) Monilukutaito on mukana perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppimisen laaja-alaisena tavoitteena (Opetushallitus, 2014, 22–23).

2.2 Lukutaidon kehitysvaiheet

Lukutaidon kehittymisen voidaan nähdä alkavan jo ennen varsinaista lukemaan opettamista. Kun lapselle luetaan kirjoja ja hänen kanssaan kiinnitetään huomiota kirjoitettuun kieleen, herää kiinnostus sitä kohtaan ja motivaatio lukemaan oppimiseen syntyy. Kun puhutaan lukutaidon kehityksen varhaisista vaiheista, on kodin lukuilmapiirillä ja esiopetuksen tarjoamalla kielellisen tietoisuuden kasvatuksella merkitystä. Lapsen kokemukset kirjoitetun kielen kanssa vaikuttavat kielellisen tietoisuuden syntymiseen. Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kielen äännerakenteen oivaltamista, tietoisuutta kielen säännöistä ja rakenteista sekä sen merkityksistä. (Takala & Kontu, 2006, 14–15.) Tärkein näistä kielellisen tietoisuuden osista lukivalmiuksen kannalta on tietoisuus kielen äännerakenteista eli fonologinen tietoisuus. Tähän palaan myöhemmin lukivalmiuksia käsitellessäni.

Aikaisemmin kerroin lukutaidon määriteltävän peruslukutaidon, funktionaalisen lukutaidon ja monilukutaidon kautta. Peruslukutaidon saavuttamiseksi vaaditaan kirjaintuntemusta, kirjain-äännevastaavuuden oivaltamista sekä kykyä yhdistellä äännteitä tavuiksi ja sanoiksi. Kun nämä osatekijät ovat hallussa on mahdollista saavuttaa lukemisen sujuvuus, eli lukeminen automatisoituu. (Aro & Lerkkanen, 2020, 255.)

Lukutaidon kehittymiseen on kirjallisuudessa esitetty erilaisia malleja. Esittelen seuraavaksi lukutaidon kehittymiseen liittyvät yleisimmät vaiheteoriat. Monet lukutaidon kehittymisen teorioista ovat muodostettu englannin kielen kontekstissa (Lerkkanen, 2006, 13). Kielen erityispiirteet vaikuttavat sen oppimiseen, esimerkiksi verrattuna englannin kieleen, suomen kieli on säännönmukainen ja suomalaiset lapset saavuttavat mekaanisen lukutaidon verrattain nopeasti (Lerkkanen, 2006, 13; Siiskonen, 2010, 17). Tämä kannattaa opettajan huomioida verratessaan oppilaiden lukemaan oppimisen vaiheita näihin teorioihin. Jotkut vaiheet voivat jäädä hyvin lyhyiksi tai pois kokonaan oppimisprosessista (Lerkkanen, 2006, 13).

Firthin teoria on yksi usein käytetyistä malleista lukutaidon kehitysvaiheiden kuvaamiseen (Siiskonen, 2010, 13; Lerkkanen, 2006, 12). Siinä kolme eri kehitysvaihetta: logografinen, aakkosellinen ja ortografinen, seuraavat toisiaan ja jokaisessa vaiheessa omaksutaan edellistä kehittyneempi sanantunnistuksen taito (Siiskonen, 2010, 13). Logografisessa vaiheessa lapsi tunnistaa sanoja niiden visuaalisten eli näköaistiin perustuvien havaintojen erityispiirteiden avulla. Myös tutut asiayhteydet auttavat sanan tunnistamisessa. (Siiskonen, 2010, 13; Ehri, 1991, 387.) Tässä yhteydessä voidaan puhua myös pseudolukemisesta. Tällä tarkoitetaan nuoren lapsen kykyä tunnistaa tuttu sana tutussa kontekstissa (Takala & Kontu, 2006, 21). Firthin teorian seuraavassa, aakkosellisessa vaiheessa opitaan kirjain-äännevastaavuus (Siiskonen, 2010, 13). Kirjain-äänne vastaavuus mahdollistaa kirjoitettujen kirjainten muuttamisen äänneeksi, eli ääneen sanottuun muotoon (Ehri, 1991, 383). Kun tämä vaihe hallitaan, onnistuu myös merkityksettömien sanojen lukeminen. Ortografisessa vaiheessa opitaan tunnistamaan pidempiä kirjainjonoja yksittäisten äännteiden sijasta ja sanojen tunnistaminen nopeutuu. Tässä vaiheessa lapsi tunnistaa tavuja, tavun osia ja morfeemeja eli kielen pienempiä merkitystä kantavia osia, joka mahdollistaa kaikkien uusien sanojen hahmottamisen. (Siiskonen, 2010, 13.) Firthin teoria jää teknisen lukutaidon saavuttamiseen, sen viimeisessä osassa lapsi osaa lukea mitä tahansa sanoja. Toisin kuin seuraavaksi esittelemässäni Ehrin lukemaan oppimisen vaiheteoriassa, joka vie oppijan pidemmälle, luetun ymmärtämiseen saakka.

Siiskosen (2010) esittelemä Ehrin lukemaan oppimisen teoria on samansuuntainen Firthin teorian kanssa, mutta sen vaiheet on jaettu viiteen osaan. Esiaakkosellinen vaihe on yhteneväinen Firthin logografisen vaiheen kanssa (Siiskonen, 2010, 13). Tässä vaiheessa lapsen kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan herää ja hän alkaa tunnistaa ympäristöstään kirjaimia ja kokosanahamoja, kuten logografisessa vaiheessa (Lerikkanen, 2006, 12). Osittain aakkosellisessa vaiheessa lapsi tulkitsee sanoja kokosanahahmoina kuten edellisessäkin vaiheessa, mutta hän kykenee tämän lisäksi myös arvaamaan sanoja niiden aakkosellisten vihjeiden perusteella (Siiskonen, 2010, 13). Lapsi käyttää kirjain-äännevastavuutta sanojen tunnistamiseen (Lerikkanen, 2006, 12). Täysin aakkosellinen vaihe vastaa Firthin teorian aakkosellista vaihetta (Siiskonen, 2010, 13). Tässä vaiheessa lapsi on oppinut kirjain-äännevastaavuuden ja käyttää sitä sanojen lukemiseen äännteitä yhdistelemällä (Lerikkanen, 2006, 12). Vahvistunut aakkosellinen vaihe alkaa kehittyä jo edellisen vaiheen aikana ja se vastaa Firthin ortografista vaihetta (Siiskonen, 2010, 13). Tässä vaiheessa lapsi tunnistaa sanoista tavuja ja kokosanahamoja (Lerikkanen, 2006, 12). Tämän lisäksi Ehrinin teoriassa on kehittyneempi automatisoitunut vaihe, jossa lukeminen on sujuvaa. Automatisoituminen mahdollistaa lukijan huomion kiinnittämisen myös tekstin sisältöön, eli luetun ymmärtämisen taito mahdollistuu. (Siiskonen, 2010, 13). Tässä Ehrin teoria eroaa Firthistä.

Høien ja Lundbergin lukemaan oppimisen teoria taas on samankaltainen Firthin kanssa, mutta sekin sisältää viimeisessä vaiheessa huomion luetun ymmärtämisestä toisin kuin Firthin teoria. Siiskonen (2010) esittelee Høien ja Lundberg version lukemaan oppimisen kehittymisestä. Heidän teoriassaan on jokaisessa vaiheessa hallitseva strategia. Strategiasta toiseen siirrytään, kun ympäristössä esiintyvän haasteen ja olemassa olevan strategian välillä on ristiriita. (Siiskonen, 2010, 13.) Høienin ja Lundbergin teoriassa dekodauksen taidon kehittyminen voidaan jakaa neljään tasoon, jotka esiintyvät limittäin päällekkäistyen. Pseudolukemisen vaiheessa lapsi tunnistaa tuttuja sanoja omasta ympäristöstään asiayhteydessä. (Siiskonen, 2010, 14.) Lapsi lukee logoja tai tunnistaa oman nimensä (Takala, 2006, 22). Tämä vaihe on yhteneväinen Firthin logografisen vaiheen kanssa. Logograafis-visuaalisessa vaiheessa sanoja tunnistetaan ainoastaan visuaalisesti kokonaisina sanahahmoina. Lapsi ei osaa vielä kirjaimia, mutta erottaa sanojen pituuksia ja poikkeaviin kirjainmuotoihin. (Siiskonen, 2010, 14.) Tässä vaiheessa sanojen lukeminen johtaa virheellisiin arvauksiin, sillä sanojen tunnistaminen perustuu lapsen itse kehittelemiin muistisääntöihin (Takala, 2006, 22). Seuraavaan vaiheeseen, aakkosellis-foneeminen, siirtymisen kannalta on tärkeää oppia kirjainten tuntemusta. Kirjainten nimet ohjaavat

äänteiden tunnistamisen ja erottelukyvyn suuntaan. Aakkosellis-foneemisessa vaiheessa tämä taito on jo kehittynyt ja kirjain-äännevastaavuus on hallussa. Se mahdollistaa tuntemattomien sanojen lukemisen, mutta koska dekodaus on vielä hidasta, ei luetun ymmärtämistä (Siiskonen, 2010, 14). Seuraavaksi kehittyvä strategia onkin sanojen osien eli tavujen hahmottaminen, jolloin lukeminen sujuvoituu. Ortografis-morfeemisessa vaiheessa on kehittynyt automatisoitunut kyky hahmottaa sanoja nopeasti. Tässä vaiheessa konteksti ei ole enää merkityksellinen sanan tunnistamiseen, mutta siitä on hyötyä luetun ymmärtämisen yhteydessä. (Siiskonen, 2010, 14.) Høien ja Lundbergin teoriaan sisältyy siis mainita viimeisen vaiheen yhteydessä luetun ymmärtämiseen, mutta Ehrin teorian automatisoituneessa vaiheessa sitä pidetään jo saavutettuna taitona. Høien ja Lundbergin teoriaan perehtyessäni löysin myös huomioon otettavan asian: kaikki lapset eivät käy kaikkia vaiheita läpi, ja jotkut saattavat jumiutua tiettyyn strategiaan (Takala, 2006, 22).

Kaikissa näissä lukutaidon kehittymisen teorioissa on yhtäläisyyksiä, joiden pohjalta olen muodostanut tutkimusta varten synteesin lukutaidon kehittymisestä. Nämä vaiheet kuvaavat peruslukutaidon kehittymistä, joka on koulutulokkaiden lukutaidon näkökulmasta merkittävin ja tämän tutkimuksen kontekstissa oleellisin vaihe. Peruslukutaito sisältää teknisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen, jotka tulevat esiin tässä synteessissä eri vaiheineen.

1. LOGOT JA TUTUT SANAT

Ensimmäisessä vaiheessa lapsi tutustuu kuulon avulla kieleen ja tunnistaa siitä tyypillisiä piirteitä. Lapsi tunnistaa tuttuja logoja ja sanoja ulkomuistista. (Firthin logografinen vaihe, Ehrin esiaakkosellinen vaihe, Høien & Lundbergin pseudolukemisen ja logografis-visuaalinen vaihe)

2. KIRJAIN-ÄÄNNE VASTAAVUUS

Lapsi oppii kirjain-äännevastaavuuden, osaa nimetä kirjaimia ja alkuäänteitä. (Firthin aakkosellinen vaihe, Ehrin osittain-aakkosellinen sekä aakkosellinen vaihe ja Høien & Lundbergin aakkosellis-foneeminen vaihe)

3. TAVUJEN JA SANOJEN LUKEMINEN, TAVUTUS

Lapsi osaa kirjaimen ja äänteen yhteyden sekä tunnistaa yksittäisiä tavuja ja sanoja tämän avulla. (Firthin ortografinen vaihe, Ehrin vahvistumisen vaihe)

4. VIRKKEIDEN LUKEMINEN JA LUETUN YMMÄRTÄMINEN

Lukeminen automatisoituu, lapsi osaa lukea virkkeitä. Myös luetun ymmärtäminen mahdollistuu. (Ehrin automatisoitumisen vaihe, Høien & Lundbergin ortograafis-morfeeninen vaihe)

Lukutaidon kehittymisen eri teorioiden osaaminen on tärkeää luokanopettajalle, jotta hän pystyy tunnistamaan missä vaiheessa lukutaidon oppimista hänen oppilaansa ovat ja seuraamaan ja tukemaan tätä oppimisprosessia (Lerkkanen, 2006, 12). Karvin (2020) vuonna 2018 aloittamassa perusopetuksen 1.–9. vuosiluokkien oppimistulosten pitkittäistutkimuksessa koulutulokkaiden äidinkielen osaamista kartoitettaessa löydettiin eritasoisia lukijoita koulutulokkaista. Keskimääräistä heikommat lukijat osasivat yhdistää joitain kirjaimia ja äännteitä toisiinsa, mutta heillä ei ollut vielä taitoa erottaa sanojen alkuäänteitä tai alkukirjaimia. Myös sanavarasto oli suppea. Keskitasoiset oppilaat tunnistivat alkuäänteitä ja alkukirjaimia, heillä oli hyvät vertailun taidot, he ymmärsivät yläkäsitteitä ja moniosaisia ohjeita. Keskimääräistä edistyneemmät oppilaat omasivat sujuvan lukutaidon, he pystyivät lukemaan ja ymmärtämään kokonaisen tarinan. Kaikkein edistyneemmät oppilaat osasivat tulkita erilaisia tekstilajeja ja tunnistivat teksteihin ja kirjallisuuteen liittyviä käsitteitä. Kuten aikaisemmin totesin, tämän Karvin (2020) tutkimuksen mukaan valtaosalla koulutulokkaista on suhteellisen sujuva sanatasoinen lukutaito ja erittäin hyvät lukemisen valmiudet. Saman tutkimuksen tiivistelmässä annetaan myös suosituksia tutkimuksen perusteella. Suosituksissa vedotaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan, joka velvoittaa opettajaa arvioimaan oppilaiden edistymistä muun muassa lukutaidon osalta. Tästä syystä siinä suositellaan kartoittamaan oppilaiden taidot monipuolisesti koulun aloitusvaiheessa. (Karvi, 2020, 14, 38.)

2.3 Lukivalmiudet

Lukutaidon kehittymisen vaiheiden lisäksi lukutaitoa on kirjallisuudessa lähestytty lukivalmiuksen kautta. Lukivalmiudet osoittavat erilaisia tekijöitä, jotka ennustavat lukemaan oppimista tai sen mahdollisia haasteita. Lukutaidon kehityksen vaiheiden lisäksi on opettajalla hyvä olla tietoa muista lukemisen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, sillä niitä havainnoidessaan opettaja voi saada lisää tietoa oppilaan taidoista ja valmiuksista. Lukivalmiuksissa on myös tekijöitä, jotka toimivat indikaattoreina lukivaikeuksien ennakoimisessa.

Kirjallisuudessa määritellään erilaisia lukemisen valmiuksia. Peltomaa esittelee väitöskirjassaan (2014, 20) lukemisen kognitiivisiin valmiuksiin vaikuttavina tekijöinä fonologiset taidot, kirjaintuntemuksen, nimeämisen sujuvuuden sekä lyhytkestoisen kielellisen muistin. Hän esittää myös, että kielen ja puheen kehitys, sanavarasto sekä visuaaliset taidot liittyvät lukutaidon oppimiseen (Peltomaa, 2014, 27–29). Lerkkanen ym. (2007, 20) kirjoittavat, että varhaisvuosien kielenkehitys, sanavaraston laajuus ja kielelliset taidot ovat lukutaidon kehittymisen perustana. Fonologisia taitoja, kirjaintuntemusta, sanavaraston laajuutta sekä kuullun ymmärtämisen taitoja pidetään myös hyvinä mahdollisten kielellisten vaikeuksien indikaattoreina (Lerkkanen ym., 2010, 124).

Takala ja Kontu (2006, 14) jaottelevat lukivalmiudet fyysisiin, kognitiivisiin ja sosioemotionaalisiin valmiuksiin. Fyysisinä tekijöinä, jotka vaikuttavat lukemaan oppimiseen, tutkijat pitävät näköä ja kuuloa, sekä hieno- ja karkeamotorisia taitoja, kuten katseen suuntaaminen ja sivun kääntäminen. Kognitiivisina lukemisen valmiuksina heidän jaottelussaan ovat älykkyys, työ- ja säiliömuistin toiminta, ongelmanratkaisutaidot, käsitevarasto sekä auditiivisen- ja visuaalisen havaitsemisen taito. Kyky toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa ovat lukemisen sosioemotionaalisia valmiuksia. (Takala & Kontu, 2006, 14.)

Osa lukivalmiuksista on luonteeltaan sellaisia, että niiden havainnointi lukutaidon alkukartoitusten yhteydessä ei ole mahdollista, kuten älykkyys tai ongelmanratkaisutaidot. Esittelen seuraavaksi sellaisia tekijöitä, jotka ovat konkreettisia ja luokanopettajille tarjolla olevien kartoitusten perusteella mahdollisia havainnoida. Aloitan kielellisen tietoisuuden ja tarkemmin fonologisen tietoisuuden merkityksellä lukivalmiuksiin. Kielellinen tietoisuus jaetaan neljään eri osaan: fonologinen tietoisuus, eli kielen äännerakenteen ymmärtäminen, morfologinen tietoisuus eli tietoisuus sanoista, syntaktinen tietoisuus eli tietoisuus kielen säännöistä ja pragmaattinen tietoisuus eli tietoisuus kielen merkityksestä (Takala & Kontu, 2006, 15). Fonologinen tietoisuus korostuu lukutaidon kehityksessä (Takala & Kontu, 2006, 15). Fonologisilla taidoilla tarkoitetaan fonologista tietoisuutta ja fonologista muistia, jotka yhdessä muodostavat fonologisen prosessoinnin taidon. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa kykyä havaita ja tunnistaa yksittäisiä äänneitä ja äänneyhdistelmiä. Fonologinen muisti taas tallentaa ja palauttaa mieleen niitä. Yhdessä nämä muodostavat fonologisen prosessoinnin eli taidon käsitellä äänneellistä tietoa. (Siiskonen, 2010, 24–25.) Tämän taidon hallitseminen näkyy lapsella taitona erotella sanojen alku- ja loppuäänneitä, sekä paikantaa tiettyjä äänneitä sanassa (Takala & Kontu, 2006, 15). Äänneiden tunnistamista ja sijainnin havainnointia

sanoissa harjoitellaan ja kartoitetaan jo esiopetuksessa, joten sen kartoittaminen on mahdollista myös lukutaidon alkukartoitusten yhteydessä. Muut kielellisen tietoisuuden alueet, eli morfologinen, syntaktinen ja pragmaattinen on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä ne eivät esiinny tai niitä ei painoteta lukutaidon kehityksen teorioissa. Tästä syystä lukutaidon alkuvaiheessa korostuva fonologinen tietoisuus on ainoana kielellisen tietoisuuden osista mukana lukivalmiuksien analysoinnissa.

