



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHORS	Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen, Taina Hämäläinen
TITLE	Kokonaisvaltaisen kirjallisuuspedagogisen lähestymistavan kehittäjä – Opettajien kokemuksia Ateljee-täydennyskoulutuksesta
YEAR	2026
DOI	https://doi.org/10.23988/psa9sy58
VERSION	Publisher's PDF
CITATION	Aerila, J.-A., Kauppinen, M., & Hämäläinen, T. (2026). Kokonaisvaltaisen kirjallisuuspedagogisen lähestymistavan kehittäjä: – Opettajien kokemuksia Ateljee-täydennyskoulutuksesta. <i>Ainedidaktiikka</i> . https://doi.org/10.23988/psa9sy58
LICENSE	CC BY NC ND

Kokonaisvaltaisen kirjallisuuspedagogisen lähestymistavan kehittelyä – Opettajien kokemuksia Ateljee-täydennyskoulutuksesta

Juli-Anna Aerila¹, Merja Kauppinen², Taina Hämäläinen³

¹ Turun yliopisto, ² Jyväskylän yliopisto, ³ Lohjan kaupunki



Artikkelissa tarkastellaan lukuvuoden 2022–2023 aikana toteutunutta varhais- ja perusopetuksen opettajien täydennyskoulutusta opettajien kokemusten pohjalta. Täydennyskoulutuksen kohteena oli kirjallisuuskasvatuksen ja lukemisen pedagogiikan sisältöihin kohdentuva Ateljee-malli, joka on suomalainen sovellus Joan Moserin ja Gail Bousheyn kehittämistä Daily Five - ja Literacy CAFE -malleista. Tutkimuksessa toteutunutta täydennyskoulutusta tarkastellaan opettajien kokemusten kautta tavoitteena selvittää, miten opettajat kuvaavat täydennyskoulutuksessa kirjallisuuskasvatuksen ja lukemisen pedagogiikan muutokselle asettamia tavoitteita ja niiden toteutumista sekä mitä nämä opettajien kuvaukset kertovat toteutuneen täydennyskoulutuksen merkityksestä pedagogisten muutosten näkökulmasta. Tarkastelun kehyksenä käytetään transformatiivisen oppimisen mallia ja aikaisempia tutkimuksia opettajien täydennyskoulutuksissa saavuttamista pedagogisista muutoksista. Tutkimusaineiston muodostavat pienryhmissä toteutetut opettajahaastattelut (N=20) koulutuksen alussa ja lopussa. Lisäksi toteutettiin loppuhaastattelua täydentävä haastattelu. Aineisto analysoitiin monivaiheisena laadullisena sisällönanalyysinä tutkijatriangulaatiota hyödyntäen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka keskeistä täydennyskoulutuksen sisältöjen haltuunotossa on opettajan oma tavoitteenasettelu, yhteisön tuki ja riittävä ajallinen resurssi muutosten toteuttamiseen. Kirjallisuuskasvatuksen ja lukemisen pedagogiikan näkökulmasta tulokset korostavat eheyttävien toimintatapojen kehittelyä ja lastenkirjallisuuden käytön lisäämistä nykyisen oppikirjakeskeisyyden rinnalla.

Asiasanat: Ateljee-malli, opettajien täydennyskoulutus, kirjallisuuskasvatus, lukemisen pedagogiikka

Lähetetty: 15.2.2025
Hyväksytty: 8.5.2026
Vastuukirjoittaja: julaer@utu.fi
DOI 10.23988/psa9sy58

Johdanto

Suomalaislasten eriytyvä lukutaito (Hiltunen ym., 2023; Leino ym., 2023) edellyttää uudenlaisia avauksia lukemisen ja kirjallisuuden opetukseen ja tekstien tarjontaan varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Joitakin kiinnostavia avauksia onkin jo tehty. Näistä esimerkkinä voi mainita La Rosan tutkimuksen (2023) liittyen nuorten lukukokemuksiin eri tekstiformaateista ja niiden mahdollisuuksista vastahakoisten lukijoiden lukemiseen sitouttamisessa. Lukemiseen sitouttaminen on pitkäjänteistä työtä, sillä myönteinen suhde teksteihin ja kirjallisuuskasvatuksen perusta luodaan jo varhaiskasvatuksessa, jossa tekstimaailmaan sosiaalistuminen ja lukemiseen liittyvät asenteet, lukijaminäkuva sekä lukumotivaatio muotoutuvat (Appleyard, 1990; Manu ym., 2023). Tutkimukset osoittavat, miten nykyinen lukutaitotyö jättää katveeseen erityisesti pojat, perhetaustaltaan heikoimmassa sosioekonomisessa asemassa olevat sekä monikieliset oppijat (Leino ym., 2017; Torppa ym., 2018). Näillä oppijoilla lukutaidon heikkeneminen näyttää oleva pysyvä trendi. Avainasemassa lukutaidon kehittymisessä ovat lukemiseen motivoiminen, lukemisen määrän lisääminen sekä lukevassa yhteisössä syntyvä lukemisen ilo ja merkityksellisyys (Allington & Gabriel, 2012; Cremin & Scholes, 2024), jotka kannattelevat kaikkien oppijoiden lukijuutta.

Varhaiskasvatussuunnitelma (2022) sekä esiopetuksen (2018) ja perusopetuksen (2014) opetussuunnitelmat korostavat lukemisen iloa sekä lukuharrastukseen ja vapaa-ajan lukemiseen ohjaamista. Varsinaista lukemisen tai kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikkaa opetussuunnitelmat eivät juuri tarjoa. Monet opettajat toimivatkin työssään muutamien hyväksi koettujen toimintatapojen ja vakiintuneiden pedagogisten käytänteiden mukaisesti, joista erityisesti alakoulun puolella voi mainita esimerkkinä lukutunnit, kirjastovierailut ja tekstien lukeminen tai luettaminen ääneen (Kauppinen & Aerila, 2019). Opettajien panostus lukutaitotyöhön vaihtelee. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) osittainen keskittyminen lukemiseen kiinnostukseen herättämiseen saattaa kaventaa lukutaito-opetusta ja siirtää lukemisen painopisteen lukumotivaatioon ja vapaa-ajan lukemiseen asenteisiin lukemisen taitojen sijaan (Lakka & Pietilä, 2023). Lukutaitotyöhön tarvitaan pitkäjänteistä ja laaja-alaista panostamista, sillä muutokset varhaiskasvatuksen ja koulujen pedagogisessa toiminnassa ovat hitaita eivätkä tapahdu ilman työyhteisön ja rakenteiden tukea (O'Sullivan, 2002). Suomessa valtakunnallisten opetussuunnitelmien rinnalla Kansallinen lukutaitostrategia 2030 kuvaa toimia, joita Suomessa tulee tehdä monilukutaidon vahvistamiseksi ja hyvän lukutaidon merkityksen tunnustamiseksi. Lukutaitostrategian mukaan tarvitaan konkreettisia keinoja lukutaidon eriytymisen suunnan kääntämiseksi kansallisesti, alueellisesti ja paikallisesti, jotta heikkojen lukijoiden määrän kasvu ja lukutaidon eriytyminen saadaan pysäytettyä. Kansallisen lukutaitostrategian kolme suuntaa viivaa ovat seuraavat: 1) luodaan ja vahvistetaan lukutaitotyön rakenteita 2) vahvistetaan monilukutaito-osaamista sekä 3) innostetaan lukemaan ja monipuolistetaan lukutaitoa. (Opetushallitus, 2021.)

Artikkelissa kuvataan eräessä eteläsuomalaisessa kaupungissa toteutettua lähes lukuvuoden mittaista (syyslukukausi 2022–kevätlukukausi 2023) kirjallisuuskasvatuksen täydennyskoulutushanketta, jossa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen opettajille tarjottiin mahdollisuutta osallistua ns. Ateljee-mallin mukaiseen täydennyskoulutukseen kotipaikkakunnallaan. Ateljee on kokonaisvaltainen kirjallisuuskasvatuksen malli, jonka tavoitteena on tuottaa kognitiivista selkeyttä lukemisen pedagogiikkaan, lisätä lukemisen määrää ja kasvattaa kirjallisuuden monipuolista käyttöä (Aerila & Kauppinen, 2019). Ateljee-mallista on järjestetty aikaisemmin useita lyhyitä (3–6 tuntia) koulutuksia sekä yksi pidempi ns. Ateljee-ohjaajakoulutus, mutta artikkelissa kuvattu pitkäkestoinen koulutus on lajissaan ensimmäinen. Artikkelissa kuvataan tämän täydennyskoulutuksen synnyttämiä pedagogisia muutoksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä opettajien kokemusten kautta. Koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan pedagogisten muutosten näkökulmasta transformatiivisen oppimisen teorian pohjalta (Mezirow, 2020; O’Sullivan, 2002).

Vaikka tutkimuksen kontekstina on Ateljee-mallin mukainen täydennyskoulutus, tavoitteena on tarkastella osallistujien kokemuksia täydennyskoulutuksesta myös yleisemmällä tasolla. Pedagogiikkaa voidaan kehittää ylhäältä alaspäin tai alhaalta ylöspäin (Vermeir & Kelchtermans, 2020). Suomessa ylhäältä alaspäin suuntautuva koulutusta ovat esimerkiksi ves-päivät, joiden lisäksi monet opettajat osallistuvat erilaisiin vapaaehtoiisiin koulutuksiin, jolloin koulutus toteutuu alhaalta ylöspäin. Ateljee-koulutukseen osallistuminen tapahtui kunnan rehtorien ja varhaiskasvatuksen johtajien kannustamana, mutta osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista. Näin koulutuksen tarjoaminen suuntautui lähtökohtaisesti ylhäältä alaspäin, mutta konkreettisesti osallistuminen tapahtui alhaalta ylöspäin.

Artikkelissa pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) *Miten opettajat kuvaavat Ateljee-täydennyskoulutuksessa kirjallisuudenopetuksensa muuttamiselle asettamia tavoitteita ja tavoitteiden taustalla olevia tekijöitä?*
- 2) *Mitä opettajien kuvaukset kertovat Ateljee-täydennyskoulutuksen aikaan saamista muutoksista kirjallisuudenopetuksessaan ja muu-
tosta estävistä tekijöistä?*

Opettajien täydennyskoulutus pedagogisen muutoksen välineenä

Täydennyskoulutusten ja koulutuksellisten innovaatioiden tavoitteena on parantaa opetusta tai oppimista käytännössä (Eteläpelto ym., 2015). Vermeirin ja Kelchtermansin (2020) mukaan uuden opetusmenetelmän tai pedagogiikan omaksuminen on prosessi, jonka etenemiseen vaikuttavat sekä omaksuttavana oleva opetusmenetelmä tai pedagogiikka että yksittäinen opettaja ja hänen yhteisönsä. Yhteisön merkitys on opetusmenetelmän

tai uuden pedagogiikan käytäntöön siirtymisessä ja vakiintumisessa keskeinen, sillä sosiaaliset, kulttuuriset ja organisatoriset tekijät vaikuttavat muutokseen ratkaisevasti (Fullan, 2016; Van den Berg, 2002). Yksilöllinen valmius muutoksiin vaihtelee (Lai ym., 2016), eivätkä kaikki opettajat ole valmiiksi muutosten edellyttämiä innovatiivisia toimijoita, avoimia ympäristön muutoksille tai valmiita kriittiseen ajatteluun ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistamiseen (Sachs, 2016). Pedagogiseen uudistamiseen tähtäävässä koulutuksessa opettajalla tulisikin olla riittävästi aikaa ja tilaa arvioida omia toiveitaan ja uudenlaisen toiminnan mahdollisia seurauksia sekä päättää, missä määrin ja miten hän aikoo ottaa uusia toimintatapoja tai menetelmiä käyttöön (Vermeir & Kelchtermans, 2020).

Kouluun toimintaympäristönä kiinnittyvän kehittämisen on todettu olevan kaikkein tehokkainta. Postholmin (2012) meta-analyysi osoittaa koulun merkityksen työskentely-ympäristönä opettajan kehittymiselle ammatissaan. Myös opettajan rooli kouluympäristön muokkaamisessa on suuri (Postholm, 2012). Opettajien valmiutta pedagogisen toiminnan muutoksiin kuvataan Kauppisen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa, jossa selvitettiin 27 luokanopettajan toimijuuden muutoksia pitkäkestoisen koulutuksen aikana päiväkirjojen ja kyselyjen perusteella. Vuoden kestänyt täydennyskoulutus vaikutti kaikkien osallistujien pedagogiseen ajatteluun ja ammatilliseen identiteettiin, mutta eri tavoin ja eri määrissä. Kielteisesti muutoshalukkuuteen vaikuttivat jännitteet ajan ja resurssien riittävydessä, työyhteisön tuen puute, muutosten herättämät yksilölliset negatiiviset tunteet sekä haluttomuus reflektoida omaa opettajuutta tai sitoutua pitkäjänteiseen oman toiminnan kehittämiseen. Muutoshalukkuutta tukivat puolestaan myönteinen oma ja työyhteisön suhtautuminen, kehittämistä edistävät rakenteet ja työskentelytavat koulutuksessa ja työyhteisössä, oman kehittymisen tarkkailu ja sen tietoinen ohjailu sekä verkostoituminen. Täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan identiteettityön kautta: ekspansiivisen ja vahvistuvan identiteetin opettajat omaksuivat laajasti uusia tapoja suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogista toimintaansa, kun taas valikoivan ja jännitteisen identiteetin opettajat muuttivat vain vähän tai eivät lainkaan toimintaansa täydennyskoulutuksen käytyään. Lisäksi opettajat toteuttivat muutoksia ammatillisen identiteettinsä rakentamisessa eri tahtiin ja eriasteisesti: osalla muutokset olivat hyvin laaja-alaisia ja osalla enemmän vaiheittaisia. Tutkimus osoittaa, että pitkäjänteinen koulutus ja yhteiset kokeilut olivat hyödyllisimpiä niille opettajille, joilla oli valikoiva tai jännitteinen suhde muutoksiin. Heille oli tärkeää saada selkeitä vastauksia kysymyksiinsä ja malleja tai tukea kehittämistoimintaansa, kun taas ekspansiiviset opettajat nauttivat haasteista. Yleisesti Kauppisen ja kumppaneiden (2020) tutkimus osoitti, että on tehokkaampaa kouluttaa koko yhteisöä kuin yksilöitä, sillä silloin koulutuksen vaikutukset leviävät laajemmin.

Täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden tarkastelu opettajan toimijuuden kautta pohjautuu tässä tutkimuksessa transformatiiviseen oppimiseen (Lopes ym., 2023). Omakohtaiset pedagogiset kokeilut antavat opettajalle mahdollisuuden uuden toimintatavan henkilökohtaiseen tulkintaan (Kauppinen ym., 2020), joka saa puolestaan aikaan ammatillisen identiteetin muutosta ja tätä kautta pedagogista uudistumista. Kun opettaja havain-

noi työnsä moninaisuutta sekä asioiden välisiä kytköksiä ja eroavuuksia, syntyy kriittistä reflektointia, joka johdattaa omien toimintamallien ja ennakkokäsitysten uudelleen arviointiin (Mezirow, 2000; O’Sullivan, 2002). Joutsenvirran ja Salosen (2021) mukaan transformatiivisen oppimisen tavoitteena on käynnistää syvä muutos, joka ilmenee yksilöiden ajattelussa, käsityksissä ja toiminnassa. Kyseessä on kriittinen pohdinta, jossa yksilö kyseenalaistaa ennakkokäsityksiään ja tarkastelee kriittisesti arkiajatteluaan (Mezirow 2000). Mezirow (2000) tähdentää, että transformatiivinen oppiminen pyrkii pois tiedon lisäämisestä kohti kriittistä ajattelua, jossa tavoitteena on pohtia esimerkiksi omia ja yhteisön käsityksiä ongelmalähtöisesti ja muuttaa niitä. Tavoitteena on saavuttaa syviä rakenteellisia muutoksia tavassa ymmärtää itseään ja maailmaa (O’Sullivan ym., 2002). Matikainen (2024) viittaa transformatiivisen oppimisen määrittelyssään myös merkitysulottuvuuksien muuntumiseen, sillä kyse on oppimisen prosessista, jossa yksilön merkityksenannon tavat muuttuvat. Muutokset syntyvät ja ilmenevät opettajilla eri tavoin (ks. Kauppinen ym., 2020), eikä niiden tulkinta ole suoraviivaista, kuten Lopesin ym. (2023) meta-analyysi opettajan ammatillista kehittymistä koskevista tutkimuksista osoittaa. Erityisesti transformatiiviseen oppimiseen sisältyvä luovuus ja innovatiivisuus haastavat sekä yksilöitä että yhteisöjä ammatillisessa kehittämisessä.

Useat tekijät vaikuttavat siihen, miten syvällisesti opettaja pystyy uudistamaan asiantuntemustaan pitkäkestoisissakaan koulutuksissa. Ensinnäkin opettajat suhtautuvat muutoksiin eri tavoin (Lai ym., 2016): Jotkut hakevat muutoksista kaipaamaansa vaihtelua, kun toiset jopa pelkäävät muutoksia. Myös koulutukseen hakeutuminen vaatimuksesta tai kielteinen suhtautuminen kouluttajatahoon aiheuttavat kriittisyyttä, joka heijastuu väistämättä koulutuksen vaikuttavuuteen. Opettajilla voi myös olla pysyviä uskomuksia ja tunteita eri oppiaineiden opettamisesta tai yleensä kasvatuksesta. Ne vaikuttavat kouluttautumiseen. Uskomusten muuttaminen koulutuksen kuluessa voi osoittautua haastavaksi, sillä uskomukset ovat melko pysyviä kokeneilla opettajilla (Reinhold, 2021). Täydennyskoulutuksissa pystytäänkin vain harvoin mittaamaan sellaista opettajien asenteiden ja toiminnan muutosta, jonka voisi osoittaa johtaneen kokonaisvaltaiseen pedagogisen toiminnan muutokseen (Sabarwal ym. 2022). Sullanmaa ym. (2023) painottavat kollegiaalisen tuen merkitystä opettajan kouluttautumiseen sitoutumisessa. Merkityksellisiksi tekijöiksi työyhteisön näkökulmasta ovat osoittautuneet käytänteiden muuttamisen mahdollisuus, yhteisön pystyvyyden tunne, henkilöstön myönteinen keskinäinen riippuvuus, keskinäinen ymmärrys ja aktiivinen avun pyytäminen. Näin ollen voisi päätellä, että koko työyhteisön koulutus tavoittaa myös valikoivat, jännitteiset ja jopa vastahakoiset opettajat. Koulutukseen osallistuvien sitouttaminen on tärkeää, sillä muutoin osallistuja ei hyödy koulutuksesta. Keskeinen kysymys onkin, miten saada kaikki opettajat osallistumaan ja soveltamaan oppimaansa aktiivisesti. (Kauppinen ym., 2020.)

Ateljee - kirjallisuuslähtöinen pedagoginen malli äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen

Suomalainen Ateljee-malli pohjautuu Joan Moserin ja Gail Boushey'n kehittämiin amerikkalaisiin *The Daily Five* - ja *The Literacy CAFE* -malleihin (Boushey & Moser, 2014, 2020). Molemmat amerikkalaiset mallit perustuvat erityisesti Richard Allingtonin ja Rachael Gabrielin lukutaitoa koskeviin tutkimuksiin ja suosituksiin, ja ne korostavat lukutaidon eri osa-alueiden kehittämistä, oppijoiden aktiivista toimijuutta sekä työskentelyn osittaista itsenäisyyttä, mikä mahdollistaa opettajan keskittymisen pienryhmä- ja yksilöohjaukseen. Mallin kuvaillaan täten tukevan yhä yksilöllisempää lukemisen ohjausta tarvitsevia oppilasryhmiä (Kucirkova & Cremin, 2018). Huomattavaa on, että Ateljee-mallissa ei käytetä oppikirjoja, vaan opetus pohjautuu autenttiseen materiaaliin, kuten lastenkirjallisuuteen tai mediateksteihin (Hämäläinen & Niinikivi, 2024).

The Daily Five -mallissa oppilaat ohjataan työskentelemään viidellä lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueella: itsenäinen lukeminen (*Read to Self*), parille lukeminen (*Read to Someone*), luetun kuunteleminen (*Listen to Reading*), sanaston ja oikeinkirjoituksen parissa työskenteleminen (*Word Study*) ja kirjoittamisen kehittäminen (*Work on writing*). *The Literacy CAFE* -malli puolestaan mallintaa taitavan lukijan strategioita. CAFE on akronyymi sanoista ymmärtäminen (*Comprehension*), Tarkkuus (*Accuracy*), Sujuvuus (*Fluency*) ja Sanavaraston laajentaminen (*Expand vocabulary*). (Boushey & Moser, 2014) Suomessa Hämäläinen ja Niinikivi (2024) ovat kehittäneet ja soveltaneet Ateljee-mallia erityisesti alakouluun vuodesta 2012. Kehitystyössään toinen kirjoittaja kollegoineen on yhdistänyt *The Daily Five* -mallin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin ja muodostanut *The Daily Five* -mallin pohjalta kuusi työpajaa eli ateljeeta: vuorovaikutus, itsenäinen lukeminen, yhdessä lukeminen, kuunteleminen, luova kirjoittaminen sekä oikeinkirjoitus ja kielitieto. Vastaavasti CAFE -malli on mukautettu perusopetuksen opetussuunnitelmaan akronyymilla TALON taidot: tavoittelen sujuvuutta, Avarran sanavarastoa, Luen ymmärtäen, Olen tarkka ja luen oikein ja Näin opin. Näin opin -osa-alue liittyy oppimaan oppimisen strategioihin. (Hämäläinen & Niinikivi, 2024.)

Ateljee-mallin käyttöönotto etenee vaiheittain alkaen itsenäisen lukemisen ateljeesta. Mallintaminen, sääntöjen laatiminen (lukemiseen liittyvien toimintojen ja työtapojen vaihteellisuuden kuvaaminen ja niiden merkityksen avaaminen) ja lukemisen syventämisen harjoittelu ovat keskeisiä (Hämäläinen & Niinikivi, 2024). Päivittäinen lukeminen eli "Itsenäisen lukemisen ateljee" on Ateljee-mallin ydin, sillä useiden tutkimusten mukaan (Allington & Johnston, 2002; Leino ym., 2019) lukuajan lisääminen on keskeistä lukutaidon kehittymisessä riippumatta esimerkiksi oppijoiden sosioekonomisesta tai kielellisestä taustasta. Päivittäinen itsenäinen lukeminen parantaa luku sujuvuutta, luetun ymmärtämistä, kehittää sanavarastoa ja oppilaan taustatietoa asioista sekä lisää motivaatiota (Allington & Gabriel, 2012). Keskeistä itsenäisessä lukemisessa on sopivantasoinen, itseä kiinnostava ja omavalintainen kirja. Sopivantasoisuus tarkoittaa tässä yhteydessä esimerkiksi kielellisesti sopivaa vaikeustasoa, mikä vaikuttaa

lukukokemukseen ja lukusujuvuuteen ja on yhteydessä lukemista välttelevään käyttäytymiseen (Aerila & Kauppinen, 2019; Cambrell ym., 1988). Tyypillisiä itsenäiseen lukemiseen kannustavia työtapoja Ateljee-mallissa on useita. Esimerkiksi kolme tapaa lukea -menetelmässä opettaja mallintaa, kuinka tekstiä voi lukea kolmella tavalla: lukemalla tai kuuntelemalla perinteisesti verbaalista tekstiä, kertomalla kirjan kuvien tarinan tai jakamalla tarinan suullisesti muistelemalla kuulemaansa tekstiä. Lisäksi sopivan kirjan valintaan ohjataan käyttämällä esimerkiksi kenkiä konkretisoimaan tekstin lukemiseen yksilöllisyyttä: kirjoja, kuten kenkiä, valitaan erilaisiin tarpeisiin ja erilaisille yksilöille (Boushey & Moser, 2020; Hämäläinen & Niinikivi, 2024). Ateljee-mallissa tekstien tutkimisen ja tulkitsemisen ei ajatella olevan automaattista, vaan opettaja ohjaa oppijoita aktiivisesti tekstien syvälliseen tarkasteluun mallintamalla ajattelu-prosessiaan ja lukustrategian käyttöä (Morrow & Gambrell, 2019). Lisäksi oppijan itsenäistä lukemista ja kirjanvalintaa tuetaan kahdenkeskisillä lukuhaastatteluilla (*conferring*), joissa tavoitteet ja strategiat räätälöidään oppilaan taitotason mukaan (Vygotsky, 1978). Keskustelut vahvistavat oppilaantuntemusta ja luottamussuhdetta, jotka myös tukevat itsenäiseen lukemiseen motivoitumista (Johnston, 2004; Hattie, 2009).