Rikas sanavarasto on nähty positiivisena vaikuttajana lukutaidon kehittymiseen (Takala & Kontu, 2006, 57). Sanavaraston laajuuteen taas vaikuttaa tutkimusten mukaan kodin tarjoama altistuminen kirjoille (Caglar-Ryeng ym., 2020, 3). Tällä tarkoitetaan lapsen ja vanhemman yhteisiä lukuhetkiä, kirjastokäyntejä perheen kanssa sekä sitä, onko kotona lapsen saatavilla kirjoja ja muuta kirjallista materiaalia. Näistä tärkeimpänä korostetaan lapselle lukemista sanavaraston kasvattajana. (Caglar-Ryeng ym., 2020, 3.) Kirjat tarjoavat myös mahdollisuuden tutustua sellaiseen kieleen ja sanastoon, jota lapsi ei muuten välttämättä kohtaa arjessaan. Se mahdollistaa myös sanoihin palaamisen ja niiden merkitykseen tutustumiseen aikuisen avulla. (Wasik ym., 2016, 40–41). Myös lasten kanssa käytetyllä kielellä ja heidän mahdollisuuksillaan esittää kysymyksiä ja tehdä tulkintoja on esitetty olevan merkitystä sanavaraston kasvamiseen (Bojczyk ym., 2016, 1). Tämänkaltaisen tutkimustulos tukee mielestäni suomalaisissa opetussuunnitelmissa painotettua erilaisiin teksteihin tutustumista ja niiden lukemista lapsille esimerkiksi esiopetuksessa. Vaikkakin tutkimus on tehty kodin kontekstissa, tukee se ajatusta, että erilaisten tekstien kanssa toimiminen lisää sanavarastoa ja näin ollen tukee lukivalmiuksia. Pelkkä lapsille lukeminen ei itsessään välttämättä riitä. Tutkimustulosten varjossa myös lasten kanssa käydyillä keskusteluilla, luetusta tekstistä käydyillä keskusteluilla ja käytetyn kielen laadulla on merkitystä sanavaraston kehittymiseen. Kaikissa näissä on aikuisen rooli merkittävä ennen kuin lapsi oppii lukemaan ja senkin jälkeen vielä tuntemattomien sanojen merkitysten avaajana.

Sanavaraston laajuuden nähdään tukevan lukemaan oppimista seuraavilla tavoilla:

- a. auttaa lasta ymmärtämään sanaa, jota hän yrittää dekodata
- b. auttaa lasta nopeammin tunnistamaan sanan, jota hän yrittää dekodata
- c. tukee fonologisen tietoisuuden kehittymistä
- d. auttaa lasta ymmärtämään opettajan antamia ohjeita lukemisen (ja muun oppimisen) yhteydessä. (Wasik ym., 2016, 40.)

Sanavaraston laajuus tukee siis laajasti lukemaan oppimista, mutta myös yleisesti oppilaan ohjeiden ymmärtämistä. Sanavaraston laajuuden on nähty olevan suorassa yhteydessä myös luetun ymmärtämisen taitoon ja sen kehittymiseen (Daneman, 1991, 524; Suggate ym., 2018, 84). Tämän tutkimuksen kontekstissa on mielenkiintoista pohtia miten sanavaraston laajuus vaikuttaa esimerkiksi kartoituksissa käytettävien sanojen tunnistamiseen sekä luetun ymmärtämiseen. Sanavaraston merkitystä lukemaan oppimiselle on tutkittu laajasti (Wasik ym, 2016; Suggate ym., 2018) muun muassa erilaisilla pitkittäistutkimuksilla, joissa kartoitetaan erilaisilla menetelmillä lasten käyttämän sanavaraston määrä sekä suullisen ilmaisun taitoja luetun tarinan pohjalta. Tutkimuksissa on otettu mukaan myös lukivalmiuksia lähellä oleva näkökulma “early literacy and reading skills”, jossa on testattu muun muassa kirjainten tuntemusta. Sekä myöhemmässä vaiheessa sanavaraston laajuutta on verrattu lukemisen sujuvuuteen ja luetun ymmärtämisen taitoihin. (Suggate ym., 2018.)

Lukutaidon valmiuksien yhteydessä tunnistetaan myös siihen vaikuttavat sosiokulttuuriset näkökulmat. Lukemaan oppijan elinympäristö ja sen lukemiselle antamat merkitykset sekä erilaiset saatavilla olevat tekstilajit vaikuttavat lukutaidon kehittymiseen (Aerila & Kauppinen, 2019, 12). Vanhempien koulutustason, kotona käytetyn kielen, kodissa tarjolla olevan kirjallisen materiaalin ja kodin lukutottumusten on todettu korreloivan positiivisesti lukutaitoon (Sulzby & Teale, 1991, 743). Kodin lukuilmapiiri vaikuttaa siihen, miten lapset näkevät lukemisen merkityksen (Sulzby & Teale, 1991, 745).

Kirjaintuntemusta pidetään yhtenä tärkeimmistä lukemaan oppimista ennustavana tekijänä, sekä lukivaikeuksia ennustavana tekijänä (Siiskonen, 2010, 32). Trageton (2007) esittelee norjalaisen väitöskirjatutkimuksen, jossa seurattiin luku- ja kirjoitustaidon kehitystä ensimmäiseltä neljännelle luokalle yhteensä 14 luokassa. Tutkimuksen merkittävin tulos oli, kun haluttiin ennustaa lukutaidon tasoa neljännellä luokalla, se miten oppilaat tunnistivat kirjaimia aloittaessaan koulun ensimmäisellä luokalla. (Trageton, 2007, 90.) On myös huomattu, että esimerkiksi lapset, jotka esikouluun tullessaan tunnistavat jo paljon kirjaimia ovat olleet tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa ja kiinnostuneita siitä. Tämä luo hyvän pohjan lukemaan oppimiselle. (Lerkkanen ym, 2007, 21.) Toisaalta taas 16/29 kirjaimen tai alle tunnistaminen on nähty kielellisten vaikeuksien riskiryhmään kuulumisen rajana (Lerkkanen ym., 2010, 119). Kirjainten tunnistaminen ennustaa yksimielisesti lukutaitoa, jonka vuoksi onkin tärkeää suorittaa kirjaintesti koulutulokkaille (Trageton, 2007, 90). Kirjaimia testatessa on tärkeää esittää ne sattumanvaraisessa järjestyksessä (Trageton, 2007, 90), sillä aakkoslaulut ja -lorut opettavat lapsille kirjaimet aakkosjärjestyksensä, jolloin lapsi

osaa ne merkityksettömänä hokemana, eikä kirjain-äännevastaavuuden ymmärrystä ole syntynyt.

Nimeämissujuvuus ja nopean nimeämisen taito ovat myös termejä, joihin voi törmätä lukivalmiuksien yhteydessä. Nimeämissujuvuudella tarkoitetaan kykyä palauttaa mieleen asioiden ja esineiden nimiä. Tätä voidaan testata muun muassa tehtävillä, jossa lapsi nimeää hänelle esitettyjä kuvia ja niiden nimeämiseen käytettyä aikaa mitataan. (Puolakanaho ym., 2011, 19) Puhutaan myös nopean nimeämisen taidosta, jonka on nähty ennustavan lukemisen sujuvuutta (Heikkilä, 2021, 21). Tätä taitoa pystytään lapsilla testaamaan jo ennen koulun alkua, sitä käytetään lukivalmiuksia ja -vaikeuksia ennustavana tehtävänä (Heikkilä, 2021, 21). Esimerkiksi LUKIVA- lukivalmiuksien arviointimenetelmä 4–5-vuotiaille (2011) sisältää tällaisen tehtävän.

Muistin merkityksestä yhteydestä lukemaan oppimiseen on myös varteenotettavia huomioita. Lyhytkestoisessa muistissa prosessoidaan fonologista tietoa. Työmuistin merkitys on nähty taitavilla lukijoilla, joilla on parempi kyky palauttaa ja prosessoida muistista lukemiseen tarvittavia komponentteja. (Daneman, 1991, 527.) Muistia tarvitaan luetun ymmärtämiseen. Lukijan tulee muistaa lauseen ja tekstin eri osat niitä lukiessaan, jotta tekstin sanoma tulee esiin. Ilman tätä puhutaan teknisestä lukutaidosta. Muistin ongelmat lukemaan oppimisen yhteydessä voivat näyttäytyä muun muassa siten, ettei pysyviä muistijälkiä synny, jolloin esimerkiksi sanavarasto on pieni. (Takala & Kontu, 2006, 17.) Muistin toiminnan havainnoiminen opettajan työvälineenä lukutaidon arvioinnissa on kaukaa haettu, mutta on hyvä tiedostaa, että mahdolliset vaikeudet tällä alueella voi näkyä lukemaan oppimisessa.

Kuten jo aikaisemmin totesin, on jotkin näistä lukivalmiuksina pidetyistä ominaisuuksista luonteeltaan sellaisia, joita luokanopettajan on vaikea lähteä havainnoimaan tai arvioimaan. Olen valinnut näistä omaan tutkimukseeni ne, jotka ovat selkeitä ja kytkettävissä lukutaidon kehittymisen vaiheisiin: sanavarasto, fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus. Lisäksi otin mukaan havainnot oppilaan fyysisistä ja kognitiivisesta kehityksestä sillä ajatuksella, miten hän toimii näön- ja kuulonvaraisesti erilaisten tehtävien parissa.

3 Arviointi

Arviointi on kiinteä osa opetusta, sen merkitys on suuri muun muassa oppilaan motivaatioon ja metakognitiivisiin taitoihin. Arviointia tehdään oppimisen eri vaiheissa ja sen avulla opettaja ja oppilas saa tietoa oppimisen tuloksesta ja opetusmenetelmien tehokkuudesta. Tässä tutkimuksessa arvioinnin tavoista merkityksellisin on ennen opetusta toteutettavaan arvioinnilla, jossa selvitetään oppilaan lähtötaso. Kun toimitaan pienten koululaisten kanssa, jotka eivät välttämättä ole kohdanneet vielä arviointia tai siihen liittyvää tilannetta, on tärkeää ottaa huomioon tilanteen herkkyys ja se, miten opettaja toteuttaa arvioinnin niin, että oppilas pystyy suoriutumaan taitojensa mukaan ja saamaan itsestään ja taidoistaan positiivisen kuvan. Olen avannut kappaleessa 3.1 lukutaidon arviointia sen tarpeellisuuden sekä arvioinnin eri osa-alueiden kautta. Kappaleessa 3.2 käsitellään arvioinnin eri ulottuvuuksia ja miten ne esiintyvät tässä tutkimuksessa. Kappaleessa 3.3 otan esiin näkökulman arvioinnin luotettavuudesta. Tässä tutkimuksessa vertaillaan ja analysoidaan erilaisia aapisten lukutaidon alkukartoituksia. Arvioinnin teoriaan perehtymällä pääsen tutkimaan, ovatko eri kartoitukset luotettavia. Kappaleessa 3.4 käsittelen tuen tarpeen arvioimista arvioinnin yhteydessä, sillä erilaisten testien ja kartoitusten kautta voi tulla esille muun tiedon lisäksi myös oppilaan oppimisen haasteita.

3.1 Lukutaidon arviointi

Lukutaidon arviointi on tärkeää sen jokaisessa kehitysvaiheessa. Arviointi voi keskittyä joko sen johonkin osa-alueeseen tai toimia tuen tarpeen tunnistamisessa. Teknisen lukutaidon testaamiseen on kehitetty paljon erilaisia standardoituja testejä (Armi 1, ALLU), jotka perustuvat lukutaidon tunnettuihin kehitysvaiheisiin ja tutkimustietoon. Lukutaitoa voi luokanopettaja testata joko erillisen testein tai opetustilanteissa havainnoimalla. (Grünthal, 2020, 194–195.) Standardoidut testit eivät välttämättä ole luokanopettajien saatavilla tai heille tuttuja työkaluja. Monessa markkinoilla olevista aapisista on oma lukutaidon alkukartoituksensa, joka on opettajan käytettävissä. Tällöin myös saatavuus tuo lisäarvoa aapisten alkukartoituksille.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden osiossa todetaan, että oppilaille tarjottu ikätasolle ja kielitaidolle suhteutettu kirjallisuus tukevat kielellisen ilmaisen kehittymistä (Opetushallitus, 2014, 104). Oppilaiden taitojen kartoituksesta ei suoranaisesti mainintaa ole, mutta ilman tietoa oppilaiden taidoista, on vaikea opetusta suhteuttaa heille

sopivaksi. Tarve lukutaidon arvioinnille on siis luettavissa eriyttämisen ja oikean tasoisen opetuksen odotuksessa. Eriyttäminen on opetuksen sopeuttamista oppilaan taitotasolle muokkaamalla muun muassa opetusmenetelmiä ja tehtäviä (Roiha & Polso, 2020, 94–95). Eriyttämisen toteuttamista varten asetetaan yksilöllisiä tavoitteita, jotka pohjaavat oppilaan tarpeisiin ja valmiuksiin (Roiha & Polso, 2020, 99).

Luokanopettajat saavat nivelvaiheen yhteydessä tietoa koulutulokkaiden lukutaidon tasosta, mutta koska lasten lukutaito voi kehittyä nopeastikin, on opettajan tarpeen selvittää koulun alkaessa mitä oppilaat jo osaavat. Arvioinnista saatava tieto toimii pohjana opetuksen ja oppimisen suunnittelulle sekä antaa palautetta oppilaan osaamisesta oppilaalle itselleen, opettajalle ja huoltajille (Aro & Lerkkanen, 2020, 266). Keskeisiä kielellisten taitojen alueita alkukartoituksessa ovat Lerkkanen ym. (2007, 20) mukaan:

- Kielellisten peruskäsitteiden ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen
- Kielellinen tietoisuus, alkuäänteen tunnistaminen ja tavuttaminen
- Kirjainten, sanojen ja tekstin kirjoittaminen
- Lukeminen eri tasoilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan suuren osan arvioinnista olevan oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta (Opetushallitus, 2014, 47). Se myös ohjaa opettajaa antamaan oppilaille alusta asti kannustavaa ja oppimista ohjaavaa palautetta (Opetushallitus, 2014, 47). Arvioinnilla ja palautteella on myös merkittävä vaikutus oppilaan lukumotivaatioon. Koulun tulevat uudet oppilaat ovat innoissaan koulunaloituksesta ja valmiita oppimaan lukemaan (Takala, 2006, 13). Monet osaavat jo lukea ja muiden kohdalla esiopetus on viimeistään herättänyt kiinnostuksen kirjoitettua kieltä kohtaan.

Lukumotivaatioon merkittävimmin vaikuttava motivaation osa-alue oman tutkimukseni näkökulmasta on oppilaan minäkuva. Minäkuvalla tarkoitetaan sitä, millainen kuva oppilaalla on itsestään, taidoistaan ja mahdollisuuksistaan (Lerkkanen, 2006, 42). Huono lukijaminäkuva voi syntyä lukemiseen liittyvistä negatiivisista kokemuksista. Huonon lukijaminäkuvan omaava oppilas näkee saamansa palautteen kritiikkinä, joka vahvistaa huonoa minäkuvaa (Lerkkanen, 2006, 42). Taitava lukija, jolla on vahva minäkuva ottaa palautteen taas vastaan omaa oppimistaan tukevana tekijänä. Minäkuva itsestään lukijana vaikuttaa oppilaan valitsemiin työskentelyn strategioihin, jotka taas vaikuttavat oppimistuloksiin (Lerkkanen, 2006, 42.) Tämä huomioon ottaen on opettajan kiinnitettävä

alusta asti huomiota siihen, miten hän kykenee vahvistamaan oppilaiden positiivista lukijaminäkuvaa. Tämä onnistuu oikein kohdennetulla opetuksella ja onnistumisen kokemuksilla. Arvioinnin yhtenä tehtävä on antaa oppilaalle itselleen palautetta hänen osaamisestaan, tukea ja edistää hänen oppimistaan ja auttaa häntä asettamaan itselleen tavoitteita omaa oppimistaan kohtaan (Ouakrim-Soivio, 2016, 77). Sillä on kuitenkin suuri merkitys, miten ja millaista palautetta annetaan, sillä väärin kohdennettu palaute voi vaikuttaa suoritukseen negatiivisesti (Toivola, 2019, 54–55). Oppimista tukeva palaute kiinnittää oppilaan huomion oppimisprosessiin ja siihen, miten edetä siinä, jotta oma osaaminen kehittyä (Toivola, 2019, 55). Hyvin toteutettu arviointi auttaa siis osaltaan pitämään yllä myös lukumotivaatiota ja halua oppia uutta. Opettaja voi kiinnittää huomiota jo lukutaidon alkukartoitusta tehdessään siihen, millaista palautetta hän antaa oppilaalle tämän lukutaidosta, miten hän viestii oppilaalle lukemisen tavoitteista ja miten hän näiden kautta tukee oppilaan lukumotivaatiota.

3.2 Arvioinnin ulottuvuuksia

Edellisessä kappaleessa kirjoitin arvioinnin ja palautteen merkityksestä oppilaan lukijaminäkuvaa. Jotta opettaja pystyy näiden kautta tukemaan oppilaan oppimista, on myös tässä kappaleessa esitettävien arvioinnin ulottuvuuksien tunteminen tärkeää. Arvioitaessa on tiedettävä milloin ja mitä arvioidaan, mihin tuloksia verrataan ja miten itse arviointitilanne toteutetaan. Arvioinnilla on erilaisia tehtäviä ja erilaista arviointia toteutetaan eri aikaan oppimisprosessia. Hyvällä arvioinnilla on myös omat määritelmänsä, kuten sen luotettavuus, toistettavuus ja monipuolisuus. Olen tässä kappaleessa käynyt läpi niitä arvioinnin ulottuvuuksia, jotka ovat merkittäviä oman tutkimukseni kannalta.

Arviointi voi olla absoluuttista, suhteellista tai tavoite- ja kriteeriperusteista. Oman tutkimukseni kontekstissa absoluuttinen ja suhteellinen arviointi ovat merkityksellisiä. Absoluuttisella arvioinnilla arvioidaan oppilaita suhteessa ennalta määritellyyn suoritustasoon, esimerkiksi mekaanisen lukutaidon hallitseminen. (Koppinen ym., 1994, 10; Ouakrim-Soivio, 2016, 16.) Suhteellinen arviointi suhteuttaa oppilaan suorituksen muiden oppilaiden suoritustasoon. Suhteellinen arviointi ottaa huomioon sen, että oppilaiden tiedot ja taidot voivat vaihdella, mutta ne ovat suhteutettava ryhmän muiden oppilaiden taitoihin. Vertailuryhmänä voidaan käyttää omaa luokkaa tai koko ikäryhmää. (Koppinen ym., 1994, 10; Ouakrim-Soivio, 2016, 17.) Absoluuttinen ja suhteellinen arviointi on nähtävissä lukutaidon alkukartoitusten yhteydessä. Sen lisäksi, että opettaja voi verrata oppilaan

suoritus tasoa lukutaidon kehityksen tasoihin esimerkiksi kirjainten osaamisen yhteydessä, voi hän verrata oppilaiden suorituksia myös toisiinsa ja käyttää tätä tietoa hyväkseen opetuksen suunnittelussa.

Arviointi määritellään myös formatiivisen, summatiivisen, diagnostisen ja prognostisen, eli tulevaa oppimista ennakoivan arvioinnin luonteen kautta. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävien näistä on diagnostisen arvioinnin määritelmä. Diagnostinen arviointi on alue, johon esimerkiksi lukukauden aluksi tehtävät alkukartoitukset keskittyvät. Niiden tehtävä on kartoittaa etukäteen mitkä ovat oppilaan taidot ja oppimisedellytykset tietyllä alueella (Ouakrim-Soivio, 2016, 19). Diagnostisella testillä selvitetään oppilaan lähtötaso sekä se, mitä hän jo tietää ja osaa tulevasta aiheesta (Atjonen, 2007, 66). Diagnostinen arviointi toimii opetuksen suunnittelun pohjana ja auttaa opettajaa eriyttämään opetustaan.

Aito arviointi on myös monipuolista (Morrow, 2018, 35). Vaikkakin erilaiset lukutaidon ja kielellisten valmiuksien kartoitukseen tarkoitettut testit ovat tarpeellisia ja paikallaan, on hyvä kiinnittää myös huomiota muihinkin arvioinnin ulottuvuuksiin. Miten oppilas arvioi itseään lukijana (itsearviointi) tai millainen on esimerkiksi luokan ilmapiiri. Havainnoinnin merkitys arvioinnissa on myös tärkeä, mutta lukutaidon arvioinnissa se ei yksin riitä, vaan on käytettävä monipuolisempia menetelmiä. (Ouakrim-Soivio, 2016, 80–81; Morrow, 2018, 35.)

3.3 Arvioinnin luotettavuus

Olen määritellyt arviointia lukutaidon arvioinnin ja sen eri ulottuvuuksien kautta. Arviointia voidaan näiden lisäksi tarkastella myös sen eettisyyden ja luotettavuuden kautta. Ouakrim-Soivio (2016, 120) kirjoittaa eettisesti kestävä arvioinnin pyrkivän johdonmukaisuuteen ja yhdenmukaisuuteen. Tutkija esittää eettisen arvioinnin ominaisuuksina oikeudenmukaisuuden, arvioitavan näkökulman huomioon ottamisen sekä objektiivisuuden, vaikka arviointi on jo perusluonteeltaan subjektiivista. Objektiivisuus tulee eettiseen arviointiin sen subjektiivisen luonteen tiedostamisen kautta (Ouakrim-Soivio, 2016, 120). Lisäksi Ouakrim-Soivio (2016, 119) mainitsee eettisesti kestävä arvioinnin olevan kiinteästi yhteydessä sen validiteettiin ja reliabiliuteen. Käsittelen arvioinnin luotettavuutta lukutaidon alkukartoitusten yhteydessä juuri johdonmukaisuuden, sekä niiden validiteetin ja reliabiliteetin kannalta.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että arvioinnin välineet ja menetelmät arvioivat juuri sitä, mitä on tarkoituskin arvioida (Atjonen, 2007, 136; Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, 33).

Ulkoisen ja sisäisen validiuden käsite laajentaa määritelmää. Ulkoisella validiudella tarkoitetaan arvioinnin tulosten yleistettävyyttä johonkin perusjoukkoon (Ouakrim-Soivio, 2016, 122). Ouakrim-Soivio (2016) toteaa kuitenkin, että tämä ei varsinaisesti liity opettajan työhön, sillä hänellä ei ole käytettävissä arvioinnin tuloksiin verrattavaa perusjoukkoa. Sisäisellä validiteetillä määritellään, onko arvioinnissa käytetty mittari itsessään luotettava, eli oikein muodostettu (Ouakrim-Soivio, 2016, 122). Sisäinen validius osoittaa myös sen, onko mittauksen kohteena oleva asia siirretty todellisuudesta mittariin mahdollisimman tarkasti (Ouakrim-Soivio, 2016, 123). Edellisen määritelmän lisäksi sisäisen validiuden yhteydessä pohditaan, onko itse mittaustilanteessa tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa alentavasti mittaustulokseen (Ouakrim-Soivio, 2016, 123). Arvioinnin luotettavuutta voidaan lähestyä myös sisällön validiustarkastelun kautta. Sisällön validiustarkastelu selvittää, kattaako mittari kohdealueena olevan keskeisen sisällön (Ouakrim-Soivio, 2016, 122). Tässä tutkimuksessa tutkitaan, kattaako lukutaidon alkukartoitukset kohdealueen keskeisen sisällön, eli lukutaidon kehitysvaiheet. Tämän tutkimuksen yhteydessä on myös mielenkiintoista tarkastella alkukartoituksia konvergenssivalidiuden näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan sitä, onko mittaustulokset samansuuntaiset eri mittareiden välillä (Ouakrim-Soivio, 2016, 124). Voidaan vertailla esimerkiksi kahden eri aapisen lukutaidon alkukartoituksen niiden sisältöjen pohjalta, antavatko ne saman tiedon oppilaan lukutaidosta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan, että arvioinnin tulisi olla olosuhteista ja arvioijasta riippumatonta. Arvioinnin ollessa reliaabelia, on se myös toistettavaa, eli sen tulee tuottaa samankaltaisia tuloksia riippumatta siitä koska, tai kenen toimesta arviointia toteutetaan. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, 33.) Ouakrim-Soivio (2016, 121) käyttää myös tarkempaa termiä reliaabelius stabiliteetti, eli mittaako tehtävä haluttua asiaa ilman että siinä näkyy olosuhteiden tai vaikka oppilaan mielialan vaikutus. Kuten validiteettikin, reliaabelius voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäinen reliaabelius tarkoittaa, että arviointi on toistettavissa, vaikka olosuhteet tai esimerkiksi oppilasryhmä vaihtuu. Sisäinen reliaabelius tarkastelee sitä, muuttuuko arvioinnin tulos, jos arvioija vaihtuu. (Ouakrim-Soivio, 2016, 121.) Arvioinnin reliaabelius tulee esiin omassa tutkimuksessani tarkastellessani lukutaidon alkukartoituksiin liitettyjä ohjeistuksia ja sitä, miten niiden pohjalta kartoitukset on tarkoitettu tehtäväksi. Arvioin, onko ohjeistukset riittävän kattavat, jotta kartoituksen voi toteuttaa, vaikka olosuhteet tai kartoituksen tekijä vaihtuu.

3.4 Tuen tarpeen arvioiminen

Ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksessa tavoitteena on “tukea oppilaiden kielellistä kehitystä ja vuorovaikutustaitoja sekä luku- ja kirjoitustaidon oppimista” (Opetushallitus, 2014, 105). Tähän liittyy kielellisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä taitavien lukijoiden huomioiminen ylöspäin eriyttäen (Opetushallitus, 2014, 105). Perusopetuslaki (Perusopetuslaki, 1998, §30) velvoittaa antamaan oppilaalle tukea oppimiseen heti tuen tarpeen ilmettyä.

Testeissä ja kartoituksissa saattaa tulla ilmi lukivaikeuksia ennakoivia tekijöitä. Tällaisia ovat muun muassa hitaus oppia kirjaimet ja niitä vastaavat äänteet (Kairaluoma & Takala, 2019, 23), mutta näitä vaikeuksia voi olla vielä koulutulokkaalla muutenkin. Kuten aikaisemmin mainitsin, pidetään taitoa nimetä 16/29 tai alle kirjainta tai alkuäänteiden heikkoa tunnistamista lukivaikeuden riskin merkkinä (Lerkkanen ym., 2010, 119). Kun koulutulokkaiden lukivalmiuksia testataan, on hyvä kiinnittää huomiota myös erittäin heikkoihin tai poikkeaviin tuloksiin ja pohtia tuen tarvetta heti koulun alusta lähtien. Ongelmiin varhainen puuttuminen voi ennaltaehkäistä tai ainakin auttaa ehkäisemään ongelmien kasautumista (Kairaluoma & Takala, 2019, 29).

Tuki tai opetuksen eriyttäminen vaatii toteutuakseen oppilaan arviointia ja opetuksen suunnittelua (Saloviita, 2013, 175). Opettajilla tulee tätä toteuttaakseen olla saatavilla muun muassa koulutulokkaiden lähtötason kartoittamiseen tarkoitettua materiaalia (Karvi, 2020, 169). Tämän lisäksi on opettajan tärkeää tuntea lukutaidon eri osa-alueet, niiden kehittyminen ja vaikutus toisiinsa sekä niiden eri osa-alueilla mahdollisesti esiintyvät haasteet oppimisessa, jotta hän pystyy suunnittelemaan opetusta ja eriyttämään sitä tarpeen vaatiessa (Lerkkanen, 2006, 12). Myös aapiset ovat 2000-luvulla vastanneet tähän tarpeeseen ja lisänneet materiaaleihinsa eriytettyä sisältöä eri tasoilla olevat lukijat huomioiden (Lerkkanen, 2017, 6).

4 Tutkimuksen toteutus

Esittelen tässä kappaleessa tutkimuksen toteutukseen liittyviä yksityiskohtia.

Tutkimustehtävää koskevassa kappaleessa tarkennan tutkimustehtävää kysymyksillä.

Kappaleessa 4.2 käyn läpi tutkimuksessa käyttämäni metodologiaa sekä analyysia varten valitsemiani kriteerejä ja niiden merkintätapoja. Kappaleessa 4.3 esittelen tutkimuksen aineiston valintaan ja hankintaan liittyvät yksityiskohdat.

4.1 Tutkimustehtävä

Kuten olen teoriaosuudessa osoittanut, on koulutulokkaiden lukutaidon tason selvittäminen tärkeää ensimmäisen luokan alkaessa ennen opetuksen suunnittelua. Markkinoilla olevissa aapisissa on tarjolla työkaluja tätä varten. Tutkimuksessani perehdyn siihen, miten neljän aapisen lukutaidon alkukartoitus (Ystävien aapinen, Seikkailujen aapinen, Tarinoiden aapinen ja Satuovien aapinen) vastaa näihin tarpeisiin.

Tutkimustehtävänä on selvittää:

1. Millaisia lukutaidon alkukartoituksia Ystävien aapisessa, Tarinoiden aapisessa, Seikkailujen aapisessa sekä Satuovien aapisessa on?
2. Mitä tietoa nämä kartoitukset antavat opettajalle oppilaan lukutaidosta ja lukivalmiuksista suhteessa lukutaidon kehityksen vaiheisiin?
3. Mitkä seikat vaikuttavat alkukartoitusten luotettavuuteen?
 - a. Miten niiden ohjeistus vaikuttaa luotettavuuteen?
 - b. Mitkä muut tekijät kartoituksissa vaikuttavat niiden luotettavuuteen?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Valitsin tutkimukseni menetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin, koska sen avulla pystyn saamaan aineistosta tiivistetyn kuvan. Tämä menetelmä ei anna valmiita tuloksia, vaan tiivistyksen ja järjestelyn tuloksena voin tehdä siitä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2006, 103). Sisällönanalyysi sopii menetelmänä tarkoituksiini, sillä sen avulla pystyn analysoimaan aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti teoretiedon pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117; Elo ym., 2022, 216). Käyttämäni lähestymistapa sisältää elementtejä sekä aineistolähtöisestä, että teoriapohjaisesta sisällönanalyysistä.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu pohjaa teorian pohjalta tehtyyn analyysirunkoon, kuten olen omassa työssäni tehnyt (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 127; Elo ym., 2022, 218). Tutkiakseni, miten lukutaidon kehittymisen eri vaiheet on otettu huomioon lukutaidon alkukartoituksissa, loin lukutaidon kehittymisen vaiheista synteessin. Tällä menetelmällä pystyn vastaamaan tutkimuksessani asettamaani tutkimuskysymykseen 2 siitä, mitä tietoa aineiston lukutaidon alkukartoitukset antavat luokanopettajalle verrattuna tunnettuihin lukutaidon kehittymisen vaiheisiin.

Taulukko 1: Lukutaidon kehittymisen vaiheet

Vaihe:	Taidot:
1: Logot ja tutut sanat	Oppilas tunnistaa esimerkiksi oman nimensä
2: Kirjain-äännevastaavuus	Oppilas osaa nimetä kirjaimia ja tunnistaa sanoista äänneitä
3: Tavujen ja sanojen lukeminen, tavuttaminen	Oppilas osaa lukea tavuja ja sanoja Oppilas osaa tavuttaa
4: Lauseiden lukeminen ja luetun ymmärtäminen	Oppilas osaa lukea tekstiä ja kertoa lukemastaan

Olen käyttänyt aineiston analysoinnissa myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on alkuperäisen aineiston pelkistäminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123) Olen pelkistänyt alkukartoitusten eri tehtävät niiden sisällön ja kartoitettavan asian mukaisesti. Olen tässä pelkistyksessä huomionut myös opettajan oppaan mahdollisen ohjeistuksen ilmoittaman tehtävän aiheen. Tämän jälkeen olen poiminut tehtävästä mihin lukutaidon kehittymisen vaiheeseen se liittyy, tehdäänkö tehtävä näön tai kuulonvaraisesti ja mitä lukivalmiuksia osoittavia asioita siitä voidaan havainnoida. Tällä menetelmällä pystyn vastaamaan tutkimuksessani siihen, millainen sisältö aineiston lukutaidon alkukartoituksissa on ja mitä lukivalmiuksia niistä on mahdollista havainnoida. Tämä menetelmä mahdollistaa myös ohjeistuksen ja eri tehtävien painostusten sekä niissä käytettyjen sisällöllisten valintojen vertailemisen, jolloin pystyn vastaamaan tutkimuskysymyksiin 1 ja 3.

Poimin lukivalmiuksia määrittelevän teorian pohjalta eri lukivalmiuksia ilmaisevia indikaattoreita, joita opettaja voi tarkkailla alkukartoitusta tehdessään. Olen ottanut taulukossa 2 näkyvät indikaattorit mukaan tutkimukseen ja nimennyt ne kirjaimilla.

Taulukko 2: Analyysissä käytettyjen lukivalmiuksia osoittavien tekijöiden kirjainlyhenteet

Lukivalmiuksia osoittavat tekijät:	Kirjainlyhenne:
Sanavarasto	Sa
Fonologinen tietoisuus	F
Kirjaintuntemus	Ki
Kuulonvaraisesti toimiminen	Ku
Näönvaraisesti toimiminen	Nä

Olen tarkastellut jokaista alkukartoitusta myös näkökulmasta tulevatko lukivalmiuksia ilmaisevat tekijät jotenkin esiin eri tehtävissä. Perustin lukivalmiuksien valinnan tähän tutkimukseen sen pohjalta, miten ne on teoriassa määritelty ja miten realistista on luokanopettajan niitä havainnoida alkukartoitusten pohjalta. Mukaan otin kirjaintuntemuksen, sanavaraston laajuuden, fonologisen tietoisuuden sekä kyvyn toimia näön ja kuulonvaraisesti. Tutkimuksen ulkopuolelle jätin nopean sarjallisen nimeämisen taidon, sillä sitä pidetään enemmänkin lukutaitoa ennakoivana taitona, eikä se kerro itse lukutaidosta tai sen tasosta. Rajasin tutkimuksen ulkopuolelle myös sosiologiset tekijät, sillä ne tulevat ilmi vain oppilaiden tai huoltajien kanssa käytyjen keskusteluiden kautta eikä niitä ole mahdollista kartoituksella havainnoida. Lukivalmiuksia tutkiessani jätin pois myös muistiin liittyvät lukivalmiuksien tekijät, sillä niiden havainnointi ja analysoiminen alkukartoituksen pohjalta on epärealistista ja kuuluu erityisopettajien osaamisen piiriin.