Ateljee-mallin mukaisessa opetuksessa vaihtelevat suuryhmäopetustuokiot ja itsenäinen työskentely. Suuryhmäopetustuokiot kestävät enintään 10 minuuttia, ja niitä seuraa 10–30 minuutin itsenäinen työskentely, jonka pituus riippuu oppijoiden iästä. Kun suuryhmäopetustuokio on riittävän lyhyt, jää harjoitteluun tai itsenäiseen työskentelyyn enemmän aikaa. Ateljee-mallin mukaiset toimintahetket tai oppitunnit päättyvät yhteiseen suuryhmätuokioon, jossa oppijat esittelevät itsenäisen työskentelyn aikana syntyneitä tuotoksia tai lukemiaan hyviä kirjoja. (Hämäläinen & Niinikivi, 2024.) Oppilaiden tuotosten ja kokemusten aktiivisen jakamisen ajatellaan Ateljee-mallissa parantavan oppijoiden minäpystyvyyttään ja suuntaavan huomioon oppijoiden onnistumisiin, mitkä puolestaan lisäävät oppijoiden motivaatiota ja tavoitteellisuutta Ateljee-toimintahetkissä ja -oppitunneilla (Hämäläinen & Niinikivi, 2024, minäpystyvyydestä ks. Bandura, 1997). Opetuksen rakentuminen suuryhmäopetustuokioiden ja itsenäisen työskentelyn vaihtelulle asettaa myös oppimisympäristölle vaatimuksia. Ateljee-mallin mukaisessa luokassa on runsaasti monipuolista ja helposti saatavilla olevaa kirjallisuutta, yhteistyö kirjaston kanssa on aktiivista, ja tilajärjestely tukee sekä yhteistä että itsenäistä työskentelyä (Aerila & Kauppinen, 2019).

Tutkimuskonteksti

Aineistonkeruu ja aineisto

Tutkimusaineisto on kerätty Ateljee-täydennyskoulutuksessa eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa. Täydennyskoulutus kesti elokuusta 2022 helmikuuhun 2023. Täydennyskoulutus sisälsi neljä koko päivän (6 tuntia) koulutusta (elokuu, syyskuu, marraskuu ja tammikuu), kaksi kahden tunnin koulutusta ja kolme tunnin mittaista mentorointikertaa. Koulutuspäivissä vuorottelivat ajankohtainen kirjallisuuskasvatusta, lukutaitoa ja

lastenkirjallisuutta koskeva tutkimustieto sekä Ateljee-mallin osa-alueet ja käytännön pedagogiikka, joka mallinsi Ateljee-kokonaisuuden eri osa-alueita. Mentorointikerroilla koulutukseen osallistujilla oli puolestaan mahdollisuus kysyä kouluttajilta tarkennuksia, neuvoja, opastusta ja käytännön vinkkejä. Koulutuspäivien välisenä aikana osallistujat sovelsivat oppimaansa omassa ryhmässään. Artikkelin toinen kirjoittaja toimi yhtenä koko koulutuksen suunnittelijoista ja pääkouluttajista ja ensimmäinen kirjoittaja piti koulutuksessa yhden luennon ajankohtaisesta lukemista koskevasta tutkimuksesta. Kolmas kirjoittaja ei ollut koulutuksessa mukana.

Ateljee-täydennyskoulutukseen haettiin osallistujia kaupungin koulujen rehtoreiden ja esiopetuksen johtajien välityksellä. Koulutukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja siihen osallistui kaikkiaan 20 opettajaa: 9 luokanopettajaa, 2 erityisopettajaa, 8 esiopetuksen opettajaa sekä vuosiluokkien 7–9 lukutuutori. Osallistujista kolme käytti Ateljee-menetelmää luokassaan jo ennen koulutusta. Opettajat eivät verkostoituneet koulutuksen aikana ohjatusti, mutta erityisesti esiopetuksen opettajat jakoivat kokemuksiaan epävirallisesti. Opetuskokemusta tai muita taustatietoja opettajista ei tutkimuksessa kuvata osallistujien anonymiteetin turvaamiseksi. Kuviossa (Kuvio 1.) on kuvattu koulutuksen eteneminen yksityiskohtaisemmin.

Elokuu 2022 6 h	<ul style="list-style-type: none"> • Ateljee-mallin tausta ja perusteet. • Kolme tapaa lukea. • 10 askelta itsenäiseen työhön - Itsenäisen lukemisen sääntötäulu.
Elokuu 2022 2 h	<ul style="list-style-type: none"> • TALON taidot eli lukemisen tavoitteet ja niihin liittyvät strategiat. • Esimerkki jokaisesta TALON taidoista. • Lukuhaastatteluiden merkitys.
Syyskuu 2022 6 h	<ul style="list-style-type: none"> • Pienryhmissä strategioiden mallintamista ja keskustelua • Lukuhaastatteluista lisää. Lukuhaastatteluiden harjoitteluita pareittain.
Lokakuu 2022 1 h	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorointia.
Marraskuu 2022 6 h	<ul style="list-style-type: none"> • Luento ajankohtaisesta lukemisen tutkimuksesta. • Ideoiden ja ajatusten jakamista. • Luova kirjoittaminen ja kuvan merkitys ja kuvan lukemisen sytategyiat.
Joulukuu 2022 1 h	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorointia.
Tammikuu 2023 6 h	<ul style="list-style-type: none"> • Draama osana lukutaitotyötä. • Luetunymmärtämisen strategit ja luovan kirjoittamisen harjoituksia. • Kielitiedon opettaminen.
Kevät 2023 1 h + 2 h	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorointia.

KUVIO 1. Ateljee-täydennyskoulutuksen eteneminen: ajankohdat, kesto ja keskeiset sisällöt.

Tutkimusaineisto kerättiin pienryhmähaastatteluissa, joihin opettajat osallistuiivat koulutuksen päästyä käyntiin ja koulutuksen päättyessä. Lisäksi loppuhaastattelun yhteydessä tarjottiin mahdollisuutta osallistua loppuhaastattelua täydentävään haastatteluun seuraavana syksynä. Pienryhmät olivat kooltaan 3–5 opettajaa, ja haastattelijoina toimivat artikkelin kaksi ensimmäistä kirjoittajaa. Pienryhmähaastatteluita pidettiin sopivana vaihtoehtona aineistonkeruuseen, sillä näin haastattelut tukivat samanaikaisesti myös osallistujien ryhmäytymistä ja kokemusten jakamista. Ryhmähaastattelu sopi aineistonkeruun muotona tutkimukseen, sillä yleisesti ottaen ryhmähaastattelut auttavat osallistujia muistamaan asioita, joita he eivät yksilöhaastatteluissa ehkä muistaisi. Ryhmä toimii haastatteluissa myös sosiaalisena tukena yksilölle. (Eskola & Suoranta, 1998; Kauppinen & Aerila, 2025.) Sosiaalista tukea pidettiin erityisen merkityksellisenä tässä tutkimuksessa, sillä osallistujat muodostivat ammattitaustansa vuoksi yhtenäisen tutkittavien joukon ja he olivat oppineet tuntemaan toisiaan koulutuksen kuluessa. Pienryhmähaastattelu myös tuki aineiston anonymitteettia ja saattoi konkretisoida osallistujille sitä, ettei tutkimuksessa oltu niinkään kiinnostuneita yksittäisten osallistujien kommentteista vaan ryhmämuotoisesta kollektiivisesta merkityksenannosta. (Kauppinen & Aerila, 2026.)

Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelua pidettiin hyvänä aineistonkeruun muotona myös toisen kirjoittajan tutkija-kouluttaja-position vuoksi, sillä ryhmähaastattelu mahdollisti tutkijoiden taustalla olon ja valtaposition merkityksen vähenemisen (Kauppinen & Aerila, 2026; tutkija-kouluttaja positioista ks. myös Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Haastatteluissa ensimmäinen ja toinen kirjoittaja toimivatkin lähinnä keskustelun fasilitaattoreina ja varmistivat, ettei mikään haastatteluun valittu teema jäänyt käsittelemättä ja että kaikki haastateltavat saivat äänensä kuuluviin. Ryhmähaastattelut noudattivat teemahaastattelun muotoa. Tämä antoi haastattelulle toisaalta selkeän rungon ja lähtökohdat mutta myös joustavuutta ja vapautta. Kysymyksiä tai teemoja ei lähetetty osallistujille etukäteen, mutta he tiesivät keskustelun aihepiirin ilmoittautuessaan. Teemahaastattelun katsottiin soveltuvan aineistonkeruuseen, sillä kumpikin haastattelijosta tunsivat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön syvällisesti ja tavoitteena oli saada selville opettajien tulkintoja Ateljee-mallista, sen jalkauttamisesta sekä kirjallisuuskasvatuksesta ja täydennyskoulutuksesta yleensä (teemahaastattelusta ks. esim. Puusa, 2020).

Ennen ensimmäistä ryhmähaastattelua koulutettavat osallistuiivat tunnin mittaiseen Ateljee-toimintamallin esittelyyn (koulutuksen ensimmäinen kerta). Ensimmäinen ryhmähaastattelu keskittyikin Ateljee-koulutukselle asetettuihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja osallistujien aikaisemman kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikan kuvaamiseen. Toisella kerralla osallistujia pyydettiin arvioimaan Ateljee-mallin soveltamisen mahdollisuuksia ja sen konkreettisia vaikutuksia omaan toimintaan ja kolmannella kerralla (ns. täydentävä haastattelu) keskityttiin samoihin teemoihin kuin toisessa haastattelussa mutta pidemmän aikajänteen takaa. Täydentävää haastattelua tarjottiin vain toisessa haastattelussa mukana olleille ja sen aikana kerättyä aineistoa tarkastellaan osana loppuhaastattelua. Ensimmäinen ryhmähaastattelu toteutettiin koulutuksen aloituspäivänä elokuussa

2022 lähihaastatteluna (ensimmäinen kirjoittaja oli paikalla etäyhteyden välityksellä) ja jälkimmäinen haastattelu toukokuussa 2022 kolme kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen. Jälkimmäistä haastattelua täydentävä haastattelu toteutettiin joulukuussa 2023. Kaksi viimeistä haastattelua toteutettiin kokonaan etäyhteydellä.