Otin tutkimukseen mukaan myös luotettavuuden näkökulman. Tutkin vaikuttaako alkukartoitukseen liitetty ohjeistus kartoituksen tekemiseen luotettavuuden määritelmien mukaisesti. Siksi olen lisännyt analyysiin kohdan ohjeistuksesta, onko se ohjaavaa (O) vai avointa (A). Ohjaavalla ohjeistuksella tarkoitan tässä itse teknisten ohjeiden, kuten mitä lomaketta käytetään tai mitä kussakin tehtävässä tehdään, lisäksi annettuja ohjeita esimerkiksi oppilaan ohjaamiseen tai kartoituksen tarkoitukseen liittyvää ohjeistusta. Avoimella ohjeistuksella tarkoitan teknistä tietoa kartoituksen tekijälle siitä, mitä kussakin tehtävässä on tarkoitus tehdä. Tällä haen tietoa siitä, onko alkukartoitukset mahdollista toteuttaa olosuhteista tai toteuttajasta riippumatta samalla tavalla.

Olen analysoinut aineiston yhden aapisen alkukartoituksen kerrallaan luomieni kriteerien pohjalta ja koonnut tuloksiin yhteenvedon ja vertailun löydöksistä. Kartoitukset olen jakanut seuraaviin osiin: yleinen ohjeistus sekä kartoituksen eri tehtävät.

4.3 Tutkimuksen aineisto

Laadullisen tutkimuksen aineistona voidaan käyttää lähes mitä tahansa kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia (Elo ym., 2022, 216) Se voi olla muun muassa erilaisista dokumenteista koottua tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83), kuten omassa tutkimuksessani lukutaidon alkukartoituksen eri lomakkeet ja opettajan oppaiden ohjeistukset. Löysin internetistä ja kirjallisuudesta hyviä listauksia (esim. Aro & Lerkkanen, 2019, 270) siitä, mitä erilaisia standardoituja testejä lukutaidon kartoittamiseksi on saatavilla luokanopettajille. Nämä aineistot olivat myös helposti saatavilla yliopiston kirjastosta. Lisäksi on olemassa runsaasti erilaisia testejä, jotka ovat tarkoitettu eri alojen ammattilaisten, kuten erityisopettajien, psykologien ja puheterapeuttien käyttöön. Nämä rajasin tutkimuksen ulkopuolelle. Omasta kokemuksestani tiedän, että eri kustantamoiden esiopetus materiaaleihin kuuluu kartoituksia kielellisten taitojen arviointiin.

Käännyin sähköpostitse muutaman kustantajan puoleen, joilta on markkinoilla tällä hetkellä kouluissa käytössä olevia aapisia ja sain heiltä aapisten lukutaidon alkukartoituksen materiaalin graduani varten. Sanoma Oy:ltä sain käyttööni Ystävien aapisen lukutaidon kartoituksen materiaalit sähköisenä, Otavalta Seikkailujen aapisen Opettajanopas syksy sekä Tarinoiden aapisen Opettajan opas A fyysisinä kirjoina ja Edukustannukselta Satuovien aapisen Opettajan opas A digimateriaalit. Otavan edustajalta sain oppikirjailijoiden yhteystiedot ja heiltä luvan liittää sekä Seikkailujen, että Tarinoiden aapisen kartoituslomakkeet liitteeksi tähän tutkimukseen (Liitteet 2 ja 3). Samoin luvan liitteiden käyttöön sain myös Edukustannuksen edustajalta (Liitteet 4 ja 5) Sanoma Oy:n edustaja hyväksyi kustantajan puolesta liitteiden käytön (Liite 1) ja sitaattilainausta koskevan säädöksen nojalla asiallisessa yhteydessä tieteelliseen tutkimukseen asianomaisesti viitattuna ei tekijöiltä silloin erillistä lupaa tarvita. Kaikilta kustantajilta ja Otavan oppikirjailijoilta on saatu myös lupa tutkimuksen julkaisemiseen avoimesti.

5 Aineiston analyysi

Käyn luomani arviointitaulukon kanssa läpi kunkin aapisen lukutaidon kartoituksen ohjeistuksineen. Kaikkien kartoitusten lomakkeet löytyvät liitteistä. Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa noudattamaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määritteleviä tekijöitä. Olen toistanut analyysin jokaisen tutkimuksen aineistona olevan kartoituksen kohdalla samoin, pohjautuen samoihin menetelmäosiossa määriteltyihin kriteereihin. Olen avannut tehtävät niiden analyysin yhteydessä ja verrannut niitä luomaani lukutaidon kehitysvaiheiden synteisiin. Olen myös analysoinut mitä lukivalmiuksia tehtävien kautta on mahdollista havaita ja kuvaillut millainen on yleinen ja tehtäväkohtainen ohjeistus lukutaidon alkukartoitukseen liittyen. Aapisten alkukartoitukset esitellään aineiston analyysin yhteydessä satunnaisessa järjestyksessä, sama järjestys toistuu tulososiossa.

5.1 Ystävien aapinen

Ystävien aapisen opettajan oppaassa on monisteet ja ohjeistus alkukartoitukseen. Tehtävien tarkoituksena on oppaan mukaan selvittää, mitä oppilaat jo osaavat ja tunnistaa tukea tarvitsevat oppilaat. Tehtävät tehdään yksilötehtävinä oppilaan kanssa. Opas ohjeistaa tekemään kartoitukset yhteistyössä erityisopettajan tai S2- opettajan kanssa. (Asplund ym., 2023, 10.) Oppilaalla on oma paperi (Liite 1) ja opettajalla joka oppilasta kohtaan oma lomake muistiinpanoja varten. Oppilaan monisteessa on kolme tehtävää: kirjainten tunnistaminen, sanojen lukeminen ja tekstin lukeminen. (Asplund ym., 2023, 198.) Opettajan monisteessa näiden lisäksi kuulon varassa tehtävät kaksi osiota: alkuäänteen kuunteleminen ja tunnistaminen sekä sanojen tavuttaminen. (Asplund ym., 2023, 197.) Näissä tehtävissä oppilas ei tee paperiin omia merkintöjään, vaan opettaja kuuntelee hänen suulliset vastauksensa ja merkitsee suorituksen omaan lomakkeeseen. Lisäksi opettajan oppaassa on yksityiskohtaiset ohjeet siihen, miten tehtävät voi ohjeistaa oppilaille, opas ohjaa valmiiksi annetuin lausein tehtävien ohjeistukseen. (Asplund ym., 2023, 10.)

Ensimmäisessä tehtävässä oppilas tunnistaa ja nimeää kaikki tuntemansa kirjaimet. Oppilaalla on edessään oma moniste, jossa kirjaimet ovat esitetty suuraakkosin. Opettajaa ohjeistetaan opettajan oppaassa sanomaan oppilaalle, ettei kaikkia kirjaimia tarvitse vielä tuntea, vaan “minusta olisi kuitenkin mukava tietää, mitä kirjaimia jo tunnet” (Asplund ym., 2023, 10). Opettaja merkitsee jokaisen oppilaan omaan koontilomakkeeseen mitä kirjaimia oppilas osaa tunnistaa tai nimetä oikein. (Asplund ym., 2023, 10.)

Toisessa tehtävässä opettaja sanoo sanan ja pyytää oppilasta toistamaan sen, sekä tunnistamaan sanan alkuäänteen. Tämä tehtävä arvioi oppilaan kykyä kuulla, tunnistaa ja nimetä sanan alkuäänen. Sanoja on viisi, joista yksi alkaa vokaalilla ja loput konsonantilla. (Asplund ym., 2023, 197.) Tämä tehtävä tehdään pelkästään kuulonvaraisesti. Opettajaa ohjataan sanomaan sana ääneen ja pyytää oppilasta toistamaan se. Hän pyytää oppilasta kuuntelemaan tarkasti ja kertomaan minkä äänteen tai kirjaimen oppilas kuulee sanan alussa. Kirjain voi olla oppilalle tutumpi käsite kuin äänne. (Asplund ym., 2023, 10.)

Kolmannessa tehtävässä opettaja sanoo sanan, pyytää oppilasta toistamaan sen ja taputtamalla tavuttamaan sen (Asplund ym., 2023, 10). Tehtävä testaa siis sanojen tavuttamisen taitoa. Tehtävässä on neljä sanaa, joista kaksi on kaksitavuisia (kala, maila), yksi kolmitavuinen (sammakko) ja yksi nelitavuinen (ystäviä) (Asplund ym., 2023, 197). Tämä tehtävä tehdään pelkästään kuulonvaraisesti, eli sanat ovat vain opettajan koontilomakkeessa. Opettajan oppaassa opettaja antaa ensi esimerkki sanaksi HIR-VI, jonka hän sanoo ja tavuttaa itse ääneen. Opettaja merkitsee koontilomakkeeseen pystyviivoin mihin oppilas tavutukset sijoittaa. (Asplund ym., 2023, 10.)

Neljännessä tehtävässä opettaja pyytää oppilasta lukemaan lyhyitä sanoja sana kerrallaan. Mikäli oppilas ei osaa lukea kahta sanaa putkeen, voi kartoituksen lopettaa tähän, oppaassa ohjeistetaan. Oppaassa kehoitetaan tekemään myös havaintoja ja muistiinpanoja siitä millaisia lukutekniikoita oppilas käyttää ja miten sujuvaa lukeminen on. (Asplund ym., 2023, 10.) Tämä tehtävä testaa taitoa lukea lyhyitä sanoja. Suuraakkosilla kirjoitettuja sanoja on neljä (ON, SAA, AA-SI, SU-SI) pienaakkosilla kirjoitettuja sanoja on kaksi (orava, kiekkoja). Sanat ovat oppilaan monisteessa. Sanoja on kaksi yksitavuisia (on, saa), kaksi kaksitavuisia (aa-si, su-si) sekä kaksi kolme tavuista (o-ra-va, kiek-ko-ja). (Asplund ym., 2023, 198.) Oppaassa tehtävä sanoitetaan näin: “Näytän sinulle sanoja. Sinun ei vielä tarvitse osata niitä. Jos osaat, lue sanat minulle (tai esimerkiksi luokan maskotille/käsinukelle, joka ei vielä osaa lukea) niin hyvin kuin osaat” (Asplund ym., 2023, 10).

Mikäli oppilas suoriutuu suurimmasta osasta tehtävän 4 sanoista, voi hänen kanssaan tehdä tehtävän 5. Oppilas saa valita, haluaako lukea esimerkki tekstin suur- vai pienaakkosin. Opettaja merkitsee havainnointilomakkeeseen, kumman oppilas valitsee. (Asplund ym., 2023, 10.) Lisäksi aapisen ohjeistuksessa kehoitetaan opettajaa tarkkailemaan ja merkitsemään muistiin, miten oppilas lukee. “Oliko lukeminen takeltelevaa, arvailevaa, sujuvaa. Seurasiko oppilas tekstiä sormellaan” (Asplund ym., 2023, 10). Tällä tehtävällä testataan kykyä lukea

tekstiä. Tehtävässä on neljä virkettä, jotka molemmat on kirjoitettu oppilaan monisteeseen suur- ja pienaakkosin tavutettuna:

Aa-mos on hir-vi.

Ul-la on il-ves.

He a-su-vat ko-ti-ko-los-sa.

He o-vat ys-tä-vi-ä. (Asplund ym., 2023,198.)

Taulukko 3: Ystävien aapisen analyysi (Ki= kirjaintuntemus, Sa= sanavarasto, F= fonologinen tietoisuus, Ku= kuulonvaraisesti toimiminen, Nä= näönvaraisesti toimiminen)

	Vaihe:	Ki	Sa	F	Ku	Nä	Ohjeistus:
Yleinen ohjeistus:							O
Tehtävä 1: Kirjainten nimeäminen	2	x		x		x	O
Tehtävä 2: Alkuäänne	2	x		x	x		O
Tehtävä 3: Tavutus	3				x		O
Tehtävä 4: Sanojen lukeminen	3					x	O
Tehtävä 5: Lauseiden lukeminen	4					x	O

Ystävien aapisen lukutaidon alkukartoituksen ohjeistus sen tekijälle on hyvin ohjaava. Se kertoo jokaisen tehtävän kohdalla mitä tehtävä kartoittaa ja ohjaa opettajaa siihen, miten tehtävä ohjeistetaan oppilaalle. Tehtäviä tehdään sekä näön- että kuulonvaraisesti. Lukutaidon kehittymisen vaiheet katetaan kartoituksella ensimmäistä lukuun ottamatta. Lukivalmiudet tulevat esiin kartoitusten tehtävien kautta sanavaraston laajuutta lukuun ottamatta.

5.2 Seikkailujen aapinen

Seikkailujen aapisen syksyn opettajanoppaassa (2021) on arviointi osuudessa alkukartoitus (Backman ym, 2021, 9, 229). Kartoitus sisältää oppilaan lomakkeen (Liite 2), ohjeen opettajalle sekä opettajan kirjaamis- ja koontisivun (Backman ym, 2021, 229–231). Opettajan oppaassa on ensimmäisen kappaleen kohdalla huomautus alkukartoituksesta lukutaidon tason määrittämiseksi, sekä ennen lomakkeita on lyhyt ohjeistus niiden tekemiseen (Backman ym, 2021, 17, 227). Opettajan ohjeistuksessa alkukartoitus neuvotaan tekemään kahden oppilaan kanssa. Oppilas lukee omaa lomakettaan ja opettaja tekee merkintöjä omaan vastaavaan lomakkeeseen. Opettajaa ohjeistetaan valitsemaan oppilaan lukutason mukaisesti sopivat ja tarpeelliset tehtävät. Lisäksi ohjeissa on neljä luetun ymmärtämistä kartoittavaa kysymystä oppilaille, jotka pystyvät lukemaan arviointimateriaalissa olevan tarinan. (Backman ym, 2021, 229.)

Tehtäviin ei ole opettajan oppaassa annettu tehtäväkohtaista ohjeistusta, joten olen pyrkinyt kuvaamaan ne mahdollisimman hyvin oman tulkintani mukaan. Ensimmäinen tehtävässä on tarkoitus tunnistaa ja nimetä kirjaimia. Oppilaan lomakkeessa on ensin suuraakkoset kolmella rivillä aakkosjärjestyksestä poikkeavassa järjestyksessä. Näiden alla on pienaakkoset eri järjestyksessä. Kunkin rivin alussa on pieni kuva.

Toisessa tehtävässä on tarkoitus lukea tavuja. Oppilaan monisteessa on kirjainrivien alla kolme hahmoa, joiden puhekuplissa on erilaisia lyhyitä tavuja oppilaan luettavaksi. Ensimmäisessä puhekuplassa on suuraakkosilla yhdestä kolmeen kirjaimen tavuja (O, EI, KUN). Toisessa puhekuplassa on kahden tai kolmen kirjaimen tavuja pienaakkosin (än, res, mee). Kolmannessa puhekuplassa on kolmen tai neljän kirjaimen haastavampia tavuja pienaakkosin (kop, päin, hyys). (Backman ym, 2021, 229.)

Kolmas tehtävä testaa sanojen lukemista. Sivun alalaidassa on neljä laatikkoa, joista yhdessä on kaksi kahden tavun sanaa suuraakkosin tavutettuna kirjoitettuna (I-SI, NA-MI). Kolmessa muussa laatikossa on kahden tai kolmen tavun sanoja pienaakkosin tavutettuna kirjoitettuna (uk-ko, met-sä, lau-lu, koi-ra, tai-ku-ri, peit-to). (Backman ym, 2021, 229.)

Neljäs tehtävä testaa tekstitasoista lukemista. Oppilaan monisteen alareunassa on kolmen lauseen tarina pienaakkosin tavutettuna:

Tuu-li on Si-mon sis-ko. He läh-te-vät yh-des-sä uin-ti-ret-kel-le. Äi-ti on pa-kan-nut rep-puun pyyh-keet, mut-ta e-väät u-noh-tui-vat. (Backman ym, 2021, 229.)

Opettajan oppaassa on neljä luetun ymmärtämisen kysymystä, jotka on nimetty tarinatasoisen tekstin kysymyksiksi:

Kuka Simo on?

Mitä äiti pakkasi mukaan?

Mitä jäi kotiin?

Mitä sinä olisit vielä ottanut mukaan? (Backman ym., 2021, 227.)

Opettaja voi tehdä muistiinpanoja omaan lomakkeeseen, joka on identtinen oppilaan lomakkeen kanssa, mutta niitä on sovitettu kaksi yhdelle sivulle (Backman ym, 2021, 230).

Opettajan koontilomakkeessa on rivit jokaiselle oppilaalle, sekä paikat tehdä merkintöjä oppilaan taidoista lukea aakkosia, tavuja, sanoja ja virkkeitä suur- ja pienaakkosin. Lisäksi on paikka luetun ymmärtämisen kysymyksille. (Backman ym, 2021, 231.)

Taulukko 4: Seikkailujen aapisen analyysi (Ki= kirjaintuntemus, Sa= sanavarasto, F= fonologinen tietoisuus, Ku= kuulonvaraisesti toimiminen, Nä= näönvaraisesti toimiminen)

	Vaihe:	Ki	Sa	F	Ku	Nä	Ohjeistus:
Yleinen ohjeistus:							O
Tehtävä 1: Kirjainten nimeäminen	2	x		x		x	A
Tehtävä 2: Tavujen lukeminen	3	x		x		x	A
Tehtävä 3: Sanojen lukeminen	3					x	A
Tehtävä 4: Lauseiden lukeminen	4		x			x	A

Seikkailujen aapisen lukutaidon alkukartoituksen tehtävät oppilas tekee kaikki näönvaraisesti. Lukutaidon kehittymisen vaiheet tulevat ilmi kartoituksessa ensimmäistä lukuunottamatta, mutta lisänä on luetun ymmärtämistä testaavat kysymykset. Lukivalmiudet tulevat tässä kartoituksessa ilmi kaikki, myös sanavarastoa on mahdollista havainnoida luetun

ymmärtämisen kysymysten yhteydessä. Ohjeistus on suppea, se keskittyy lähinnä antamaan ohjeet kartoituksen tekniseen tekemiseen.

5.3 Tarinoiden aapinen

Tarinoiden aapisen opettajan oppaassa on lukuvuoden aloituksen kohdalla ohjeistus alkukartoituksen tekemisestä ennen tehtäväkirjan aloittamista (Kuosmanen ym., 2021, 18). Opettajan opas ohjeistaa käyttämään kartoituksen tekemiseen pienen hetken jokaisen oppilaan kanssa kahden. Kartoitukseen kuuluu oppilaan lomake (Liite 3) ja opettajan koontilomake. Ohjeissa opettajaa kehoitetaan monistamaan oppilaan lomake myös itselleen merkintöjä varten. (Kuosmanen ym., 2021, 9.)

Tarkempi ohje kartoitukseen löytyy kirjan lopusta arvioinnin osuudesta. Opettajan oppaan ohjeistuksessa alkukartoitukseen kerrotaan, että sen tehtävänä on päivittää opettajan tiedot oppilaan lukutaidon tasosta lukuvuoden alussa. Oppilaalle monistetaan oma lomake ja kuten aikaisemminkin, ohjeistettiin opettajaa ottamaan kopiot myös itselleen oppilaan lomakkeesta merkintöjä varten oppilaan lukiessa. Yleisessä ohjeistuksessa kerrotaan myös, mitä eri asioita tehtävillä on tarkoitus selvittää: kirjainten tuntemus (isot ja pienet kirjaimet), lyhyiden merkityksettömien ja merkityksellisten sanojen lukeminen tekstauskirjaimin ja versaaleilla. Tämän lisäksi opas kertoo, että viimeisellä tehtävällä opettaja saa kuvan lukutaitoisen lapsen lukutaidon tasosta. Opas ohjeistaa opettajaa kiinnittämään huomiota oppilaan lukiessa muun muassa lukunopeuteen, selkeyteen, eläytyvään lukemiseen, sanasujuvuuteen sekä oikeaan tauottamiseen. Lisäksi tehtävästä löytyy luetun ymmärtämisen kysymyksiä. (Kuosmanen ym., 2021, 188.)

Tarkempaa ohjeistusta kartoituksen tehtäviin ei ole. Oppilaan lomakkeessa ensimmäisenä tehtävänä on kirjaimet sekä suur- että pienaakkosin merkittynä eri järjestyksissä. Jokaisen rivin alussa on kuva. Tehtävän tarkoitus on siis kirjainten nimeäminen. (Kuosmanen ym., 2021, 188–190.)

Toinen tehtävä kartoittaa tavujen lukemista. Oppilaan lomakkeessa on lyhyitä tavuja suur- ja pienaakkosin kirjoitettuna. Suuraakkosilla kolme kahden kirjaimen tavua (AU, NO, LÄ) ja kolme kolmen kirjaimen tavua (SOI, MAA, REI). Pienaakkosilla kolme kahden kirjaimen tavua (il, me, ru) sekä kolme kolmen kirjaimen tavua (hei, pin, täk). (Kuosmanen ym., 2021, 190.)

Lisäksi lomakkeessa on kaksi kahden tavun sanaa suuraakkosilla tavutettuna, sekä kolme sanaa pienaakkosilla kirjoitettuna; yksi kahden tavun ja kaksi kolmen tavun sanaa. Yleisessä ohjeistuksessa kerrotaan tämän ja edellisen tehtävän kartoittavan lyhyiden merkityksettömien ja merkityksellisten sanojen lukemista tekstauskirjaimille ja versaaleilla. (Kuosmanen ym., 2021, 188–190.) Suuraakkosilla kirjoitetut tavutetut sanat ovat KY-NÄ ja KU-MI. Pienaakkosilla kirjoitetut tavutetut sanat ovat rep-pu, te-roi-tin ja pe-naa-li. Sanojen vieressä kuva repusta ehkä antamassa vinkkiä sanojen merkityssisällöstä.

Kartoituksessa on lyhyt tavutettu teksti, josta opettaja voi saada alustavan käsityksen oppilaan lukutaidosta. Teksti on kirjoitettu pienaakkosin oppilaan lomakkeeseen. Tekstin sisältö mukailee yksittäisten sanojen ja vihjekuvan sisältöä kertoen muutamalla lauseella uudesta koulurepusta. Tekstissä on vaihtelevasti sanoja yhden tavun sanoista (se on) pitkiin taivutettuihin sanoihin (kou-lu-re-pun):

Sain uu-den kou-lu-re-pun. Rep-pu on pu-nai-nen. Se on hie-no. Sii-nä on vii-si tas-ku-a. (Kuosmanen, ym., 2021, 190.)

Tekstin lukemisen jälkeen kartoituksessa on kaksi luetun ymmärtämiseen liittyvää kysymystä:

Minkä värinen reppu on?

Montako taskua repussa on? (Kuosmanen, ym., 2021, 190.)

Opettajan koontilomakkeeseen voi merkitä jokaisen oppilaan nimen kohdalle tiedon suuraakkosten tunnistamisesta, pienaakkosten tunnistamisesta, alkeislukutaidosta tavutasolla, sanatason lukutaidosta sekä virketason lukutaidosta. Opas ja ohjeet eivät kerro, miten merkinnät kannattaa tehdä. (Kuosmanen ym., 2021, 191.)

Taulukko 5: Tarinoiden aapisen analyysi (Ki= kirjaintuntemus, Sa= sanavarasto, F= fonologinen tietoisuus, Ku= kuulonvaraisesti toimiminen, Nä= näönvaraisesti toimiminen)

	Vaihe:	Ki	Sa	F	Ku	Nä	Ohjeistus:
Yleinen ohjeistus:							O
Tehtävä 1: Kirjainten nimeäminen	2	x		x		x	A
Tehtävä 2: Tavujen lukeminen	3	x		x		x	A
Tehtävä 3: Sanojen lukeminen	3					x	A
Tehtävä 4: Lauseiden lukeminen	4		x			x	O

Kaikki Tarinoiden aapisen alkukartoituksen tehtävistä oppilas tekee näönvaraisesti. Lukutaidon kehittymisen vaiheet tulevat kartoituksessa esiin ensimmäistä lukuun ottamatta. Lukivalmiudet tulevat esiin kartoituksessa, opettajan on luetun ymmärtämisen yhteydessä mahdollisuus arvioida oppilaan sanavaraston laajuutta. Opettajan oppaan antamat ohjeet opettajalle ovat ohjaavat yleisen ohjeistuksen sekä lausetasoisien lukemisen osalta, miksi tehtäviä tehdään ja mitä niissä kannattaa seurata, mutta yksityiskohtaista ohjetta muiden tehtävien tekemiseen ei ole.

5.4 Satuovien aapinen

Opettajan oppaan ohjeistuksessa alkukartoitukseen kerrotaan, että tarkoitus on selvittää oppilaan kirjaintuntemusta, fonologista tietoisuutta sekä kirjoitus- ja lukutaitoa. Kartoituksessa on ryhmä- ja yksilötehtäviä, jotka ohjeistetaan tekemään heti koulun alettua. (Harju, ym, 2023, 3.) Olen jättänyt pois kirjoitustaitoa kartoittavat tehtävät, koska tämä tutkimus keskittyy lukutaidon alkukartoitukseen.

Alkukartoituksen ensimmäinen tehtävä on ryhmätehtävänä tehtävä alkuäänten tunnistamisen tehtävä. Ryhmätehtävässä oppilaalla on oma monisteensa alkuäänten tunnistamista varten (Liite 4). Monisteeseen merkitään oppilaan nimi sekä päivämäärä. Opettajan oppaan ohjeistuksessa on annettu valmiit lauseet, joilla opettaja voi ohjeistaa tehtävään:

Nyt kuunnellaan, millä äänteellä/kirjaimella sanat alkavat. Ensin harjoitellaan. Katso imuri-riviä. (Oppilaan monisteessa on rivejä, joiden alussa on muista erotettu kuva ja tämän vieressä neljä eri kuvaa. Tässä ohjeistuksessa viitataan tehtävän ensimmäiseen riviin, jossa rivin alussa on imurin kuva.) Rivillä on lintu, itikka, koira ja reppu. Mikä sana alkaa samalla äänteellä kuin imuri? Laita rasti kuvan päälle. (Harju, ym, 2023, 4.)

Jokainen äänten tunnistamisen tehtävän rivi on opettajan ohjeessa ohjeistettu samaan tyyliin (Harju, ym, 2023, 3–6). Kuvat oppilaan monisteessa on tutuista sanoista; tuoli, auto, sieni, mutta mukana on myös esimerkiksi uimarengas ja uuni (Harju ym., 2023, 6).

Yksilötehtäviä varten opettaja tarvitsee yhden kappaleen (Liite 5), johon ei tehdä merkintöjä. Opettajan oppaassa kerrotaan, että tämän voi laittaa muovitaskuun. Opettajalla tulee olla jokaisen oppilaan suorituksen dokumentoimiseksi oma kappale samasta liitteestä. (Harju ym., 2023, 5.) Monisteessa on viisi tehtävää (Harju ym., 2023, 8).

Ensimmäinen yksilötehtävä on kirjainten nimeäminen. Ohjeet kehottavat opettajaa peittämään oppilaan näkemästä monisteesta sen muut tehtävät niin, että vain ensimmäinen on nähtävillä. Oppilas nimeää tuntemansa kirjaimet, jotka ovat monisteessa aakkosjärjestyksestä poikkeavassa järjestyksessä. Opettaja merkitsee omaan monisteeseensa, mitkä kirjaimet oppilas tunnistaa ja osaa nimetä. Opettajalle on annettu tässäkin valmiit lauseet tehtävän ohjeistukseksi. Oppilasta kehoitetaan osoittamaan sormella ja nimeämään kaikki kirjaimet, jotka hän tunnistaa ja opettaja mainitsee, että kaikki kirjaimia ei tarvitse vielä osata. (Harju, ym, 2023, 5–8.)

Toisessa tehtävässä kartoitetaan alkuäänten nimeämistä. Tästä tehtävästä opettajan oppaassa kerrotaan, että se voidaan tehdä, mikäli ryhmätehtävä ei ole onnistunut tai halutaan tarkempaa tietoa oppilaan osaamisesta. Tehtävässä on kymmenen sanaa pienaakkosilla kirjoitettuna. Kaksi sanaa alkaa vokaalilla ja loput konsonanteilla. Opettaja ohjeistaa tehtävän oppaan avulla kertoen, että tarkoitus on miettiä millä äänteellä sanat alkavat (Harju ym., 2023, 5). Ensin harjoitellaan sanalla siis avain, jos oppilas ei tiedä vastausta, opettaja kertoo sen ja jatkaa sitten tehtävän sanoihin. Opettaja merkitsee oppilaan vastaukset omaan monisteeseen. (Harju ym., 2023, 5–8.) Ohjeistus ei kerro, onko sanojen tarkoitus olla myös oppilaan nähtävillä, sillä ne on merkitty oppilaan monisteeseen. Tehtävä voidaan siis tehdä joko kuulonvaraisesti tai myös monisteen visuaalista apua hyödyntäen.

Kolmannessa tehtävässä aiheena on tavuttaminen. Opettaja jättää oppilaan näkemästä monisteesta esiin taas vain käsillä olevan tehtävän. Tehtävässä on viisi sanaa, jotka oppilas

pyydetään tavuttamaan ja taputtamaan käsillä. Kolme ensimmäistä sanaa ovat kahden tavun pituisia (vene, taulu, kukka), neljäs ja viides kolmen tavun pituisia (sammakko, vaatekaappi). Opettajaa ohjeistetaan oppaassa kertomaan oppilaalle, että sanat on tarkoitus tavuttaa. Ensin harjoitellaan yhdessä sanalla kala, jos oppilas ei osaa, opettaja näyttää mallia. Opettaja sanoo oppilaalle sanat, jotka hän tavuttaa. Opettaja merkitsee omaan monisteeseen tavurajat sanoihin niille kohdille, joihin oppilas ne tavuttaa. (Harju, ym., 2023, 5–8.)

Neljännessä tehtävässä kartoitetaan tavujen ja sanojen lukemista. Opettaja jättää esille vain käsillä olevan tehtävän oppilaan monisteesta. Tehtävässä on kymmenen tavua ja sanaa suuraakkosilla kirjoitettuna. Kaksi kaksikirjaimista tavua (oi, as), neljä kolmen kirjaimen tavua (kai, man, tak, osa) sekä neljä sanaa (uuni, kana, telta, simpukka). Opettaja korostaa ohjeiden mukaan sitä, että vielä ei tarvitse osata, oppilas voi lukea ne tavut ja sanat, jotka osaa: “Nyt luetaan tavuja ja sanoja. Näitä ei tarvitse vielä osata. Lue, mitä osaat.” (Harju ym., 2023, 5.) Opettaja merkitsee omaan monisteeseen ne tavut, sanat tai niiden osat, jotka oppilas osaa lukea. Mikäli oppilas ei osaa lukea tehtävästä kahta peräkkäistä tavua tai sanaa, voidaan tehtävä keskeyttää. (Harju ym., 2023, 5–8.)

Alkukartoituksen viimeinen tehtävä on lausetasoisien tekstin lukeminen. Opettaja peittää monisteesta muut tehtävät. Tämä tehtävä tehdään vain, jos oppilaalta onnistuu tavujen ja sanojen lukeminen. Opettaja pyytää oppilasta lukemaan pienaakkosilla kirjoitetun tarinan ääneen:

U-ni. U-nes-sa voi ta-pah-tua has-su-ja a-si-oit-a. Lam-paat voi-vat len-nel-lä ja lin-nut teh-dä ui-ma-hyp-py-jä. O-let-ko si-nä näh-nyt has-su-a un-ta? Mil-lais-ta un-ta näit? (Harju ym., 2023, 8.)

Lisäksi opettajan oppaan ohjeistukseen on liitetty kolme kysymystä tarinasta, jotka selvittävät mitä oppilaalle jäi mieleen tarinasta:

Mitä lampaat voivat tehdä unessa?

Entä linnut?

Muistatko, mitä lopussa kysyttiin? Mitä vastasit? (Harju, ym., 2023, 5.)

Opettaja merkitsee oppilaan vastaukset muistiin. Opas kehottaa myös tarkkailemaan oppilaan lukemista ja tekemään muistiinpanoja siitä, onko lukeminen sujuvaa, takkuilevaa tai arvailevaa. (Harju ym., 2023, 5–8.)

Opettajan oppaassa on arvioinnin koontilomakkeet koottuna yhdelle sivulle. Jokaisen oppilaan tulokset eri arvioinneista merkitään samalle sivulle. Alkukartoituksen yhteydessä merkitään, montako oikeaa vastausta täydestä oppilas on saanut, sekä muistiinpanot tekstin lukemisesta. (Harju ym., 2023, 11.)

Taulukko 6: Satuovien aapisen analyysi (Ki= kirjaintuntemus, Sa= sanavarasto, F= fonologinen tietoisuus, Ku= kuulonvaraisesti toimiminen, Nä= näönvaraisesti toimiminen)

	Vaihe:	Ki	Sa	F	Ku	Nä	Ohjeistus:
Yleinen ohjeistus:							O
Ryhmätehtävä:	2	x		x	x	x	
Tehtävä 1: Kirjainten nimeäminen	2	x		x		x	O
Tehtävä 2: Alkuäänteen tunnistaminen	2	x		x	x	x	O
Tehtävä 3: Tavuttaminen	3					x	O
Tehtävä 4: Tavujen ja sanojen lukeminen	3					x	O
Tehtävä 5: Lausetasoinen lukeminen	4		x			x	O

Satuovien aapisen alkukartoituksessa on erittäin kattava ja opettajaa ohjaava ohjeistus. Eroina muihin siinä on myös ryhmässä tehtävä alkuäänteen tunnistamisen tehtävä, jonka lisäksi voidaan yksilöllisesti tehdä alkuäänteen tunnistus, jos tarve vaatii. Lukutaidon kehityksen vaiheet näkyvät kartoituksessa ensimmäistä lukuun ottamatta. Myös lukivalmiuksia voidaan havainnoida kartoituksen avulla, luetun ymmärtämisen kysymyksistä voidaan päätellä sanavaraston laajuutta. Tehtäviä tehdään niin näön- kuin kuulonvaraisesti.

6 Tulokset

Tulososiossa esittelen tutkimukseni tulokset sekä muita huomioita liittyen aineiston lukutaidon alkukartoitukseen. Kappaleessa 6.1 esittelen taulukon (taulukko 7) muodossa yhteenvedon tutkimuksen havainnoista. Tässä kappaleessa esittelen myös tarkemmin, miten eri lukutaidon kehitysvaiheet tulevat esiin eri alkukartoituksissa verraten niitä luomaani lukutaidon kehittymisen synteisiin. Kappaleessa 6.2 käyn läpi eri lukivalmiuksen esiintymistä alkukartoitusten tehtävissä ja miten opettajan on mahdollista niitä havainnoida erilaisten tehtävien kautta. Kappaleessa 6.3 käyn läpi alkukartoitusten luotettavuuteen liittyviä teemoja ja kappaleessa 6.4 teen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista vastaten tutkimuskysymyksiini.

6.1 Lukutaidon kehitysvaiheet alkukartoituksissa

Kuten alla olevasta taulukosta 7 voimme nähdä, on Ystävien aapisen, Seikkailujen aapisen, Tarinoiden aapisen ja Satuovien aapisen lukutaidon alkukartoitukset tämän tutkimuksen aiheena olevien ominaisuuksien pohjalta melko samanlaisia.