Tutkimusaineisto muodostuu kahdestatoista pienryhmähaastattelusta. Kaikki koulutukseen osallistuneet kaksikymmentä opettajaa osallistuivat aloitushaastatteluun (5 pienryhmää) ja loppuhaastatteluun (4 pienryhmää) osallistui 15 opettajaa. Loppuhaastattelua täydentävään (3 pienryhmää) haastatteluun tavoitettiin vielä 8 opettajaa. Aloitushaastattelun jälkeen haastateltavista jäivät pois erityisopettajat, vuosiluokkien 7–9 lukutuutori sekä yksi luokanopettaja ja esiopetuksen opettaja. Sekä erityisopettajat että vuosiluokkien 7–9 lukutuutori halusivat osallistua koulutukseen tunteakseen menetelmää ja mahdollistaakseen tehokkaammin yhteistyötä luokanopettajien kanssa, mutta he kokivat, ettei heillä ollut tarvetta varsinaisiin kokeiluihin. Tästä syystä heistä kukaan ei osallistunut loppuhaastatteluun. Muut kaksi opettajaa eivät perustelleet poisjääntiään. Loppuhaastattelua täydentävässä haastattelussa osallistujien määrä väheni luonnollisista syistä: lukukausi vaihtui ennen haastattelun toteutumista, ja täydennyskoulutukseen osallistuneista opettajista osa ei enää työskennellyt kaupungissa tai työolosuhteet olivat muuten vaihtuneet. Yksi haastattelukerta kesti 45–60 minuuttia. Kaikki haastattelut tallennettiin Zoom-etäyhteydellä ja siirrettiin Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafle-ympäristöön. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja anonymisoitiin. Litteraatiosta syntyi noin 40 000 sanan dokumentti, joka muodosti tutkimusaineiston. Keskustelut koodattiin niiden ajankohdan sekä haastatteluryhmän mukaan (alkuhaastattelu 1, loppuhaastattelu 2 ja loppuhaastattelua täydentävä haastattelu 3 ja ryhmä: A–E).

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiä ohjeita (TENK, 2023) yleisen tietosuojasetuksen (GDPR) mukaisesti, ja opettajien osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen pyydettiin lupa sekä osallistuneiden opettajien kunnasta että opettajilta itseltään. Opettajien tietoja ei kuvata edellä kuvattua yksilöidymmin heidän tietosuojansa varmistamiseksi. Tutkimuksessa ei myöskään seurattu yksittäisten opettajien työnkuvan ja ajatteluprosessin muutosta.

Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin monivaiheisena laadullisena sisällönanalyysinä, jossa aineistosta pyrittiin tulkitsemaan sen kantamia merkityksiä (Hsieh & Shannon 2005; Krippendorff, 2019; Lindgren ym., 2020). Analyysin kaikissa vaiheissa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että aineiston analyysi perustui artikkelin kirjoittajien rinnakkais- ja yhteisanalyysiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tarkastelemalla osallistujien kuvauksia heidän orientaatiostaan Ateljee-koulutuksen alussa sekä koulutuksen aikana saavutetuista pedagogisista muutoksista. Toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin ana-

lysoimalla opettajien kuvauksia pedagogisen muutoksen taustalla vaikuttavista tekijöistä sekä täydennyskoulutuksesta yleensä.

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kaksi ensimmäistä kirjoittajaa tarkasteli aloitus- ja loppuhaastatteluiden litteraatteja itsenäisesti keskittyen jokaiseen pienryhmähaastatteluun yhdessä sovittujen teemojen mukaisesti seuraavasti: 1) aloitushaastattelut: odotukset ja tavoitteet koulutuksen suhteen sekä osallistujien kuvaukset heidän senhetkisestä kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikasta, 2) loppuhaastattelu ja sitä täydentävä haastattelu: koulutuksen annin siirtyminen käytännön pedagogiikkaan, koulutuksen käytäntöön soveltamisen esteet ja haasteet sekä toiveet koulutuksen suhteen. Ensimmäinen analyysivaihe päättyi kaikkien kirjoittajien yhteiseen tulosten tarkasteluun, jonka jälkeen päätettiin tarkastella tuloksia analyysin toisessa vaiheessa teoriaohjaavammin erityisesti Ateljee-mallin, kirjallisuuskasvatuksen ja lukutaidon sekä opettajien täydennyskouluttamisen ja transformaatioteorian näkökulmasta. Kolmannessa analyysin vaiheessa havaintoja vielä ryhmiteltiin yhteisessä keskustelussa temaattisesti tavoitteena löytää aineistosta keskeiset teemat ja niiden taustalla olevat tekijät (ks. Julien 2008; Strauss & Corbin 1990). Esimerkiksi ensimmäisessä vaiheessa aineistosta poimittiin opettajien huomioita opetuksen sisältämästä kiireestä, oppisisältöjen irrallisuudesta ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen vaikeudesta. Nämä havainnot rinnastettiin teoriaohjaavammassa vaiheessa Ateljee-menetelmän kirjallisuuslähtöisyyteen ja yksilöllisiin kirjavalintoihin sekä tehtäviin. Lopuksi havainnot liitettiin eheyttämisen, kiireettömyyden ja yksilöllistämisen teemoihin, jotka on nähtävissä kuviossa 2.

Kaikki analyysin vaiheet toteutuivat syvenevänä hermeneuttisena kehänä, jossa tulkinta rakentui yksilöllisen aineiston tarkastelun ja yhteisen keskustelun syklissä (Gadamer, 2004). Näin toteutettuna tutkijatriangulaatio paransi tutkimuksen luotettavuutta ja avasi mahdollisuuksia vaihtoehtoisille tulkinnoille. Samalla varmistettiin luokittelun sekä syntyneiden teemojen johdonmukaisuus ja tulkintojen aineistolähtöisyys. (Barbour, 2001; MacLure, 2013.) Tätä toimintatapaa pidettiin erityisen tärkeänä toisen kirjoittajan tutkija-kouluttaja -position näkökulmasta. Kun analyysi toteutettiin yksilöllisen aineiston tarkastelun ja yhteisen keskustelun välisenä syklinä, pystyttiin tulkintojen ja syntyneiden tulosten yhdenmukaisuus varmistamaan luotettavasti. Yhteisissä keskusteluissa tarkasteltiin luokitteluja, muodostuneita teemoja ja niiden välisiä suhteita sekä johdonmukaisuutta ja varmistettiin, että syntyneet teemat kuvasivat aineiston sisältöä. Erityisen merkityksellinen rooli keskusteluissa oli kolmannella kirjoittajalla, joka ei entuudestaan tuntenut menetelmää syvällisesti, toiminut kouluttajana täydennyskoulutuksessa tai osallistunut aineistonkeruuseen. Analyysin kuluessa huomioitiin myös se, että tutkimuksen aineisto perustui osallistujien omiin kuvauksiin, eikä näin ollen välttämättä vastannut sitä, miten he todellisuudessa toimivat (Borg, 2006). Lisäksi kuvaukset olivat monimerkityksisiä ja yhteenkietoutuneita, sillä ne kiinnittyivät osallistujien sosiaaliseen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Keränen-Pantsu & Heikkinen, 2019).

Tulokset

Opettajien kuvaamat tavoitteet Ateljee-täydennyskoulutuksen alkaessa

Transformatiivisen oppimisen teoriaa mukaillen opettajat tulivat koulutukseen odotuksin, jotka perustuivat oman työn tarkkailuun ja sen kriittiseen pohdintaan (Mezirow 2000). Nämä opettajien omien tavoitteiden ja odotusten kuvaukset muodostivat pohjan pedagogiselle muutokselle. Opettajien Ateljee-koulutuksessa tavoittelemat muutokset pelkistettiin seuraaviin keskeisiin orientaatioihin: sirpaleisuuden poistaminen opetusta eheyttämällä ja oppijoiden yksilölliset tarpeet huomioivalla lapsilähtöisemmällä pedagogisella toiminnalla sekä autenttisen kirjallisuuden käytön lisääminen ja oppikirjojen käytön vähentäminen.

Haluaisin enemmän kirjallisuutta mukaan. Oon huomannut esimerkiksi tunnekasvatustuokioilla, miten paljon kirjoista voi ammentaa. Hirveästi toivon, että saataisiin kirjallisuutta meidän toimintaamme ja sen hyödyntämistä. (1B)

Haluaisin enemmän kirjallisuutta ja miten sen saisi eri tavalla tuotua eloon. Sitten taas taiteen kautta, että sen saisi sinne. Saisi niitä sitten maalauksiin ja kaikkialle sitten tuotua. (1A)

Haluttiin nostaa äidinkieltä, koska lapsilla on enenevässä määrin kielellisiä vaikeuksia (1A).

Kokemukset opetuksen ja kasvatuksen sirpaleisuudesta näyttäytyivät monentasoisena ilmiönä: lukutaitotyön ja kirjallisuuskasvatuksen sisällöissä, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueiden välillä sekä yksittäisen oppilasryhmän toiminnassa ja siirtymissä eri ikäkausien välillä. Kautta aineiston ilmeni tarve eheyttämiseen, kiireettömyyteen ja jonkinlaiseen selkeyteen. Opettajat (5/20) toivat alkuhaastattelussa esille kokemuksensa äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen sekä yleensä lukutaidon opettamisen sirpaleisuudesta: ”Mun toive on, että selkeys tulis siihen pirstaleisuuteen, ettei se olisi niin sekavaa. Olkoon nyt menetelmä Ateljee tai joku muu, niin miten sitä suunnitellaan silleen, että se palvelee opettajia ja oppilaita ja olisi selkeätä kaikille, myös kotiväelle.” (1D) Yksi opettajista kuvasi sirpaleisuutta kertomalla, kuinka äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen opettaminen on usein ”vähän sitä ja tätä” (1B) ilman pysyvyyttä tai selkeää pedagogiikkaa verrattuna esimerkiksi Varga-menetelmään, jota hän matematiikan opetuksessa käyttää. Aineiston perusteella keskeisimpiä lukutaitotyön ja kirjallisuuskasvatuksen sirpaleisuutta aiheuttavat tekijöitä olivat oppijoiden lisääntyvät yksilölliset tarpeet (esim. monikielisyys ja kielelliset vaikeudet), osa työtavoista ja oppikirjakeskeisyys. Miltei puolet (8/20) opettajista kuvasi, kuinka sirpaleisuus aiheuttaa oppimiseen kiireen tunteen, jota kuvattiinkin lähes synonyymina sirpaleisuudelle ja joka esti lasten yksilöllisen kohtaamisen.

Olisi jokaiselle lapselle aikaa, että vaikka on kiertopistetyöskentelyä, niin nehän on aika lyhkäsiä ne pätkät, niin tällöinen kiireinen filis on ollut niissä aina välillä. Ehtii tän kaiken ja nyt kello soi ja seuraavalle pisteelle. (1A)

Yli puolet (12/20) osallistujista orientoitui koulutukseen toiveenaan saada Ateljee-mallista struktuuria ja yhtenäinen kehys lukutaitotyön ja kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikkaan, mikä mahdollistaisi myös oppikirjasta luopumisen sekä yksilöllisemmän pedagogiikan. Opettajien suhde oppikirjaan näyttäytyi aineistossa osittain ristiriitaisena, sillä oppikirjasta luopumisen rinnalla osa opettajista korosti oppikirjan olevan heille keino hallita kiirettä ja sitä, ettei opetusta ehtinyt suunnitella tai kehittää riittävästi luokka- tai ryhmätoiminnan ulkopuolella. Oppikirjasta luopumista tavoittelivat erityisesti esi- ja alkuopetuksen opettajat, joista puolet mainitsi tämän tavoitteen.

Sirpaleisuuden ja kiireen lisäksi opettajat (13/20) kuvasivat toistuvasti tavoittelevansa koulutuksen kautta autenttisen kirjallisuuden monipuolisempaa tai kokonaisvaltaisempaa käyttöä. Täydennyskoulutukseen osallistuville opettajille olikin yhteistä kiinnostus kirjoihin ja kirjallisuuteen. He olivat työssään havainneet, että kirjallisuuskasvatuksessa ja lukemaan innostamisessa ei kaikkien lasten kohdalla riittänyt pelkkä kirjojen esilläolo tai niiden lukeminen vaan tarvittiin aktiivista ohjausta kirjojen pariin. Lisäksi neljäsosa (5/20) opettajista koki, että kirjallisuuden pedagoginen käyttö tarkoitti heille vain kirjojen lukemista tai lukutunteja eikä se riittänyt lukemiseen innostamiseen. Toiveena olikin, että täydennyskoulutuksen kautta kirjallisuuden käyttöä opetuksessa voitaisiin lisätä ja monipuolistaa sekä mahdollisesti laajentaa myös muiden oppiaineiden ja sisältöjen opetukseen monilukutaitoajattelun (POPS 2014) mukaisesti. Vielä korostui ajatus kirjallisuuden elämyksellisemmästä käytöstä sekä vastahakoisten lukijoiden innostamisesta lukuaikaa ja kirjoista keskustelemista lisäämällä sekä kirjavalintoja tukemalla.