Taulukko 7: yhteenvedo

	Ystävien aapinen	Seikkailujen aapinen	Tarinoiden aapinen	Satuovien aapinen
Tehtävien määrä:	5	4	4	5
Vaihe 1: logot ja tutut sanat				
Vaihe 2: Kirjaimet ja alkuäänteet	x	x	x	x
Vaihe 3: Tavut ja sanat	x	x	x	x
Vaihe 4: Lauseet	x	x	x	x
Kirjaintuntemus	x	x	x	x
Sanavarasto		x		x
Fonologinen tietoisuus	x	x	x	x
Kuulonvaraiset tehtävät	x			x
Näönvaraiset tehtävät	x	x	x	x
Yleinen ohjeistus ohjaavaa	x	x	x	x
Yleinen ohjeistus avoin				
Tehtäväkohtainen ohjeistus ohjaava	x			x
Tehtäväkohtainen ohjeistus avoin		x	x	

Logojen ja tuttujen sanojen tunnistamisen vaihe ei esiintynyt näissä lukutaidon alkukartoituksissa, mutta se selittynee oletuksella, että ekaluokkalaisella olisi jo hallussaan kehittyneempi vaihe lukemisen tiellään. Kartoituksia analysoidessa pohdin kuitenkin,

millaisia sanoja niissä käytettiin tavujen ja sanojen lukemista testaavissa tehtävissä. Esimerkiksi Ystävien aapisen ja Seikkailujen aapisen kartoituksissa oli sanoja kuten EI ja ON. Høien ja Lundbergin pseudolukemisen vaiheessa, sekä Firthin logografisessa vaiheessa lapsi tunnistaa sanoja visuaalisina hahmoina, vaikka ei vielä esimerkiksi tunnista kirjaimia, on hänen mahdollista tunnistaa tutut sanat ulkomuistista (Siiskonen, 2010, 14). Muut lukutaidon kehittymisen vaiheet tulevat esiin näissä kartoituksissa. Kaikissa alkukartoituksissa oli kirjainten tunnistamista kartoittava tehtävä. Tämän lisäksi Ystävien aapisen ja Satuovien aapisen kartoituksissa oli tehtävä, jossa oppilas nimesi alkuäänteen kuulemastaan sanasta. Kun lapsi hallitsee näiden tehtävien taidot, on hän lukutaidollaan Firthin aakkosellinen vaiheen, Ehrin osittain-aakkosellinen sekä aakkosellinen vaiheen ja Høien & Lundbergin aakkosellis-foneemisen vaiheen esittämällä tasolla (Siiskonen, 2010, 13–14). Kaikissa neljässä kartoituksessa oli myös tavujen ja sanojen lukemisen taitoa testaavia tehtäviä. Ystävien aapisen kartoituksessa oli tässä yhteydessä ainoastaan sanoja, kun taas muissa kolmessa sekä tavuja että sanoja. Tähän lukutaidon kehitysvaiheeseen liittyy myös taito tavuttaa oikein, eli ymmärrys sanojen tavurakenteesta. Tavuttamisen tehtäviä löytyi Ystävien ja Satuovien aapisten alkukartoituksista. Mikäli oppilaalla on näiden tehtävien kartoittamat taidot hallussa, voidaan hänen nähdä olevan Frithin ortografisessa tai Ehrin vahvistumisen vaiheessa lukutaidon kehitykseltään (Siiskonen, 2010, 13). Mikäli oppilas selviää sanatasoisesta lukemisesta, oli jokaisessa kartoituksessa myös tekstitason lukemisen tehtävä.

Kun vertasin lausetasoisien tekstien lukemisen tehtäviä lukutaidon kehittymisen vaiheisiin, tein havainnon siitä, miten erilaisia lausetasoiset tekstit kartoituksissa oli. Yksinkertaisin teksti luettavaksi oli Ystävien aapisessa. Siinä on neljä virkettä, joissa jokaisessa kolme melko yksinkertaista sanaa. Lisäksi virkkeiden sisältö oli selkeä, esimerkiksi “Aamos on hirvi”. Tarinoiden aapisen lausetason lukemisen tehtävässä oli myös neljä melko helppoa virkettä. Jokaisessa virkkeessä on kolme sanaa ja ne ovat rakenteeltaan yksinkertaisia, esimerkiksi “Sain uuden koulurepun”. Mukana on myös pitkiä sanoja, kuten koulurepun ja punainen. Seikkailujen aapisen tekstitasoisien lukemisen tehtävä sisälsi kolme virkettä, joista yksi sisälsi pää- ja sivulauseen. Virkeissä oli myös pitkiä ja haastavia sanoja, kuten uintiretkelle, pakannut ja unohtuivat. Virkkeet muodostivat myös selkeän pienen tarinan. Satuovien aapisen lukutaidon alkukartoituksen teksti oli mielestäni kaikkein haastavin. Se oli tarina unesta, joka sisälsi neljä virkettä, joista kaksi on kysymysmuodossa. Virkeissä on pitkiä ja haastavia sanoja, kuten uimahyppyjä. Lisäksi virkkeiden sisältämä merkitys ei ole helppo, kuten esimerkiksi Ystävien ja Tarinoiden aapisten teksteissä. Analyysin pohjaksi määrittelemäni

peruslukutaidon kehittymisen vaiheet päättyvät virkkeiden lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen. Kaikki kartoitukset testasivat tätä, ainoastaan Ystävien aapisen kartoitukseen ei ole liitetty luetun ymmärtämistä testaavia kysymyksiä. Näiden kartoitusten tekstitasoisen lukemisen tehtävästä selvinnyt oppilas on lukutaidon kehitykseltään Ehrin automatisoitumisen tai Høien & Lundbergin ortograafis-morfeeninen vaiheessa (Siiskonen, 2010, 13–14). Oppikirjojen valitsemat tekstit ja niiden erilainen vaatimustaso on kiinnostava huomio, mutta tämän tutkimuksen tuloksissa merkitystä tässä kohtaa on ainoastaan sillä, pystytäänkö niiden pohjalta saamaan kuva oppilaan lukutaidon tasosta. Firthin viimeisellä tasolla lapsi pystyy lukemaan mitä tahansa sanoja, Ehrin automatisoituneessa vaiheessa lukeminen on sujuvaa ja luetun ymmärtäminen mahdollistuu, Høien ja Lundbergin lukutaidon kehitysteorian viimeisessä vaiheessa lapsi hahmottaa automatisoituneesti ja nopeasti sanoja ilman kontekstia (Siiskonen, 2010, 13–14). Lukemisen kehittymisen vaiheteorioiden pohjalta voi todeta, että kaikki kartoitukset testaavat tekstitason lukemisen taitoa. Palaan tekstien vaativuuteen käsitellessäni kartoitusten luotettavuutta.

6.2 Lukivalmiuksien esiintyminen alkukartoituksissa

Kaikki alkukartoitukset sisälsivät kirjaintuntemusta testaavan tehtävän, mikä on luonnollista, sillä sitä pidetään merkittävänä lukemaan oppimista ennustavana tekijänä (Siiskonen, 2010, 32). Eroa oli ainoastaan siinä, oliko tehtävä esitetty oppilaalle suur- vai pienaakkosin vai molemmilla. Tähän aiheeseen palaan kartoitusten luotettavuuteen liittyvässä kappaleessa. Tavutusta testaavia tehtäviä oli Ystävien aapisen ja Satuovien aapisen lukutaidon alkukartoituksissa. Firthin ortografisessa vaiheessa ja Ehrin vahvistumisen vaiheessa lapsi on oppinut jo kirjain-äännevastaavuuden (Lerkkanen, 2006, 12; Siiskonen, 2010, 13). Tämä kertoo, että hänelle on kehittynyt aikaisemmin jo fonologinen tietoisuus, jossa hän kykenee muun muassa tunnistamaan ääniteitä ja äänneyhdistelmiä (Siiskonen, 2010, 25). Tästä syystä tavuttamisen taitoa voidaan pitää myös fonologisen tietoisuuden mittarina. Muita fonologista tietoisuutta indikoivia tehtäviä löytyi kaikista kartoituksista, tosin alkuäänteen tunnistamisen tehtävät löytyivät vain Ystävien ja Satuovien aapisista. Luetun ymmärtämisen tehtäviä, joista opettajan on mahdollisuus saada viitteitä oppilaan sanavarastosta, on Seikkailujen ja Satuovien aapisessa. Oppilaan vastatessa luetun ymmärtämisen kysymyksiin voi opettaja havainnoida millaisia sanoja hän käyttää ja miten hän on ymmärtänyt lukemansa, sillä sanavaraston laajuus on yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoon (Daneman, 1991, 524; Suggate ym., 2018, 84).

Tehtävien tekemiseen liittyvissä muodoissa oli myös vaihtelua. Kuten taulukosta 1 näemme, Seikkailujen aapisen ja Tarinoiden aapisen tehtävät tehtiin ainoastaan näönvaraisesti, jolloin oppilaalla oli käytettävissään oma moniste visuaalisena tukena. Ystävien aapisen ja Satuovien aapisen kartoituksissa käytettiin sekä kuulon- että näönvaraisesti suoritettavia tehtäviä. Kun oppilas tekee tehtäviä sekä näön- että kuulonvaraisesti, on opettajalla mahdollisuus havainnoida hänen lukivalmiuksiaan fyysisten ja kognitiivisten tekijöiden näkökulmasta (Takala & Kontu, 2006, 14). Opettaja voi tarkkailla miten hän toimii kuulonvaraisesti ja pystyykö hän suuntaamaan katseensa oikeaan tehtävään. Eri tavoin oppilailla teetetyt tehtävät tukevat myös arvioinnin monipuolisuutta (Morrow, 2018, 35).

6.3 Alkukartoitusten luotettavuus

Olen tässä kappaleessa avannut alkukartoituksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Ensi käyn läpi niihin liitettyjen ohjeistusten merkityksen, jonka jälkeen tuon esiin muita tekemiäni huomioita aineistosta luotettavuuden näkökulmasta.

6.3.1 Alkukartoitusten ohjeistus ja luotettavuus

Aapisten kartoituksiin liitettyissä ohjeistuksissa oli eroavaisuuksia. Jokaisen aapisen yleinen ohjeistus lukutaidon alkukartoitukseen on ohjaava. Ne antoivat teknisen suorittamisen lisäksi tietoa siitä, miksi kartoituksia tehdään ja mitä niistä saaduilla tiedoilla voidaan tehdä. Ohjeistusten laajuudessa ja informatiivisuudessa oli kuitenkin myös eroja. Satuovien aapisen yleisessä ohjeistuksessa alkukartoituksen tekemiseen annettiin teknisten ohjeiden lisäksi tietoa siitä, mitä kartoituksilla on tarkoitus selvittää. Ystävien aapisen yleisessä ohjeistuksessa kerrottiin teknisten tietojen lisäksi, miksi ja milloin kartoitus kannattaa tehdä ja että sen voi tehdä yhteistyössä S2- ja/tai erityisopettajan kanssa. Tarinoiden aapisen opettajan oppaan yleinen ohjeistus kertoo lukijalle teknisten tietojen lisäksi, mitä tehtävillä on tarkoitus kartoittaa. Seikkailujen aapisen yleinen ohjeistus oli kaikkein suppein. Siinä oli teknisten ohjeiden lisäksi ainoastaan kehoitus valita sopivat ja tarpeelliset tehtävät oppilaan lukutaidon mukaisesti riittävän tiedon saamiseksi. Kaikki nämä ohjeistukset antoivat tietoa kartoituksen tarkoituksesta, eli sen diagnostisesta luonteesta (Ouakrim-Soivio, 2016, 19; Atjonen, 2007, 66).

Tehtäväkohtaiset ohjeistukset alkukartoitusten yhteydessä olivat hyvinkin erilaisia. Seikkailujen aapisen ja Tarinoiden aapisen kartoitukset eivät sisältäneet tehtäväkohtaista ohjeistusta, vaan opettajan tulee itse tietää, miten tehtävä ohjeistetaan oppilaalle ja mitä

tehtävällä on tarkoitus kartoittaa. Näiden kartoitusten tekeminen perustuu absoluuttisen arvioinnin määritelmään (Koppinen ym, 1994, 10; Ouakrim-Soivio, 2016, 16), jolloin on oletuksena, että luokanopettajalla on tiedossaan lukutaidon kehittymisen vaiheet ja eteneminen. Poikkeuksena Tarinoiden aapisen tehtävä 4, jossa opettajan opas kertoo tavoitteesta saada tietoa lukutaitoisen oppilaan lukutaidon tasosta. Satuovien aapinen ja Tarinoiden aapinen taas antaa hyvin yksityiskohtaiset ohjeet siitä, miten jokainen tehtävä ohjeistetaan oppilaalle ja mitä sillä on tarkoitus kartoittaa. Nämä ohjeistukset tukevat kartoitusten reliabiliteettia, sillä niiden avulla se voidaan toteuttaa arvioijasta ja olosuhteista huolimatta luotettavasti (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, 33). Ohjeissa on valmiit vuorosanat, jotka opettaja voi sanoa oppilaalle. Ne korostavat sitä, ettei oppilaan ole tarkoitus osata vielä kaikkea ja se riittää, että hän suoriutuu niin hyvin kuin osaa. Ohjeistuksissa on otettu huomioon arviointitilanteen herkkyyks ja opettajan toimiminen ikätasoisesti, kuten esimerkiksi Ystävien aapisen ohjeissa ehdotettu käsinuken käyttäminen oppilaan tukena. Nämä ohjeistuksen antamat valmiudet ottavat huomioon sen, että arviointitilanne on vuorovaikutustilanne oppilaan ja opettajan välillä, sekä palautteen kannustavan merkityksen (Opetushallitus, 2014, 47).

Alkukartoitusten tekemiseen liitetty ohjeistus vaikuttaa sen luotettavuuteen. Kun ohjeistus on kattava, opettajalla on selvä tieto siitä, mitä on tarkoitus testata, jolloin se vähentää olosuhteiden ja arvioijan muuttumisen vaikutusta tuloksiin. Näin olleen kattava ja informatiivinen ohjeistus lisäävät arvioinnin reliabiliuden stabiliteettia sekä sisäistä reliabiliutta (Ouakrim-Soivio, 2016, 121). Kartoitus on kattavan ohjeistuksen pohjalta mahdollista toteuttaa niin, että muuttuvat olosuhteet vaikuttavat niihin vähemmän ja arviointi on toistettavissa samalla tavalla eri oppilaiden kohdalla.

Analysoidessani aineistoa pohdin kartoitusten tekemiseen liittyviä käytäntöjä ja arviointitilannetta omien kokemusteni pohjalta. Kiinnitin huomiota muun muassa Seikkailujen ja Tarinoiden aapisten kartoituksessa kirjain rivien päässä oleviin kuviin. (Liite 3 ja 6) Näistä ei ollut mitään mainintaa tehtävien ohjeistuksessa. Omaan silmään ne näyttivät kuitenkin tutuilta, sillä olen tehnyt esiopetuksessa valmiuksien kartoittamiseen vastaavia tehtäviä, kuten Lukimat, tuen tarpeen tunnistaminen: esiopetus- matematiikka. Tiedän, että riviä merkitsevällä kuvalla opettajan on mahdollista esimerkiksi auttaa oppilasta huomion kiinnittämisessä oikeaan kohtaan tai käyttää niitä havainnollistamisen välineenä tehtävän tekemisen tueksi. Tästä olisi hyvä olla maininta kartoitusten ohjeistuksessa, jotta opettajat,

jotka eivät ole tällaisten kartoitusten kanssa ennen toimineet pystyisivät myös hyödyntämään tämän visuaalisen apukeinon.

Edelliseen liittyen pohdin myös itse arviointi tilannetta ja -tehtäviä. Tiedän kokemuksesta, että eskareissa on eroa, materiaalit, työtavat ja menetelmät ovat erilaisia. Olen itse tehnyt lukutaitoon liittyviä kartoituksia sekä matemaattisten taitojen kartoitusta omissa esiopetusryhmissäni. Voin siis sanoa, että osa lapsista ovat olleet jännittävässä tilanteessa, jossa heidän taitojaan arvioidaan, sekä opettajan kanssa kahden että ryhmässä. Vaikuttaako aiempi kokemus vastaavista tilanteista kartoituksen tulokseen? Kuten totesin aikaisemmin ohjeistuksen vaikutuksesta kartoituksen reliabiliteettiin, voidaan pohtia myös erilaisten olosuhteiden ja esimerkiksi oppilaan vireystilan vaikutusta suhteessa kartoituksen luotettavuuteen (Ouakrim-Soivio, 2016, 121). Oppilaan vireystilaan vaikuttaminen voi olla opettajalle haastavampaa, mutta arviointitilanteen olosuhteisiin hän pystyy vaikuttamaan, sekä siihen, miten oppilaat ohjeistetaan ennakoiden tulevaan arviointitilanteeseen.

Kun mietin eri lähtökohdista tulevien lasten eroja suoriutua kartoitus tilanteessa parhaalla mahdollisella tavalla, ymmärrän kuitenkin, mikä lukutaidon alkukartoitusten tavoite on. Opettaja tarvitsee tietoa oppilaiden lukutaidon tasosta opetuksen suunnittelun pohjaksi ja mahdollisten lukemisen haasteiden huomaamiseen. Pohtimani erot käytetyn esiopetusmateriaalin suhteen tai oppilaiden kokemuksista arviointi tilanteista tuskin tekevät niin isoa eroa oppilaan taitojen ja suoriutumisen välille, että kyseessä olisi suuri vahinko. Mikäli oppilaan suoritus on huolestuttava, voi opettaja kääntyä erityisopettajan puoleen tilanteen selvittämiseksi.

6.3.2 Muita kartoitusten luotettavuuteen liittyviä huomoita

Tein mielenkiintoisen huomion alkukartoituksia tutkiessani, miten niiden tehtävissä on käytetty suur- ja pienenäköisiä. Esiopetuksessa tutustutaan kirjoitettuun kieleen ja oman kokemukseni perusteella voin todeta tämän keskittyvän suuraakkosiin ja niiden muodon harjoitteluun. Esiopetusmateriaaleissa esiintyy myös pienenäköiset ja toki ryhmissä on myös eteviä lukijoita, joilla nekin ovat jo hallussa. Taulukossa 8 näkyy miten suur- ja pienenäköiset esiintyvät aapisten kartoitusten tehtävissä, jotka oppilas tekee näönvaraisesti.

Taulukko 8: Alkukartoitusten tehtävissä käytetyt suur- ja pienaakkoset

	Suuraakkoset	Pienaakkoset
Ystävien aapinen		
Tehtävä 1. Kirjainten nimeäminen	x	
Tehtävä 4. Sanojen lukeminen		x
Tehtävä 5. Lauseiden lukeminen	x	x
Seikkailujen aapinen		
Tehtävä 1. Kirjainten tunnistaminen	x	x
Tehtävä 2. Tavujen lukeminen	x	x
Tehtävä 3. Sanojen lukeminen	x	x
Tehtävä 4. Lausetasoinen lukeminen		x
Tarinoiden aapinen		
Tehtävä 1: kirjainten nimeäminen	x	x
Tehtävä 2: tavujen lukeminen	x	x
Tehtävä 3: sanojen lukeminen	x	x
Tehtävä 4: lauseiden lukeminen		x
Satuovien aapinen		
Tehtävä 1: kirjainten tunnistaminen	x	
Tehtävä 4: tavujen ja sanojen lukeminen	x	x
Tehtävä 5: lausetasoinen lukeminen		x

Ero kirjainten tunnistamisessa on loogisesti pääteltävissä tavoitteeksi tietää, miten paljon isoja ja pieniä kirjaimia oppilas tunnistaa. Samoin tavujen ja sanojen lukemisessa. Satuovien aapisen kartoituksessa kirjaimet, tavut ja sanat olivat merkitty ainoastaan suuraakkosilla, kun taas luettava teksti ainoastaan pienaakkosilla. Seikkailujen aapisessa sekä Tarinoiden aapisessa muut tehtävät olivat sekä suur- että pienaakkosilla, mutta luettava teksti pienaakkosilla. Voidaan myös todeta, että lausetasoinen lukemisen osaaminen tarkoittaa näiden kartoitusten, jossa luettava teksti on kirjoitettu ainoastaan pienaakkosin, myös pienaakkosten osaamista oppilaalta. Näin ajatellen se ei mahdollista lausetasoinen lukemisen osaamisen osoittamista oppilailla, jotka mahdollisesti osaavat lukea jo lausetasoisesti suuraakkosilla. Ainoastaan Ystävien aapisen alkukartoituksessa on sekä sanatason että tekstitaso tehtävissä sanoja sekä lauseet esitetty sekä pien- että suuraakkosin.

Saman tyyppisen huomion tein myös tavutuksen käyttämisestä kartoituksissa. Ystävien aapisen sanatason lukemisen sanat on tavutettu, mutta lausetasoinen teksti taas ei (Liite 1). Satuovien aapisessa tavutusta oli käytetty taas toisinpäin, sanatason lukemisen tehtävän sanat eivät olleet tavutettu, mutta tekstitasoisen lukemisen tehtävän teksti on (Liite 4). Tarinoiden aapisen (Liite 3) ja Seikkailujen aapisen (Liite 2) alkukartoituksissa sekä sanatason että lausetasoinen lukemisen tehtävät on tavutettu. En ole perehtynyt teoriaosassa tavuttamiseen tai sen merkitykseen lukemaan oppimisessa, joten huomioni tähän liittyvät ainoastaan kartoituksen johdonmukaiseen etenemiseen.

Näiden huomioiden myötä tulemmme arvioinnin luotettavuudessa sen johdonmukaisuuteen sekä validiuteen. Kuten totesin, on pien- ja suuraakkosten käytössä kartoituksissa epäjohdonmukaisuutta. Luettavien sanojen esittäminen suuraakkosin, mutta tämän vaihtoehdon rajaaminen kokonaan pois tekstitasoisen lukemisen tehtävästä ei anna oppilaalle mahdollisuutta osoittaa alkuvaiheessa olevaa lukutaitoaan. Sama huomio pätee myös kartoitusten luotettavuutta tarkasteltaessa validiuden näkökulmasta. Arvioidaanko kartoituksissa sitä, mitä on tarkoituskin arvioida, kun kirjaimien esitysmuodossa on käytetty esittämiäni valintoja? Sisällön validiustarkastelu kysyy kattaako mittari sen keskeisen sisällön ja sisäinen validius, onko mittari oikein muodostettu (Ouakrim-Soivio, 2016, 122). Kartoitettava keskeinen sisältö, eli lukutaidon taso, tulee katettua kaikissa kartoituksissa, kuten olen aikaisemmin tuloksissa todennut. Kirjaimiin liittyvät valinnat heikentävät kuitenkin näiden mittarien sisäistä validiteettia. Perustan tämän väitteen siihen, miten kartoituksissa käytetään pien- ja suuraakkosia ja täten ne rajoittavat esimerkiksi sellaisten oppilaiden tekstitasoisen lukutaidon osoittamista, jotka osaavat lukea suuraakkosilla tekstejä. Lukutaidon kehittymisen teorioissa, sekä Lerkkasen & Aron (2020, 255) määritelmässä lukutaidosta vaaditaan lukemisen kehittymiseen kirjaintuntemusta. Jos oppilas ei ole oppinut vielä pienaakkosia, mutta osaa kaikki suuraakkoset ja osaa yhdistellä niitä vaaditulla tavalla, voidaan sanoa hänen omaavan lukutaidon, mutta vain suuraakkosilla toimittaessa.

Alkukartoitusten tekstitasoisten lukutaidon tehtävien tekstin vaativuudessa myös huomattavia eroja. Tämä kyseenalaistaa myös kartoitusten validiteettia, vaikka ne eivät suoraan olekaan verrattavissa keskenään. Tällä tarkoitan sitä, että yleensä yhdellä luokalla on oletettavasti käytössä vain yksi kartoitus, eli yksi oppilas ei tee kahta eri lukutaidon alkukartoitusta. Kun tarkastelemme kartoituksia validiteetin näkökulmasta, on tekstitasoisten tehtävien vaativuustason ero kuitenkin mielenkiintoinen huomio. Yksi validiteetin määritelmä on konvergenssivalidius, jolla tarkoitetaan sitä, antavatko kahdella eri mittarilla saadut mittaukset

saman tuloksen (Ouakrim-Soivio, 2016, 124). Kirjantekijöiden valinnat tekstin vaativuustason suhteen vaikuttavat siihen, miten oppilaan on mahdollista suoriutua tekstitason lukemisen tehtävästä. Kun teksteissä on aiemmin kertomani kaltaiset tasoerot, voidaan todeta, että jos yksi oppilas tekisi kaikki tämän tutkimuksen aineistona olleet kartoitukset, olisi tulokset niistä erilaiset, ellei hän ole lukutaidoltaan jo niin korkealla tasolla, että hän selviää mistä tahansa tekstistä. Tässä kohdassa voi pohtia myös tekstin vaativuutta sisäisen ja ulkoisen validiuden näkökulmasta. Tekstin vaativuus vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen ja siihen, onko mittari niiden näkökulmasta oikein muodostettu (Ouakrim-Soivio, 2016, 122). Mittarin sisäinen validius tarkoittaa myös sitä, miten mittari onnistuu arvioinnin kohteena olevan todellisuuden konstruoinnissa (Ouakrim-Soivio, 2016, 123). Tässä kohtaa sitä voidaan verrata siihen, miten vaativan tekstin koulutulokkaan oletetaan pystyvän lukemaan. Lukutaidon kehittymisen vaiheteoriat tukevat sitä näkemystä, että kun lapsi osaa lukea mitä tahansa sanoja ja lukeminen on automatisoitunutta, pystyy hän selviämään mistä tahansa tekstistä. Kuitenkin kun verrataan alkukartoitusten tekstitason lukemisen tehtäviä, ne eivät ole keskenään linjassa, eli mikäli niitä tarkasteltaisiin konvergenssivalidiuden näkökulmasta, ne eivät antaisi luotettavaa tulosta.

6.4 Tulosten yhteenveto

Tutkimustehtävänä oli selvittää:

1. Millaisia lukutaidon alkukartoituksia Ystävien aapisessa, Tarinoiden aapisessa, Seikkailujen aapisessa sekä Satuovien aapisessa on?

Kaikissa neljässä tutkimuksen aineistona olleessa aapisen lukutaidon alkukartoituksessa oli tehtäviä, joissa testattiin kirjaintuntemusta, alkuäänteen nimeämistä, sanojen lukemista sekä tekstin lukemista. Tämän lisäksi Satuovien aapisen ja Ystävien aapisen alkukartoituksessa oli myös tavuttamiseen liittyvä tehtävä. Ystävien aapisen alkukartoitus oli ainoa, josta puuttui tavujen lukemisen osuus, mutta muiden kartoitusten tehtävissä sanojen lukemisen yhteydessä oli luettavana myös tavuja. Satuovien aapisen lukutaidon alkukartoitukseen liittyi myös ryhmässä tehtävä alkuäänteen tunnistamisen tehtävä.

2. Mitä tietoa nämä kartoitukset antavat opettajalle oppilaan lukutaidosta ja lukivalmiuksista suhteessa lukutaidon kehityksen vaiheisiin?

Kaikkien neljän aapisen lukutaidon alkukartoitus antaa opettajalle tietoa kouluun tulevan oppilaan lukutaidon kehitysvaiheesta. Ne kattavat lukutaidon kehitysvaiheet ensimmäistä lukuun ottamatta sekä antavat tietoa opettajalle eri lukivalmiuksista. Tehtävien vaihtelevat muodot antavat tietoa oppilaan ohjeiden ymmärtämisestä ja taidoista toimia erilaisten tehtävien parissa. Kaikkein kattavimmin tämän tutkimuksen aineistona olevista aapisten alkukartoituksista on Satuovien aapisen kartoitus. Se kattaa kaikki tutkimani alueet, jonka lisäksi mukana on luetun ymmärtämistä testaavat kysymykset antamaan viitettä oppilaan sanavarastosta. Erona Seikkailujen aapiseen, jossa on yhtä kattavat tehtävät, Satuovien aapisen tehtävät ovat sekä kuulon- että näönvaraisesti tehtäviä. Ne tarjoavat enemmän tilaisuuksia opettajalle oppilaan taitojen havainnoimiseen. Lerkkasen (2007) mallissa lukutaidon alkukartoitukseen liittyvistä osa-alueista näissä kartoituksissa toteutuu peruskäsitteiden ymmärtäminen ja kuullunymmärtäminen, kielellinen tietoisuus sekä alkuäänteen tunnistaminen ja lukeminen eri tasoilla. Ystävien aapista lukuun ottamatta mukana oli myös listassa ollut tavuttaminen (Lerkkänen, 2007, 20).

3. Mitkä seikat vaikuttavat alkukartoitusten luotettavuuteen?

a. Miten niiden ohjeistus vaikuttaa luotettavuuteen?

Kaikkien lukutaidon alkukartoitusten yleinen ohjeistus antoi teknisten tietojen lisäksi jotain tietoa siitä, miksi tai miten kartoitus on tarkoitus tehdä. Tehtäviin liittyvissä ohjeistuksissa oli isompia eroja. Ystävien aapinen ja Satuovien aapinen antoivat yksityiskohtaiset ohjeet tehtävien tekemiseen. Niissä kerrottiin mitä kullakin tehtävällä oli tarkoitus mitata, sekä miten tehtävä ohjeistetaan ja toteutetaan oppilaan kanssa. Seikkailujen ja Tarinoiden aapinen ei anna ohjeita yksittäisten tehtävien tekemiseen.

Yksi tutkimuskysymykseni oli kartoitusten reliabiliteetti, joka liittyy tässä kontekstissa tehtävien ohjeistukseen. Voidaan todeta, että yleisten ohjeiden ja tehtävien yksinkertaisen luonteen takia, on aloittelevankin luokanopettajan mahdollista tehdä kartoitukset tarkoituksenmukaisella tavalla. On kuitenkin eduksi, että tehtävien yhteydessä on korostettu sitä, mitä niissä on tarkoitus kartoittaa. Opettajalle annetut valmiit vuorosanat auttavat uransa alussa olevia opettajia ja ohjaavat arviointitilanteen luonnetta. Lempeä palaute ja suorituspaineen poistaminen tilanteesta on myös pienen oppilaan eduksi. Nämä toteutuvat Ystävien ja Satuovien aapisissa. Kattavat ohjeet parantavat myös kartoitusten reliabiliteettia, eli ne on mahdollista tehdä niin, että vaihtuvien olosuhteiden tai jopa arvioijan vaihtuminen ei vaikuta tuloksiin.

b. Mitkä muut tekijät vaikuttavat kartoitusten luotettavuuteen?

Tutkimuksessa mukana olleiden aapisten lukutaidon alkukartoituksissa olevia tehtäviä analysoidessani törmäsin eroihin siinä, miten niissä oli käytetty pien- ja suuraakkosia, sekä tekstitason lukemisen tehtävän vaativuudessa. Kuten totesin, on kartoituksissa epäjohdonmukaisuutta siinä, miten niissä on käytetty suur- ja pienaakkosia tekstin lukutaidon tason selvittämiseksi. Tämä vaikuttaa heikentävästi kartoitusten validiteettiin. Oppilas, joka osaa lukea suuraakkosilla ei välttämättä pysty suoriutumaan kartoituksista, koska Ystävien aapisen lukutaidon alkukartoitusta lukuunottamatta niiden tekstit olivat kirjoitettu pienaakkosin. Tällöin kuva oppilaan lukutaidosta ei ole todellisuuden mukainen.

Myös tekstitasoisen lukutaidon tehtävän vaativuus on validiteettia heikentävä tekijä osassa kartoituksia. Kuten olen tässä tutkimuksessa todennut, on ensimmäiselle luokalle tulevien oppilaiden lukutaito hyvin eri tasolla eri oppilaille. Mutta koska lukutaidon alkukartoituksen tehtävä on selvittää, millä tasolla oppilas on lukutaidollaan, hyppäys suuraakkosin kirjoitetuista tavuista ja sanoista haastavaan pienaakkosin kirjoitettuun tekstiin, kuten Satuovien aapisessa, ei ole johdonmukaista.

Olen itse opettanut S2-lapsia ja siksi katson monesti materiaaleja myös siitä näkökulmasta. Mietin näitä kartoituksia tutkiessani, että yksinkertaiset kirjaimien tuntemusta tai tavujen lukemista kartoittavat tehtävät varmasti menisivät sellaisenaan myös S2-oppilaille, sekä pääosa alkuäänteitä ja sanojen lukemista testaavista tehtävistä sisälsivät yksinkertaisia sanoja, joita kaikkien on mahdollista lukea. Kuten aikaisemmin tulososiossa mainitsin, oli lausetason teksteissä eroja ja niissä ehkä suomea toisena kielenään käyttävät oppilaat saattavat kompastella, kun teksti on haastavampaa. Onko aapisissa omat kartoituksensa S2-oppilaille, vai verrataanko heitä muihin tällä samalla mittarilla. Oppilaalla voi olla lukutaito, mutta sanavaraston puutteiden takia hän voi suoriutua heikosti lausetason lukemisesta.

7 Pohdinta

Tässä osiossa pohdin tutkimukseen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä kappaleessa 7.1. Kappaleessa 7.2 käyn läpi alkukartoitusten ulkopuolelle jääviä asioita, joilla on merkitystä lukutaidon kehittymiseen ja sitä, miten ne voidaan ottaa huomioon lukutaitoa arvioitaessa. Kappaleessa 7.3 esitän ajatuksiani lukutaidon alkukartoitusten kehittämiseksi ja kappaleessa 7.4 tämän tutkimuksen pohjalta mahdolliset jatkotutkimus aiheet.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta pidetään luotettavana, kun se on uskottavaa sekä eettistä (Juuti & Puusa, 2020, 180) Tutkimus on uskottava, kun sen lukijat hyväksyvät sen tulokset ja luottavat siihen, että aineisto on kerätty ja analysoitu oikein (Juuti & Puusa, 2020, 180). Luotettavan tutkimuksen eettisyys tarkoittaa, että tutkimuksen menetelmät ja analyysitavat on valittu niin, että niitä voitaisiin käyttää missä tahansa muussa tutkimuksessa (Juuti & Puusa, 2020, 180).

Tutkimuksen luotettavuuteen liitetään samat termit kuin arvioinninkin luotettavuuteen, validius ja reliabelius (Aaltio & Puusa, 2020, 183). Laadullisen tutkimuksen validius ja relaabelius eivät ole yksiselitteisiä käsitteitä, mutta sen yhteydessä validiudella voidaan tarkoittaa tutkimuksen pitämistä sen luonteelle uskollisena sekä realiabilitettia voidaan vahvistaa tutkimalla asiaa kahdella eri mittaustavalla (Aaltio & Puusa, 2020, 183–184). Tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt keskittymällä siinä lukutaitoon, sen kehittymiseen ja lukutaidon kartoittamiseen, sekä arviointiin ja sen luotettavuuteen. Olen ottanut huomioon alkukartoituksen tekemisen ajankohdan ensimmäisen luokan alussa ja kartoituksen kohteena olevat koulutulokkaat. Olen myös pyrkinyt tutkimaan lukutaidon alkukartoituksia eri näkökulmista, ottaen lukutaidon kehitysvaiheiden lisäksi tutkimukseen näkökulmat lukivalmiuksista ja ohjeistuksen luonteesta, sekä kartoitusten luotettavuuden.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa voi pohtia myös sitä, onko tutkimustulokset mahdollisia toisessa yhteydessä ja onko tutkija kertonut tutkimuksen etenemisestä riittävän yksityiskohtaisesti (Aaltio & Puusa, 2020, 184). Mielestäni nämä toteutuvat omassa tutkimuksessani. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti sitä, miten olen valinnut tutkimuksen pohjana olevat kriteerit ja näkökulmat. Olen myös kuvannut tutkimuksen aineiston yksityiskohtaisesti ja verrannut sitä valitsemini kriteereihin. Näiden kriteerien pohjalta voitaisiin tutkia muidenkin kuin tässä tutkimuksessa mukana olevien alkukartoitusten sisältöä ja verrata niitä keskenään.

Kuten laadullisessa tutkimuksessa tutkijan aseman todetaan olevan interaktiivinen suhteessa tutkimuskohteeseen (Aaltio & Puusa, 2020, 184) on näin myös tässä tutkimuksessa, vaikka tutkimuksen kohteena on kirjalliset dokumentit. Tutkimusprosessin aikana huomasin useasti, miten omat kokemukseni erilaisten esiopetus- ja kartoitusmateriaalien kanssa vaikuttivat ajatusprosessiin. Kirjoitusprosessin aikana olen pyrkinyt nojamaan teoretietoon ja tuomaan omaa kokemustani aiheesta esiin vain, kun se on samassa linjassa teoretiedon kanssa ja tukee sitä.