Tavoitteena olisi oppilaiden lukuinnon löytyminen. Olisi semmoinen, että halutaan lukea ja lukeminen on kivaa ja löydän itselleni sopivaa luettavaa. Toinen tavoite on, että he oppisivat itsenäisempää työskentelyyn. Olisi semmoinen luottavainen olo, että minä osaan työskennellä ja opettajalle sitten vapautuu jollain lailla enemmän aikaa tehdä jotain muuta kuin oppilaat tietävät ja osaavat työskennellä. (1D)

Se mitä itse toivoisin tai haluaisin enemmän olisi kanssa siihen kirjallisuuteen liittyen ja siihen lukemiseen innostamiseen ja siihen, miten se kirja herää eloon (1C).

Opettajat puhuivat myös aikuisen lukemisen mallista ja opettajan omasta innostuksesta, mutta olivat samalla huomanneet, että oma innostus ja malli eivät riittäneet siihen, että kirjojen maailma ja lukemisen ilo siirtyisivät kaikkiin oppijoihin.

Opettajien kuvaamat Ateljee-täydennyskoulutuksen aikaan saamat pedagogiset muutokset

Useimmin opettajan toimintaan siirtyivät lukemista lisäävät ja yksilöllistävät työtavat: itsenäinen lukeminen (15/15) ja lukukupla (14/15), kolme tapaa lukea (9/15) ja kirjavalintojen tukeminen esimerkiksi kenkä-vertausta käyttämällä (14/15). Opettajat kuvasivat yleisesti, kuinka itsenäisen lu-

kemisen sääntötaulu ja siihen sisältyvä lukukupla olivat rauhoittaneet ryhmän lukemisen hetkiä ja kuinka oppijat olivat nopeasti omaksuneet sen.

--- Sitten ne palaset alkoi loksahdamaan ja sitten kerroinkin viime tapaamisessa, että mulla oli niin semmoinen ihana kokemus, että meidän lapset oli kuplassa lukemassa omaa kirjaansa. Kun muita alkoi tulla sisälle, niin he vaan jatkoi siellä omassa kuplassaan kunnes sitten sanoin että nyt on aika lopettaa. Se on vaatinut sekä itseltä että lapsilta tarpeeksi aikaa, että ei ole saanut kiirehtiä pienten kanssa. (2B)

Erityisesti esi- ja alkuopetuksessa kolme tapaa lukea -työtapa oli opettajien mukaan muuttanut sekä oppijoiden että opettajien näkemystä lukutaidosta ja lukemisen käsitteestä, sillä työtavan myötä myös ryhmän aloittelevat lukijat osallistuivat aktiivisesti ryhmän lukuhetkiin ja ryhmän oppijat kokivat yhdenvertaisuutta: ”Eli se (kuvan lukeminen) on ollut aiemmin omassa opetuksessa vaan nopea juttu ja vähän sivuseikkakin. Nyt mä oon tajunnut sen, että kuvien lukeminenkin on osa lukemista.” (2B) Vastavalla tavalla koettiin myös kirjavalintojen tukemisen havainnollistaminen kenkä-vertauksella: ”kirjavalinta on käyty läpi ja ihan kengät ovat siellä esillä---” (3A), ja neljäsosa opettajista (5/15) oli toteuttanut luokkaansa pysyvän kenkäasetelman muistuttamaan erilaisista lukijoista.

Itsenäiseen lukemiseen ja kirjavalintoihin liittyvät positiiviset muutokset todentuivat myös kuvakirjojen käytön lisääntymisenä ja opettajan taitona arvioida opetuksessa käytettäviä tekstejä aikaisempaa kriittisemmin ja pedagogisemmin. Miltei kaikki haastatellut opettajat (13/15) vertasivat Ateljee-koulutuksen jälkeisiä lukemisen työtapoja aikaisempiin ja kokivat, että lukuhetket olivat nyt kiireettömämpiä ja lähes kaikki oppijat oikeasti lukivat. Ennen täydennyskoulutusta käytössä olleista työtavoista he mainitsevat lukutunnit ja lukupiiritoiminnan sekä sen, kuinka osa oppijoista ei tahtonut näihin motivoitua. Kummassakin oli heidän mukaansa ollut ongelmana sopivan tasoisen kirjallisuuden löytäminen sekä tasapainoilu lukemisen ilon ja kontrolloinnin välillä.

Jos mä mietin muutosta ennen Ateljeeta ja sen jälkeen, niin onhan se tosi suuri. Mä paljon käytin koulusarjoja, että kaikki lukee saman kirjan tai sitten vaikka luokka jaetaan kolmeen osaan ja kolme porukkaa lukee samaa kirjaa ja sitten tehtiin paljon sisältökysymyksiä ja lukudiplomitehtävän tyyppistä. Tavallaan se on kaikki jäänyt oikeastaan kokonaan. Semmoista motivaatiota siihen lukemiseen ei kyllä niillä [lukupiirillä tai lukutunneilla] menetelmillä saanut aikaan. Enemmän se oli sellaista, että luetaan ku opettaja on nyt tän kirjan päättänyt, että luette ja teette nää tehtävät. Se on tosi paljon muuttunut Ateljeen myötä. (2C)

Oppitunneilla lukeminen oli ollut ennen koulutusta ylimääräistä tekemistä tai ajanvietettä, mutta nyt siitä oli tullut systemaattisempaa.

Myös Ateljee-mallin mukaisen toiminnan aloittava lyhyt yhteinen opetustuokio (opetuspiiri), oppimisympäristön järjestäminen ja luetun elävöittäminen otettiin muutamissa ryhmissä käyttöön. Puolet loppuhaastatteluun (8/15) osallistuneista opettajista kuitenkin koki, että yhteinen opetustuo-

kio vaati luokkahuonekäytäntöjen uudistamista siinä määrin, että se oli aloitettu vasta uuden lukuvuoden alussa. Tämä kuvaa, kuinka koulutuksen synnyttämiä pedagogisia muutoksia saattaa olla vaikea arvioida kovin lyhytjänteisesti. Erityisesti esiopetuksessa opetuspiiri oli jo käytössä, mutta sen käyttöä oli nyt terävöitetty harjoittelemalla oppijoiden kanssa keskitymistä ja kuuntelemista tietoisemmin.

Oppimisympäristö ja sen kehittäminen näyttäytyivät aineistossa merkityksellisinä, sillä jo alkuhaastattelussa puolet opettajista (10/20) kuvasi, kuinka lukemisen iloa haettiin juuri oppimisympäristön kautta: ”Meillä on osittain yhteistä tilaa tuossa [päiväkodin nimi] varhaiskasvatuksen kanssa, niin sain tän työskentelytilan itselleni kokonaan. Mä oon saanut sinne jo hyllyt ja kaikki kirjoja varten ja istumapaikkaa.” (1B) Jo ennen Ateljee-mallin soveltamista opettajilla oli käytössä lukumajoja, lukuryhmiä, lukemista näkyväksi tekeviä hyllyjä tai lukupuuta ja osa oli käynyt neuvottelemassa tilamuutoksista koulun johdon kanssa. Ateljee-mallin myötä oppimisympäristöihin oli rakennettu, tai oli rakenteilla, kirjastotiloja, joita osa kutsui Ateljee-tiloiksi. Myös lukemisen näkyväksi tekeminen ja lukijayhteisön rakentuminen olivat tehostuneet. Opettajilla oli paljon suunnitelmia, omaa tilaa katsottiin uusin silmin ja kollegoiden kanssa neuvoteltiin mahdollisuuksista. Näyttää siltä, että koulutuksen myötä opettajat saivat myös ideoita pieniin tekstien dramatisointeihin ja tekstien eläytyvään ääneen lukemiseen. Yhden opettajan tavoitteena oli ottaa oppitunnin alkuun säännöllisesti jokin lyhyt teksti, esimerkiksi runo, jota hän elävöittää erilaisin keinoin.

Kaikki opettajat kuvasivat tehneensä muutoksia pedagogiseen toimintaansa. Sen sijaan kukaan haastatelluista opettajista ei kertonut toteuttavansa Ateljee-mallia kokonaisuudessaan tai muuttaneensa kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikkaansa täysin. Tavallista oli mallin osien sopeuttaminen ryhmän lukemisen aktivointiin: ”Puheessa tulee käytettyä sitä liian suuri kirja tai liian pieni kirja tai kirjan valinnassa sitä tulee käytettyä ihan aktiivisesti. Ja kyllä mulla itsenäisen lukemisen juliste on siellä luokan seinässä ja edelleenkin niistä lukukuplista puhutaan, mutta eipä juuri muuten.” (3A) Lähinnä kokonaisvaltaista pedagogista muutosta oli noin puolet esiopetuksen opettajista. He sovelsivat Ateljee-mallia omaan toimintaansa kehittelemällä TALON taitojen rinnalle esiopetuksen opetussuunnitelmaa (2022) mukailevat ns. SYLI-taidot: ”sanavaraston laajenee”, ”ymmärrän kuulemani/lukemani”, ”luen pian”, ”innostun kirjallisuudesta”. Näin esiopetuksen opettajien toiminnan voi nähdä lähestyvän laaja-alaista kehittämistä, joka on luonteeltaan soveltavaa, luovaa ja innovatiivista toimintaa tietyssä ympäristössä (ks. Kauppinen ym., 2022) ja mahdollistaa kokonaisvaltaisen pedagogisen muutoksen kirjallisuuskasvatuksessa.

Noin kaksi kolmasosaa opettajista kertoi lukuhaastatteluiden (11/15) ja lukustrategioiden (9/15) liittämissä osaksi luokkatoimintaa jääneen vähälle. Kolmasosa (5/15) opettajista koki lukuhaastattelun aikaa vievänä ja vaikeana organisoida. He kokivat, että erityisesti silloin, kun opettaja oli yksin vastuussa koko ryhmästä, hänen oli lähes mahdotonta keskittyä haastattelemaan yksittäistä oppilasta. Heidän mukaansa lukuhaastattelu antoi kuitenkin parhaimmillaan uutta näkökulmaa omaan toimintaan, ja

yksi opettajista totesi, että hän on koulutuksen myötä huomannut, että ke-rää palautetta, mutta vain itselleen. Koulutuksen aikana hän oli lisännyt palautteen antamista oppijoille. Lukustrategia koettiin käsitteenä hyvin vaikeaksi. Esimerkiksi aineistosta löytnyt huomioita siitä, kuinka usean osallistujan käyttöön ottama kolme tapaa lukea -työtapa oli oikeastaan lukustrategia. Kolme tapaa lukea -työtapahan on suunnitelma ohjata omaa lukemista, jotta tekstin sisältö ja merkitys hahmottuvat paremmin. Noin kolmasosa (4/15) opettajista totesi haastatteluissa itsekin, että heidän on vaikea ymmärtää lukustrategioita, ja yksi opettajista totesi, että "hänen on vaikea sitoutua lukustrategioiden opettamiseen" (3A). Lukustrategioiden opettamista lisänneet opettajat hyödynsivät erityisesti mallintamista ja oman toiminnan näkyväksi tekemistä: "Mallintaminen on ehkä sitä Ateljee- antia myös. Mä mallinnan nää asiat enkä vaan kerro miten se tehdään. Mallintaen ja sitten sen jälkeen harjoitellaan yhdessä ja sitten sen jälkeen he harjoittelee itsekseen sitä ja usein esittelee parille mitä he on tehneet." (3A)

Ateljee-täydennyskoulutuksen synnyttämiin pedagogisiin muutoksiin vaikuttaneet tekijät

Opettajat (19/20) olivat lähes poikkeuksetta aktiivisia kirjallisuus- ja luku-taitopedagogeja jo koulutukseen tullessaan, ja heillä oli positiivinen asen-ne koulutusta kohtaan. Vain yksi opettajista kertoi tullessaan koulutukseen, koska äidinkielen ja kirjallisuuden opettaminen ei ole hänen vahvuutensa. Suurin osa osallistujista kuvasi itseään innostuneiksi ja kehitysmuonteisiksi opettajiksi.

Kiva kehittää itseänsä opettajana ja saada uusia ajatusmalleja ja uusia opetustapoja. Vaikka työkilometrejä on paljon jo takana, on niitä vielä edessäkin. Vielä kerkii ja nyt kun mä aloitan kakkosluokan, mä oon pääsääntöisesti opettanut kolmosesta kutoseen. Tää on ihan uutta mul-le tää alkuopetusmaailma. Tässä voisi olla jotain sellaista, joka vois tosissaankin sopia sinne, jo ihan nyt jo tämän aamupäivän perusteella, niin kyllä varmasti otan käyttöön. (1C)

Huolenaiheista yleinen oli se, miten kokonaisvaltaisen Ateljee-menetel-män soveltaminen omassa työssä onnistuu. Keskeisenä haasteena nähtiin, että työpari tai muut esiopetuksen tiimin jäsenet eivät olleet osallistumassa koulutukseen: "Mua mietityttää lähinnä etukäteen se, kun tää toinen opet-taja ei tätä Ateljeeta tunne, että miten se sitten menee" (1C). Lisäksi Atel-jee-mallia ei ollut aiemmin käytetty esiopetuksessa tai yläkoulussa, mikä pohditutti varhaiskasvatuksen opettajia ja yläkoulun opettajaa.

Jokaisella opettajalla (20/20) oli heti täydennyskoulutuksen alussa var-ma käsitys siitä, millaista pedagogista muutosta he olivat koulutuksesta hakemassa. Tavoitellut muutokset keskittyivät joko heidän omaan toimintaansa tai havaintoihin, joita he olivat tehneet oppilas- tai lapsiryhmistä. Näyttääkin siltä, että opettajat olivat valinneet jo heti koulutuksen alkaessa Ateljee-mallista muutamia osa-alueita, joita he tavoittelivat, eikä orientaatio juurikaan muuttunut tai kehittynyt koulutuksen aikana. Kaikki opettajat

olivat tehneet koulutuksen aikana ja sen seurauksena joitakin Ateljee-mallin suuntaisia muutoksia lukutaitopedagogiikkaansa tai kirjallisuuskasvatukseen. Niitä osa-alueita, joita opettajat olivat lähteneet soveltamaan, he kuvasivat positiivisesti pysyviksi muuttuneina toimintatapoina. Opettajan tavoittelemaan muutokseen vastaaminen näyttäytyikin koulutuksessa tärkeänä seikkana.

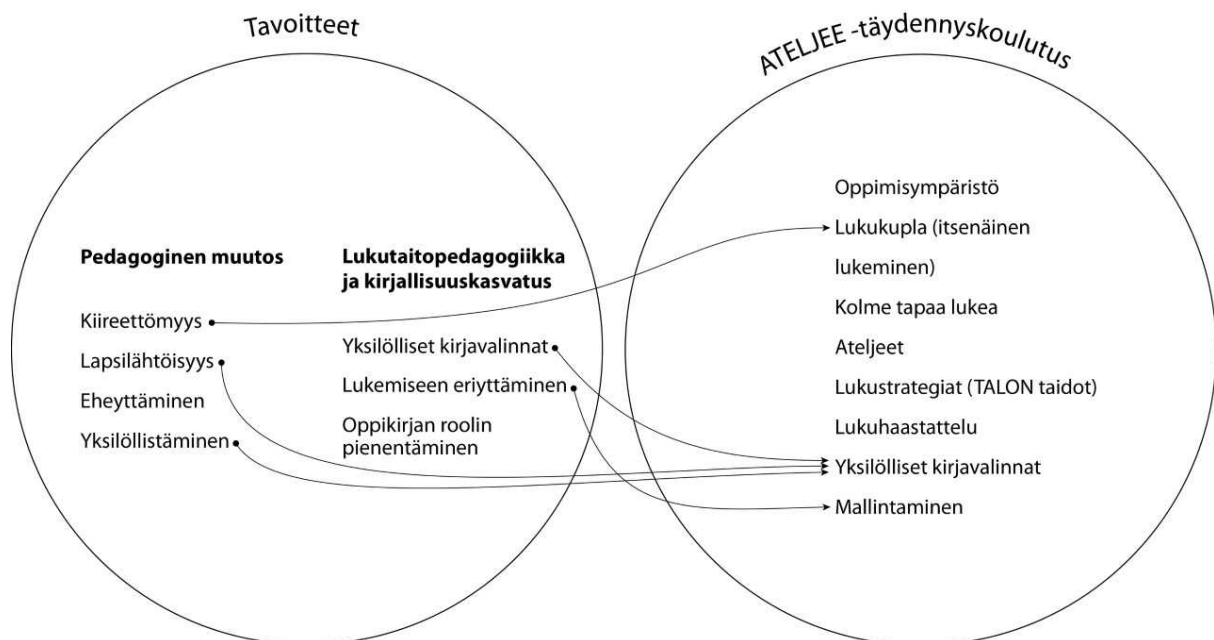
Koulutuksen aikaan saamat pedagogiset muutokset olivat pääasias-
sa kahdenlaisia: opettajat omaksuivat selkeitä, suljettuja toimintatapoja (esim. lukukupla), jotka eivät vaadi soveltamista, ja vapaita toiminnan kehyksiä, jotka eivät vaatineet valmistelua (esim. aloituspiiri ja kirjavalikoimien laajentaminen). Kaikki omaksutut pedagogiset toimintatavat olivat opettajajohtoisia eivätkä edellyttäneet oppijoilta aktiivisuutta ilman opettajan ohjausta. Esimerkiksi lukukupla-toimintatavassa opettaja ohjaa oppijoita toimimaan tietyllä tavalla eikä oppijoilta edellytetä omia ratkaisuja. Lisäksi Ateljee-mallin erilaisista toimintatavoista laajimmin opettajien käyttöön siirtyivät työtavat, joilla oli yhtymäkohtia opettajan aiempaan pedagogiseen toimintaan. Esimerkiksi Ateljeen itsenäinen lukeminen tarkoitti jo käytössä olevan lukutuntikäytännön tavoitteellistamista ja toiminnan kognitiivista selkiyttämistä. Kolme tapaa lukea -toimintatapa laajensi puolestaan ääneenlukutehtävät koskemaan myös niitä oppilaita, jotka eivät vielä lukeneet tai joiden lukutaito oli heikko. Toisaalta lukustrategioiden opettaminen, mallintaminen ja käyttöönotto tuntuivat opettajista haastavilta, mikä saattoi viitata siihen, että lukustrategioiden opettaminen ei ollut tuttua tai käytössä. Vastaavasti oppilaiden yksilölliset kohtaamiset eli lukuhaastattelut jäivät toteutumatta. Näiden puuttuminen kertonee opettajien kiireestä ja vähäisistä henkilökohtaisista kohtaamisista oppilaiden kanssa. Sekä lukuhaastatteluiden että lukustrategioiden kohdalla kyse saattoi olla myös käsitteellisistä epäselvyyksistä tai epähavainnollisista sanavalinnoista: haastattelu-sana viittaa ehkä strukturoidumpaan ja virallisempaan toimintatapaan kuin oli tarkoitus, ja lukustrategia saattoi olla käsitteenä epäselvä.

Noin puolet loppuhaastatteluun osallistuneista opettajista kuvasi tavoitelleensa suurempaa muutosta tai useampia Ateljee-mallin toimintatapojen haltuun ottoa: ”Toivoisin, että muuttuisi keväällä enemmän. Niin toivoisin, että enemmänkin olisi muuttunut koulutuksen aikana, mutta sitten luotan siihen, että oon saanut niin hyviä eväitä, että sitten kun nää alkaa paremmin lukemaan, niin kyllä sitten.” (2A) Pedagogisen muutoksen esteinä kuvattiin ryhmästä, itsestä ja työyhteisöstä johtuvia tekijöitä. Opettajat kuvasivat, kuinka oppilaiden levottomuus ja suuri ryhmäkoko esti, vaikeutti tai hidasti muutosten toteuttamista: ”Nyt meillä on ollut vähän käytöskoulua, niin sitten rajoittanut esimerkiksi sitä, että onkin luettu omalla paikalla eikä olekaan valittu paikkoja tässä nyt viime viikkoina.” (3A) Ryhmän asettamat haasteet vaikuttivat myös siihen, että opettajat näyttivät valitsevan mieluiten opettajajohtoisia työtapoja, joissa koko ryhmä oli opettajan kontrollissa.

Loppuhaastattelussa (11/15) Ateljee-mallin laajemman soveltamisen esteenä kuvattiin yhteistyötä niiden opettajien kanssa, jotka eivät olleet mukana koulutuksessa: ”Mä teen tiiviisti mun kollegoiden kanssa yhteis-

työtä ja ne ei ole ollenkaan tässä. Niin se tietysti omalla tavallaan tekee tästä erilaista.” (3A) Näyttääkin siltä, että organisaation toimintaan liittyvät seikat - tietyt lukujärjestystekniset asiat ja yhteistyöhön liittyvät käytännön ongelmat - vaikeuttivat menetelmän laajempaa soveltamista. Osa opettajista kuvasi esimerkiksi sitä, kuinka heillä äidinkielen ja kirjallisuuden tunnit oli jaettu useamman opettajan kesken tai kuinka osa oppilaista ei osallistunut kaikille tunneille koko ryhmän mukana, vaan he osallistuivat esimerkiksi erityisopetukseen tai S2-opetukseen. Opettajasta itsestä johtuvat esteet puolestaan näyttäytyivät kiireenä, vähäisinä mahdollisuuksina suunnitella mitään uutta tai haluttomuutena muuttaa omaa pedagogiikkaa: ”No en mä nyt tiedä, ehkä sitten kevätpuolella enemmän voi tehtäviä miettiä vähän enemmän. Mutta tietenkin mä en nyt en ole tehnyt mitään sitä taulua, sitä SYLI-taulua tai niitä eli ne on kyllä nyt jäänyt. Ja sitten en nyt mennyt siihen, mä en oikein ymmärtänyt oikein kunnolla sitä SYLI-koulutusta. Mulla ei ole nyt semmoiseen rahkeita.” (3B) Opettajien arvioissa, jotka koskivat heidän näkemystään koulutuksen kautta saavutettuja pedagogisia muutoksia, näkyy osittain myös jonkinlainen uskomusten muuttamisen vaikeus tai muutoksen huomaamisen vaikeus, mikä ilmenee erityisesti lukustrategioita käsiteltäessä.

Seuraavassa kuviossa (Kuvio 2.) esitetään opettajien täydennyskoulutukselle asettamat tavoitteet eriteltynä pedagogisiin muutoksiin sekä lukutaitopedagogiikkaa ja kirjallisuuskasvatusta koskeviin tavoitteisiin sekä Ateljee-täydennyskoulutuksen sisällöt. Kuviossa olevat nuolet havainnollistavat opettajien tavoitteiden toteutumista sekä täydennyskoulutuksen sisältöjen yhteyttä asetettuihin tavoitteisiin.



KUVIO 2. Opettajien koulutukselle asettamien tavoitteiden toteutuminen suhteessa koulutuksen sisältöihin.

Näyttää siis siltä, että opettajien oma tavoitteenasettelu eli orientaatio koulutusta kohtaan motivoi ja suuntasi koulutuksen sisältöjen haltuun ottoa. Jääkin pohdittavaksi, miten syvällisesti koulutus pystyi vaikuttamaan

opettajan pedagogiseen ajatteluun eli muuttamaan tai laajentamaan opettajien asettamia yksilöllisiä tavoitteita.