7.2 Alkukartoitusten ulkopuolelle jäävät lukutaitoon vaikuttavat tekijät

Pohdin teoriaosaa kirjoittaessani paljon lukutaitoon vaikuttavia muita, kuin alkukartoituksissa nähtäviä asioita. Tiedämme, että kodin lukuilmapiirillä on suuri vaikutus kielelliseen tietoisuuteen, sanavarastoon, lukivalmiuksiin, lukumotivaatioon ja yleisesti asenteeseen lukemista kohtaan. Tämä on huomion arvoinen tieto, kun puhutaan ekaluokkalaisten kehittyvästä lukutaidosta. Vaikka se ei varsinaisesti liity itse kartoituksen tekemiseen, on se asia, joka opettajan kannattaa ottaa huomioon keskusteluissa huoltajien kanssa. Ensimmäiset oppimiskeskustelut pidetään yleensä syksyllä, mutta tämä on asia, jota voisi kysyä jo vanhemmilta jo heti koulun alettua.

Monilukutaidon merkityksestä puhutaan myös paljon ja se kuuluu esiopetuksenkin tavoitteisiin. Osa kartoituksista sisälsi muutakin visuaalista sisältöä kuin itse kirjaimet ja sanat, joita oli tarkoitus lukea. Esimerkiksi Seikkailujen ja Tarinoiden aapisten oppilaan lomakkeissa oli kuvia. Tarinoiden alkukartoituksen oppilaan lomakkeessa oli repun kuva sana- ja lausetasoisien lukemisen tehtävien vieressä, joka mukaili tehtävien sisältöä. Kartoitusten ulkoasuissa oli myös eroja. Ystävien ja Satuovien aapisten alkukartoitusten oppilaan lomakkeet ovat hyvin selkeitä ja pelkistettyjä, kun taas Tarinoiden ja Seikkailujen aapisten lomakkeiden tehtävät olivat sijoiteltu vapaammin, sanoja ja tavuja oli sijoiteltu muun muassa puhe- ja saippuakupliin. Vaikka tämä on melko kapea huomio liittyen monilukutaitoon, vaikuttaa nämä valinnat varmastikin oppilaiden tarkkaavuuden kohdentamiseen. Satuovien aapisen alkukartoituksessa oli opettajan oppaassa ohjeistus peittää oppilaan näkyvistä muut kuin käsillä oleva tehtävä, mikä on eduksi ainakin oppilaille, joiden on vaikea kohdistaa tarkkaavaisuuttaan jännittävässä tilanteessa. Pohdin, pitäisikö monilukutaito ottaa jotenkin mukaan lukutaidon alkukartoitukseen, sillä se on merkittävä osa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuja kielen ja viestinnän sekä laaja-alaisen oppimisen tavoitteita (Opetushallitus, 2014).

7.3 Lukutaidon alkukartoitusten kehittäminen

Tutkimuksen tulosten pohjalta ehdotan muutamaa huomiota, millä lukutaidon alkukartoituksia voidaan tulevaisuudessa kehittää. Eri lukutaidon vaiheet tulevat esiin tämän tutkimuksen aineistossa, mutta mitä kattavammin lukutaitoa kartoitetaan, sitä enemmän opettaja saa tietoa oppilaan taidoista ja pystyy paremmin suunnittelemaan opetustaan. Kaikissa kartoituksissa ei ollut mukana tavuttamisen tai alkuäänteen tunnistamisen tehtävää, jotka ovat mielestäni hyviä ja tietoa antavia tehtäviä lukutaidon tason ja lukivalmiuksien selvittämiseksi. Myös luetun ymmärtämisen kysymyksiä ei ollut kaikissa kartoituksissa. Niiden pohjalta opettaja saa lisätietoa oppilaan lukutaidosta tekstitasolla, sekä viitettä oppilaan sanavaraston laajuudesta. Huomioni pien- ja suuraakkosten käytöstä antaa pohdittavaa niiden käyttämisestä kartoituksissa. Esiopetuksessa kirjaimiin tutustutaan pääasiassa suuraakkosin ja monet alkavan lukutaidon teksteistä ja aloitteleville lukijoille suunnatuista kirjoistakin on kirjoitettu suuraakkosin. Siksi on hyvä huomioida, miten suur- ja pienaakkosia käytetään lukutaidon alkukartoituksissa, jotta ne tarjoavat jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osoittaa lukutaitonsa. Lisäksi tässä on mahdollisuus kehittää kartoitusten tehtävien johdonmukaisuutta.

7.4 Lisätutkimus

Mielenkiintoinen lisätutkimuksen aihe tämän tutkimuksen pohjalta olisi, miten kyseiset aapiset eriyttävät lukemaan opetusta ja onko siinä nähtävissä yhteyksiä näihin lukutaidon alkukartoituksiin. Miten kartoituksista saatua tietoa on hyödynnetty eriytettyjen sisältöjen suunnitteluun ja miten ne taas vastaavat lukutaidon kehittymisen vaiheisiin. Tämän lisäksi pohdin ajatusta, jossa sama oppilas tekisi eri kartoituksia, olisiko tulos hänen lukutaidon tasostaan eri, kartoitusten tekemien valintojen ja painotusten johdosta. Pohjaan tämän huomiooni kartoitusten käyttämistä pien- ja suuraakkosista ja esimerkiksi tekstitasoisen lukemisen tehtävän vaativuudesta. Suoriutuisiko oppilas, joka on saanut täydet pisteet luettuaan Ystävien aapisen kartoituksen tekstin suuraakkosilla samoin esimerkiksi Satuovien aapisen kartoituksen pienaakkosilla kirjoitetusta vaativammasta tekstistä.

Lukutaidon kehitysvaiheisiin ja arviointiin perehtyminen oli erittäin mielenkiintoista ja niiden pohjalta lukutaidon alkukartoitusten analysointi toi toivottavasti uutta tietoa tai kehitysideoita niiden tekijöillekin. Voin todeta, että lukutaidon alkukartoituksissa on eroja, mutta niin on meissä opettajissakin. Toisille sopii paremmin kattavat ohjeet sisältävät kartoitukset, jos

esimerkiksi kokemusta niiden tekemisestä vielä ei paljon ole. Kokenut luokanopettaja, jolle lukutaidon kehittyminen ja sen opettaminen on jo tuttua tuskin tarvitsee niin paljon ohjeistusta alkukartoitusten tekemiseen. Kuten tutkimustulokseni kertoo, antavat kaikki tämän tutkimuksen aineistona olleet lukutaidon alkukartoitukset kuitenkin opettajalle tietoa oppilaan lukutaidon kehittymisen tasosta, jota hän tarvitsee opetuksen suunnittelun ja eriyttämisen pohjaksi.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.181–193). Gaudeamus.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. PS-Kustannus.
- Aro M. & Lerkkanen M-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro M., Aro T., Lerkkanen M-K. & Siiskonen T. (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s.252–289). Otavan Kirjapaino Oy.
- Asplund, J., Hartikainen, A., Ryhänen, M., Tamminen, J. & Kanto A. (2023). *Ystävien aapinen, opettajan opas 1A syksy*. Sanoma Pro Oy.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Gummerus kirjapaino Oy.
- Bojczyk, K., Davis, A. & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early childhood research quarterly*, 36, 404-414. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.006> Viitattu 12.2.2025
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177%2F1529100618772271> Viitattu 2.1.2025
- Caglar-Ryeng, Ø., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2020). The effects of book exposure and reading interest on oral language skills of children with and without a familial risk of dyslexia. *Dyslexia*, 26(4), 394-410. <https://doi.org/10.1002/dys.1657> viitattu 7.2.2025
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. Teoksessa Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. Longman (toim.), *Handbook of reading research volume 2*. Publishing Group.
- Ehri, L. (1991) Development of the ability to read words. Teoksessa Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. Longman (toim.), *Handbook of reading research volume 2*. Publishing Group.
- Elo, S., Kajula, O., Kääriäinen, M. & Tohmola A. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede* 2022, 34 (4), 215–225. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987/78028> Viitattu 24.1.2025

- Grünthal Satu. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa Tainio, L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, S., Juvonen, R., Karvonen, U. & Routarinne, S. (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta
- Harju, I, Helin, E., Ikkala, S., Ketonen, R., Laakkonen, J., Niemelä, R & Surojegin N. (2023). *Satuovien aapinen, opettajan opas A*. Edukustannus.
- Heikkilä, R. (2011). LUKINO-hankkeessa kehitetään uusia välineitä lukitaitojen ja nopean nimeämisen taitoihin. *Kielikukko* 3/2021, 19–22. <https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2023/02/Kielikukko-3-2021www.pdf> Viitattu 22.1.2025
- Huhdanmäki H. (2023). *Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyö: Tapaustutkimus Rauman pikkunorssissa ja normaalikoulussa*. Pro gradu-tutkielma, Turun yliopisto.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. WSOY.
- Laaksonen H. (2023). “*Se on juhlan paikka, kun lukutaito löytyy!*”: *Alkuopettajien näkemyksiä lukemaan opettamisen menetelmistä, motivoinnista ja eriyttämisestä*. Pro gradu-tutkielma, Turun yliopisto.
- Lerikkanen, M.-K. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa Hiidenmaa P., Löytönen M. & Ruuska H. *Oppikirja Suomea rakentamassa* (17–38). Suomen tietokirjailijat.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. (2006). *Armi 1. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle*. WSOYpro.
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Ketonen, R. (2007). *Armi 1. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle*. *NMI- Bulletin* 2/2007 (20–25). https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/lerkkänen2_2007.pdf. Viitattu 21.11.2024.
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2010). *Luku ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina*. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Lerikkanen, M-K. & Torppa, M. (2020). Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro M., Aro T., Lerikkanen M-K. & Siiskonen T. (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s.290–303). Otavan Kirjapaino Oy.
- Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti ALLU*. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.

- Luostarinen Aki & Ouakrim-Soivio Najat. (2019). Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen J. H. (toim.), *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus. Otavan Kirjapaino Oy.
- Lyy L. & Rytkölä S. (2019). *Luokanopettajien näkemyksiä kouluvalmiuksista*. Pro gradu-tutkielma, Turun yliopisto.
- Malmberg E. (2022). "Olis hyvä jos me molemmat tiedettäis enemmän": *Esi- ja alkuopettajien ajatuksia nivelvaiheen yhteistyöstä ja toistensa opetuksen sisällöistä*. Pro gradu-tutkielma, Turun yliopisto.
- Morrow L. M. (2018). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. Pearson education inc.
- Mursula T. & Tiainen O. (2020). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto M. (Toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-Kustannus.
- Luukka M-R. (2019). Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Teoksessa Harmanen, M. & Hartikainen, M. (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. PunaMusta Oy.
- Karvi. (2020). *Alkumittaus- koulutulokkaiden matematiikan ja äidinkielen kirjallisuuden taidot ja osaamisen taustatekijät, tiivistelmä*.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T1320.pdf
 f Viitattu 14.11.2024
- Kairaluoma L., Takala M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (Toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Gaudeamus Oy.
- Kuosmanen M., Lampela H., Lassila K. & Solastie K. (2021). *Tarinoiden aapinen, opettajan opas A*. Otavan kirjapaino.
- Opetushallitus. (2014) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Ouakrim-Soivio N. (2016). *Osaamisen ja oppimisen arviointi*. Otavan kirjapaino Oy.
- Puolakanaho A., Poikkeus A-M., Ahonen T. & Aro M. (2011). *Lukiva - Lukivalmiuksen arviointimenetelmä 4-5- vuotiaille*. Niilo Mäki Instituutti.
- Roiha, A. & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *NMI Bulletin* 4/2020. (93–102) https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen_laajempaa_nakokulmaa.pdf viitattu 3.1.2025
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Ps-Kustannus.
- Siiskonen, T. (2010). *Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen*. Jyväskylä University Printing House.

- Suggate, S., Schaughency, E, McAnally, H. & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal link between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive development* 47, 82-95.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005> Viitattu 12.2.2025
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. Teoksessa Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson. (Toim.) *Handbook of reading research volume 2*. P.D.Longman Publishing Group.
- Takala, M. (2006). Lukemaan opettaminen. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (Toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Yliopistopaino.
- Trageton, A. (2007). *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. PS-Kustannus.
- Toivola, M. (2019). *Käänteinen arviointi*. Otavan kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Wasik, B., Hindman, A. & Snell, E. (2016). Book reading and vocabulary development: a systematic review. *Early childhood research quarterly* 36, 39–57.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003> Get rights and content Viitattu 12.2.2025

Liitteet

Liite 1. Ystävien aapinen, alkukartoitus: Lukeminen, oppilaan lomake

Liite 2. Seikkailujen aapinen, alkukartoitus: oppilaan sivu

Liite 3. Tarinoiden aapinen, alkukartoitus: oppilaan sivu

Liite 4. Satuovien aapinen, alkukartoitus: alkuäänteen tunnistaminen, ryhmätehtävä

Liite 5. Satuovien aapinen, alkukartoitus: yksilötehtävät

Liite 1. Ystävien aapinen, alkukartoitus: Lukeminen, oppilaan lomake

1

A	I	S	U	M	O	N	E
L	R	Ä	K	P	Y	T	J
V	H	Ö	D	G	B	F	
C	Q	W	X	Z	Å		



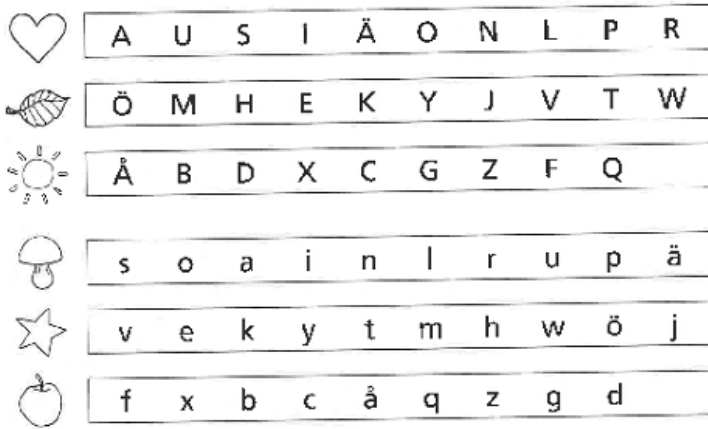
4

ON SAA	AA-SI SU-SI	o-ra-va kiek-ko-ja
-----------	----------------	-----------------------

5

AA-MOS ON HIR-VI. UL-LA ON IL-VES. HE A-SU-VAT KO-TI-KO-LOS-SA. HE O-VAT YS-TÄ-VI-Ä.	Aa-mos on hir-vi. Ul-la on il-ves. He a-su-vat Ko-ti-ko-los-sa. He o-vat ys-tä-vi-ä.
---	---

Liite 2. Seikkailujen aapinen, alkukartoitus: oppilaan sivu



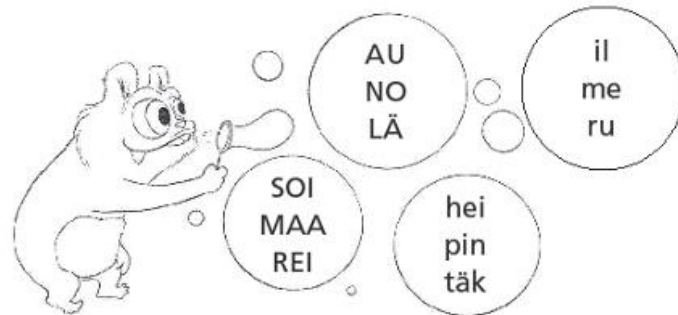
I-SI NA-MI	uk-ko met-sä	Tuu-li on Si-mon sis-ko. He läh-tevät yh-dessä uin-ti-rot-kei-le. Äi-ti on pak-an-nut rep-puun pyyh-keet, mut-ta ev-äät u-noh-tui-vat.
lau-lu ko-i-ra	tai-ku-ri pei-to	

Liite 3. Tarinoiden aapinen, alkukartoitus: oppilaan sivu

Nimi _____

Pvm _____

	A I S U N O M E L R
	T Ä K Y P H V Ö J D
	B G C X Z F Q W Å
	a t i ä k s y u p n
	o h v ö e m j l r d
	b x c f g f q å w



KY-NÄ	KU-MI	
rep-pu	te-rol-tin	penaa-lli

Sain uu-den kou-lu-re-pun.
 Rep-pu on pu-nai-nen.
 Se on hie-no.
 Sil-nä on vii-si tas-ku-a.














































Min-kä vä-ri-nen rep-pu on?
 Mon-ta-ko tas-ku-a re-pussa on?

Liite 4. Satuovien aapinen, alkukartoitus: alkuäänten tunnistaminen, ryhmätehtävä

Liite 3 • Alkukartoitus: Alkuäänten tunnistaminen (ryhmätehtävät)

Nimi: _____ Päivä: _____

1. Alkuäänten tunnistaminen

Liite 5. Satuovien aapinen, alkukartoitus: yksilötehtävät

Liite 5 • Alkukartoitus: Yksilötehtävät

Nimi: _____ Päiväys: _____

4. Kirjainten nimeäminen

A U I M S E T K L N O R Ä P H
Y D V B J C Ö G F Q W X Z Ä

5. Alkuäänteen nimeäminen

1. omena _____ 2. sienä _____ 3. koira _____ 4. pilvi _____ 5. talo _____
6. iloinen _____ 7. hevonen _____ 8. lammas _____ 9. vene _____ 10. mansikka _____

6. Tavuttaminen

1. vene 2. taulu 3. kukka 4. sammakko 5. vaatekaappi

7. Tavujen ja sanojen lukeminen

OI AS KAI MAN TAK OSA UUNI KANA TELTTA SIMPUKKA

8. Tekstin lukeminen

U-ni

U-nes-sa voi ta-pah-tu-a has-su-ja a-si-oi-ta.
Lam-paat voi-vat len-tää ja lin-nut teh-dä ui-ma-hyp-py-jä.
O-let-ko si-nä näh-nyt has-su-a un-ta?
Mil-lais-ta un-ta näit?