Johtopäätökset

Ateljee-koulutus tarjosi opettajille tilaisuuden lähteä muuttamaan lukutaitojatteluun, ts, kokonaisvaltaisen mallin transformatiiviseen oppimiseen täydennyskoulutuksessa. Kuitenkin eri syitten takia kokonaisvaltaista ajattelutavan muutosta ei tunnistettu, vaan opettajat pysyttelivät kokeiluisaansa mukavuusalueella. Isompaan ajattelutavan muutokseen olisi vaadittu oman yhteisön kannustusta ja tukea: suunnitteluaikaa ja samaan koulutukseen sitoutunutta kollegaa. Pieni joukko esiopetuksen opettajia koki tavoittaneensa jotakin olennaista lukutaitopedagogiikasta koulutuksen aikana. Muut opettajat olivat saaneet Ateljee-koulutuksesta sitä, mitä lähtivät alun perin hakemaan: jäsenysapua aiemmin hajanaiseksi kokemaansa lukemisen opettamiseen sekä lukemista yksilöllistäviä, lapsilähtöisempiä tapoja lukemisen pedagogiikkaan. Myös lukemaan keskittymisen ja lukuhetkien rauhoittumisen kuvattiin olevan uusien menetelmien seurausta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat Ateljee-täydennyskoulutuksella olleen positiivinen vaikutus opettajien pedagogiseen ajatteluun haasteista ja kriittisistä kommentaiteista huolimatta. Saattaakin olla, että opettajat eivät välittömästi itse huomaa koulutuksen merkitystä pedagogisille ratkaisuille ja että muutosten laajuutta voi olla vaikea arvioida lyhyellä aikajänteellä. Opettajat pystyivät kuitenkin refleктоimaan ja arvioimaan omaa luokkatointaansa kriittisesti ja asettamaan koulutukselle tavoitteita, jotka suuntasivat heidän toimintaansa koulutuksen aikana, vaikeivat saavuttaneetkaan kokonaisvaltaista pedagogista muutosta. Tulokset osoittavat, miten koulutus voi parhaimmillaan antaa opettajalle sysäyksen luokkatilaa, pedagogiikkaa tai oppimateriaaleja koskeviin muutoksiin.

Tutkimuksen tulokset kuvaavat, kuinka opettajat etsivät ratkaisuja kirjallisuuskasvatukseen sekä lukutaitotyön pirstaleisuuteen ja oppikirjan hallitsevaan rooliin (ks. oppikirjan hallitsevuudesta alakoulun lukemisen opetuksessa Kauppinen & Aerila, 2019). Opettajat näkevät lukutaitopedagogiikan ja kirjallisuuskasvatuksen keskiössä autenttisen kirjallisuuden lukemisen, mutta kokevat, että kirjallisuuden lukemiselle ei löydy aikaa, ellei oppikirjoille löydy korvaajaa tai niiden roolia opetuksessa kuljeteta vähemmän hallitsevaan suuntaan. Erityisesti esi- ja alkuopetuksessa aapinen kehyskertomuksineen koetaan osittain liialti opetusta ohjaavana. Tilalle kaivattiin toisenlaista kehystä eri oppisisällöille tai toisenlaisia oppimateriaaleja, sillä oppikirjojen sitovuus perustui osittain opettajien kokemukseen kiireen aiheuttamasta tarpeesta käyttää valmiita oppimateriaaleja. Tämä kehys saattaisi olla Ateljee-malli, jos tutkimuksessa esille nousseet kokonaisvaltaisen pedagogisen muutoksen mahdollistavat edellytykset toteutuisivat: opettajille riittävästi aikaa kehittää ja kokeilla omaa pedagogista toimintaansa ja yhteisön sitoutumista muutokseen (ks. myös Koponen ym., 2020). Lisäksi saattaa olla, että lukemiseen sitoutumisen näkökulmasta keskeinen tekijä - lukuajan lisääminen - onnistuu vain oppikirjoja kehittämällä tai niistä osittain luopumalla.

Tutkimus osoittaa, että opettajat pyrkivät määrätietoisesti edistämään oppilaidensa lukutaitoa esimerkiksi muuttaessaan luokan oppimisympäristöjä lukemiseen eläytymistä tukevaksi ja lukevaa yhteisöä tukevaksi (ks. myös Cremin & Scholes, 2024). Aerilan ja kumppaneiden (2026) aikaisempi tutkimus osoittaa, että monilla opettajilla muutos lähtee fyysisten oppimisympäristöjen kehittämisestä. Myös tässä tutkimuksessa opettajat olivat rakentaneet ryhmänsä tiloihin fyysisiä oppimisympäristöjä, jotka tukivat sosiaalisten ja emotionaalisten oppimisympäristöjen syntymistä. Aikaisempia tutkimustuloksia (opettajien kirjallisuuden tuntemuksesta Cremin ym., 2024) seurailevat myös opettajien huomiot siitä, kuinka ilman nykyistä laajempaa lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemusta oppilaiden lukutaidon edistäminen on haastavaa. Vaikka kirjaston käyttö oli monissa ryhmissä hyvin aktiivista ja jäsentynyttä, ilman omakohtaista kirjallisuuden tuntemusta lukutaitotyö koettiin haastavana.

Se, että täydennyskoulutus pystyi vastaamaan opettajan tavoittelemaan omakohtaiseen, ennalta määrittelemään pedagogiseen muutokseen, näyttyi opettajille tärkeänä seikkana, vaikkei se tuonut yksin mukanaan kokonaisvaltaista, uudistavaa pedagogista muutosta. Omakohtaisen tavoitteenasettelun onnistumisen voi sanoa merkitsevän täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta opettajan näkökulmasta hahmotettuna. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu (Kauppinen ym., 2020), että juuri opettajan valikoi-va tai jännitteinen orientaatio koulutusta kohtaan saa hänet määrittämään selkeät rajat kouluttautumiselleen. Koulutuksen vaikuttavuuteen on kuitenkin mahdollista ottaa useita näkökulmia, ja kouluttajataholla, työyhteisöllä tai taustaorganisaatiolla voi olla eri tavoitteita koulutuksen vaikuttavuuden suhteen.

Kokonaisvaltainen, pedagoginen muutos vaatii opettajalta transformatiivisen oppimisen prosessin, joka alkaa oman toiminnan kriittisestä pohdinnasta ennakkokäsitysten muutokseen ja jatkuu edelleen aidon pedagogisen ongelman havaitsemiseen, kohtaamiseen ja ratkaisemiseen (Mezirov, 2000). Koulutuksen aikana opettajat eivät toteuttaneet kertomansa perusteella kokonaisvaltaista pedagogista muutosta, vaan uudistivat yksittäisiä pedagogisia toimintatapojaan. Uudistuksia yhdisti opettajajohtoisuus ja kytkeytyminen jo aiemmin luokassa käytössä olleisiin toimintatapoihin. Opettajat tekivät kuitenkin suunnitelmia laajempien muutosten toteuttamisesta pidemmällä aikavälillä. Tämä havainto myötäilee aiempien transformatiivisen oppimisen kehityksessä tarkasteltujen koulutusten tuloksia, sillä transformatiivisen oppimisen idean (ks. Mezirov, 2000) mukaisesti se, minkä opettaja itse asettaa ongelmaksi ja johon hän lähtee jäsentyneesti hakemaan ratkaisua, toimii pedagogiikan muutosvoimana. Oman toiminnan kriittinen reflektointi vaatii kuitenkin runsaasti sitoutumista ja tukea onnistuakseen (O'Sullivan, 2002; Postholm, 2012). Tässä tutkimuksessa opettajat osoittivat pystyvänsä arvioimaan omaa pedagogista toimintaansa ja sen muutostarpeita hyvinkin kriittisesti, mutta arviointi ei johtanut perustavanlaatuisen muutoksen koulutuksen aikana.

Pohdinta

Ateljee-koulutusta koskeva tutkimus on puheenvuoro lukutaitotyön ja kirjallisuudenopetuksen kehittämiseen. Vaikka tutkimukseen osallistuneiden opettajien määrä on pieni, haluamme nostaa keskusteluun joitakin näkökulmia. Nähdäksemme tutkimus tuo esiin oppikirjan roolin lukutaitotyössä ja kirjallisuuskasvatuksessa sekä tarpeen kehittää sellaisia eheyttäviä ja kokonaisvaltaisia tapoja lukutaitotyöhön, jotka mahdollistavat kiireettömän ja nykyistä yksiöllisemmän pedagogiikan. Koulutukseen mukaan läheneet erityisopettajat antavat positiivisen signaalin kehittämishalukkuudesta ja hiljattain voimaan saatetun perusopetuksen tuen uudistuksen mukaisesta toiminnasta: tuen uudistus edellyttää kaikilta luokassa olevilta opettajilta vahvaa pedagogista panosta ja ymmärrystä siitä, mitä ollaan kulloinkin tekemässä ja mihin isompaan kokonaisuuteen työskentelyn tavoitteet liittyvät.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajille suunnatulle lukutaitopedagogiikan ja kirjallisuuskasvatukseen täydennyskoulutukselle saattaisi olla jatkossakin tarvetta esimerkiksi lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemuksen osalta. Vastaava tarve oli havaittavissa myös lukustrategia-käsitteen ja siihen liittyvän pedagogiikan osalta. Lukustrategia-käsite Ateljee-malliin kuuluvan lukuhaastattelu-käsitteen rinnalla osoittaa pedagogisten käsitteiden avaamisen, määrittelyn ja nimeämisen haasteellisuuden (ks. Hankala ym., 2022). Lukuhaastattelu-työtappaa pidettiin täydennyskoulutuksessa vaikeana ja aikaa vievänä, vaikka työtapana tarkoituksena on formatiivisesti arvioida lapsen lukutaitoa ja saada tietoa lasta kiinnostavasta kirjallisuudesta tai toiveista lukemisen suhteen. Vastaavasti lukustrategia-käsitteen ymmärtäminen sekä lukustrategioiden hallinta ja soveltaminen ovat ensiarvoisen tärkeää nykypäivän monimediaisissa tekstiympäristöissä. Esimerkiksi lesson study -kouluttautuminen perustuu mallintamiseen ja yhteisölliseen vertaisen toiminnan tarkkailuun (lesson study -menetelmästä ks. esim. Wiburg et al., 2007). Tällainen koulutusmalli voisi sopia lukustrategioiden käytön vakiinnuttamiseen.

Kokonaisvaltaisen pedagogisen muutoksen toteuttaminen ilman yhteisön tukea on opettajalle haastavaa. Yksittäisen opettajan toiminta on kiinnittynyt koulun ja muiden kollegoiden toimintakulttuuriin, ja olisikin tarpeen tarkastella kriittisesti sitä, miten työyhteisö sitoutetaan tavoitteena olevaan muutokseen ja miten koulun rakenteellisilla ratkaisulla, kuten lukujärjestyksin ja ryhmäjaoin, edistetään pedagogista muutosta. Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat useita aikaisempia tutkimustuloksia oppimisen mielekkyydestä ja siirtovaikutuksesta sekä opettajien täydennyskoulutuksesta (esim. Kauppinen ym., 2020; Koponen ym., 2023; Postholm, 2012). Tutkimuksessa kuvattavaa Ateljee-koulutusta tarjottiin koulutuksen ja kasvatuksen järjestäjien toimesta, mutta koulutuksen aikana tai sen jälkeen ei muutoksen toteuttamista ainakaan virallisesti, yhteisöllisesti ja koulutuksen järjestäjien puolelta juurikaan tuettu. Koulutus olisi kuitenkin tarjonnut tähän runsaasti mahdollisuuksia, sillä koulutukseen osallistui opettajia esiopetuksesta yläkouluun, useita saman koulun tai varhaiskasvatusyksikön opettajia sekä yhteisopettajuutta (erityisopettaja-luokanopettaja) toteuttavia opettajia. Olennaista olisi myös pohtia,

miten transformatiivisen oppimisen olennaista tekijää – innovatiivisuutta ja luovuutta – voisi asiantuntijayhteisöissä sytyttää ja kehittää näin koko yhteisön toimintakulttuuria.

Omavalintaisesti pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat odottavat koulutukselta pääasiassa aitoa muutosta pedagogiikkaan ja tähän liittyvää syvällistä omien käsitysten ja toimintatapojen muutosta (Kauppinen ym., 2020). Opettajien oman kokemuksen perusteella tähän päästään vain harvoin. Ensinnäkin suomalaisella opettajalla on laaja pedagoginen vapaus eli itsenäinen päätösvalta toteuttaa opetustaan opetussuunnitelman ja lain antamissa puitteissa. Tähän kasvetaan jo opettajien peruskoulutuksen aikana. Näin ollen kokonaisten pedagogisten ohjelmien ja mallien omaksuminen sellaisenaan voi olla hankalaa. Sillä että pitkäkestoisiin täydennyskoulutuksiin hakeutuvat toistuvasti samat, asiaan ja oppiaineeseen jo valmiiksi vihkiytyneet opettajat, on osansa koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa. Tällaisilla kehittäjäopettajilla (Kauppinen ym., 2020) on jo valmiiksi oma visio ja perustellut ajatukset opetuksen toteuttamiselle. Koulutuksesta saatetaankin omaksua ne sisällöt tai osiot, jotka tuntuvat vievän omaa näkemystä eteenpäin. Tällaisia opettajia oli mukana myös tässä Ateljee-toteutuksessa. Lisäksi pedagogiset muutokset ovat hitaita, ja transformatiivisen oppimiskäsityksen mukaiset syvät muutokset näkyvät pitkällä aikavälillä – eivät välttämättä heti koulutuksen päättyessä. Tämä tukee Lopesin ym. (2023) havaintoja siitä, miten transformatiivinen oppiminen vaatii kokonaisvaltaista ajattelutavan muutosta, joka ei toteudu yksittäisten, opettajajohtoisten käytänteiden muutosten myötä. Pedagogiset käsitykset koostuvat monesta eri tasosta (Borg, 2006), ja niiden merkityksiin pääseminen tutkimuksen avulla vaatii paljon (pitkitäistutkimus tai monimenetelmäinen, vertaileva tutkimusote).

Tällä tutkimuksella on yhtymäkohtia tuoreisiin kasvatuksen ja lukemisen pedagogiikan konteksteja koskeviin tutkimuksiin. Esimerkiksi Lakka ja Pietilä (2023) toteavat perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) analyysissään, miten opetussuunnitelma korostaa oppilaiden kiinnostuksen herättelyä lukemiseen lukutaidon eri osa-alueiden harjoittelun kustannuksella. Vastaavasti tässä tutkimuksessa opettajat toistuvasti toteavat, kuinka pelkkä innostaminen ei kaikkien oppilaiden kohdalla riitä ja kuinka rinnalle tarvitaan pedagogisia keinoja lukemiseen kiinnittymiseen. Tutkimus myös osoittaa, että pedagogiikan osalta pelkkien menetelmien (esim. lukutunnit ja lukupiirit) tarjoaminen ei riitä, vaan tarvitaan keinoja, joiden avulla näiden menetelmien mukaiset toimintatavat voidaan tehdä saavutettaviksi (esim. lukukupla, kenkä-vertaus) kaikille oppijoille siten, että niistä tulee toistuvia lukurutiineja. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvaukset koulutukseen osallistumisen tavoitteista rinnastuvat myös Lakan (2024) tutkimuksessaan kuvaamaan oppijaryhmien toimintakulttuuriin: osaa oppijoita on vaikea motivoida tai tavoittaa nykyisillä työtavoilla, eikä opettajilla ole keinoja tukea tai aikaa ohjata näitä oppijoita lukemisen kulttuuriin. Voi sanoa, että tässä tutkimuksessa esi- ja luokanopettajat tunnistavat, kuinka osa oppijoista toimii jo perusopetuksen alkuvaiheissa tavalla, joka johtaa yläkoulussa Lakan kuvaamiin takarivin tekstikäytänteisiin.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimukseen osallistui 20 opettajaa yhdestä täydennyskoulutuskokonaisuudesta. Ryhmähaastatteluun aineistokeruumenetelmänä sisältyy joitakin ryhmäkäyttämisen haasteita, kuten puheajan varaaminen itselle tai keskustelun voimakas ohjaaminen tai hallitseminen. Tässä tutkimuksessa opettajien ryhmäkeskusteluissa käyttämien puheenvuorojen määrä oli kuitenkin varsin tasainen, sillä pienryhmähaastatteluiden käyttö oli huolellisesti perusteltua ja tutkijoiden toimesta ohjattua. Lisäksi pienryhmäkeskusteluiden puheenvuorojen määrän vaihtelu oli maksimissaan noin 10 prosenttia, mikä kertonee tasaveroisista mahdollisuuksista saada äänensä kuuluviin pienryhmäkeskusteluiden aikana.

Opettajien määrä vaihteli haastatteluissa niin, että loppuhaastattelussa oli haastateltavia viisi vähemmän kuin aloitushaastattelussa. Tämä vaikuttaa jossain määrin tutkimuksen luotettavuuteen. Tosin loppuhaastatteluun osallistumatta jättäneet olivat kahta lukuun ottamatta opettajia, joiden tarkoituksena ei alun perinkään ollut suorittaa koulutusta kokonaisuudessaan vaan tutustua Ateljee-menetelmään yleisellä tasolla. Tutkijoista yksi oli mukana täydennyskoulutuksessa kouluttajana ja suunnittelijana. Tämä on saattanut vaikuttaa esimerkiksi haastattelussa osallistujien esille nostamiin asioihin. Tutkijan kaksoisrooli pyrittiin ottamaan huomioon tutkimuskontekstin rakentamisessa esimerkiksi hyödyntämällä tutkijatriangulaatiota, jonka aikana kaikki yksilöllisesti syntyneet havainnot varmennettiin. Lisäksi kolmas kirjoittaja on osallistunut aineiston analysointiin ulkopuolisen näkökulmasta joten tutkijat pystyivät käsittelemään aineistoa hyvin moninäkökulmaisesti.

Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuilon herätelyyn*. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M. & Kajander, K. (2026). Ordkonst som en del av litteraturundervisning. *Journal for Research in Sports and Arts Education* 10(1), 1–15. <http://doi.org/10.23865/jased.v10.7560>
- Allington, R., & Gabriel, R. (2012). Every child, every day. *Educational Leadership* 69(6), 10–15.
- Allington, R. & Johnston, P. (2002) *Reading to Learn: Lessons from Exemplary Fourth-Grade Classrooms*. Longman.
- Appleyard, J. (1990). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Barbour, R.S. (2001) Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 322, 1115–1117. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. Continuum.
- Boushey, G. & Behne, A. (2020). *The CAFE Book. Engaging All students in Daily Literacy Assessment and Instruction*. Stenhouse Publisher.
- Boushey, G. & Moser, J. (2014). *The Daily 5: Fostering literacy in the elementary grades*. Stenhouse Publisher.

- Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537–559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>
- Daily5/CAFE-malli. www.thedailycafe.com
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). “How Do Novice Teachers in Finland Perceive Their Professional Agency?” *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660–680. doi:10.1080/13540602.2015.1044327.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539–544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hämeenaho P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). *Moniulotteinen etnografia*. Ethnos.
- Hämäläinen, T. & Niinikivi, L. (2024). *Ateljee – Iloa lukemiseen. Opas Ateljeetoimintamallin aloittamiseen luokassa*. Opetushallitus. <https://aoe.fi/#/materiaali/3946>
- Johnston, P. (2004) *Choice of Words*. Stenhouse.
- Julien, H. (2008). Content analysis. Teoksessa L. M. Given (toim.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 121–122). SAGE.
- Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2026). Etnografinen näkökulma eläytyvään lukemiseen. Teoksessa Ovaska, A., Harinen, K., Kinnunen, E., Lahtinen, T., Löytty, O. & Suomalainen, R. (toim.), *Empiirinen kirjallisuuden ja lukemisen tutkimus. Menetelmiä ja käytäntöjä*. SKS
- Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2025). Teachers as Meaning Makers in Empathetic Reading Sessions: Toward More Emotional and Holistic Literature Pedagogy. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.18261/njach.6.1.4>
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019). Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 144–153). Suomen Ainedidaktinen Seura.
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers’ learning during an in-service education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 384–404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1746264>
- Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding in narrating, navigating and negotiating. Teoksessa P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Cross Francis (Toim.), *Research on teacher identity* (s. 229–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_20
- Keränen-Pantsu, R., & Heikkinen, H. (2019). Pedagogical purposes of narratives in worldview education: Teachers’ conceptions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 58–72.
- Koponen, M., Löfström, E., & Portaankorva-Koivisto, P. (2023). Kiire on”. Matematiikan opetuksen täydennyskoulutuksen vaikuttavuus opettajan näkökulmasta. *LUMAT*, 11(2). <https://doi.org/10.31129/LUMAT.11.2.2045>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kucirkova, N., & Cremin, T. (2018). Personalised reading for pleasure with digital libraries: towards a pedagogy of practice and design. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 571–589. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1375458>

- Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 54, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>
- Lakka, L (2024). *Takarivin tekstikäytänteet*. Helsingin yliopisto.
- Lakka, L., & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus : Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42–57. <https://doi.org/10.33350/ka.119810>
- La Rosa, L.-S. (2023). Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa. *Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti Avain*, 19(4). <https://doi.org/10.30665/av.116080>
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S. Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, M., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M.,-P. & Vettenranta, J. (2019). *PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos, 37. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Lindgren, B-M., Lundman, U. & Graneheim, H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies* 108(3):103632 DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2020.103632
- Lopes, A., Folque, A., Marta, M., & de Sousa, R. T. (2023). Teacher professionalism towards transformative education: insights from a literature review. *Professional Development in Education*, 50(5), 832–846. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235572>
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Niemi, P. (2023). Reading Development from Kindergarten to Age 18: The Role of Gender and Parental Education. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 505-538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- Matikainen, M. (2024). Transformative way of becoming a teacher: A Phenomenological-hermeneutic analysis of class teacher education in Finland. *Journal of Transformative Education* 22 (4), 379–396. <https://doi.org/10.1177/15413446241255912>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Morrow, L. & Gambrell, L. (2019). *Best Practices in Literacy Instruction*. The Guildford Press.
- Opetushallitus, (2016). *Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma*. Opetushallitus.
- Opetushallitus, (2018). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus, (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>
- Opetushallitus, (2022). *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- O’Sullivan, E. 2002. The project and vision of transformative education. Teoksessa E. O’Sullivan, A. Morrell, A. & M.A. O’Connor (toim.) *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*, (s. 1–12). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_1
- Postholm, M. B. (2012). Teachers’ professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.

- Reinhold, F., Strohmaier, A., Finger-Collazos, Z., & Reiss, K. (2021). Considering teachers' beliefs, motivation, and emotions regarding teaching mathematics with digital tools: The effect of an in-service teacher training. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.723869>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? Teachers and teaching, *Theory and Practice*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sabarwal, S., Abu-Jawdeh, M. & Kapoor, R. (2022). Teacher beliefs: Why they matter and what they are get access arrow. *The World Bank Research Observer* 37, (1), 73–106. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab008>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Sullanmaa, J., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2023). The Interrelation between teachers' sense of professional agency and perceived professional recognition: five-year follow-up study of Finnish teachers. *Teachers and teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2284411>
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122-139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2020). Innovative practice as interpretative negotiation. A case-study on the kamishibai in kindergarten. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 248–263. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1820978>
- Wiburg, K. M., Brown, S., & Dubowe, M. (2007). *Lesson study communities: increasing achievement with diverse students*. Corwin Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.