



**TURUN
YLIOPISTO**

Lukemisahtdistus oppijan näkökulmasta

” En tiää toimisiko siihen joku erilainen taktiikka, toimisiko paremmin, vois olla.”

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Tuija Jokela

15.01.2025
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Jokela Tuija

Otsikko: Lukemishdistus oppijan näkökulmasta

Ohjaaja: Professori Minna Kyttälä

Sivumäärä: 63 sivua

Päivämäärä: 15.01.2025

Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon tason heikentyminen kansainvälisten lukutaitoarviointien mukaan on huolta herättävä suuntaus. Osalle lukemaan oppiminen on työlästä ja sujuvan lukutaidon saavuttaminen ei onnistu niin helposti. Lukeminen ei innosta, lukemistehtäviä vältellään ja ääneen lukeminen saattaa aiheuttaa ahdistusta. Lukemishdistuksella ajatellaan tarkoittavan pelon tunteen kokemista ja negatiivisia tunteita lukemista kohtaan. Optimaalinen kehitys on mahdollista oppimisympäristöistä, missä positiiviset tunnetilat ovat vallitsevia. Lukutehtävien aiheuttamat pelot ovat suuri este lukemisen edistymiselle. Varsinkin ääneen lukeminen ahdistaa lapsia, ja siihen liittyy suorituspainetta opettajien ja ikätovereiden arvioissa lukemista.

Tässä tutkielmassa pyrin selvittämään oppijoiden käsityksiä lukemishdistus -ilmiöstä, kohtaamisista lukemishdistustilanteissa ja käsityksiä siitä, mikä helpottaisi kohtaamisia. Tarkoituksena on tuoda lukemishdistusta kokeneiden oppijoiden ääntä esille, ymmärtää mitä heidän ajatuksissaan liikkuu, mitä reaktioita lukemishdistus aiheuttaa ja mitä he toivoisivat kohtaamistilanteissa huomioivan, jotta paineet helpottaisivat.

Tutkimusaineisto on kerätty helmi-lokakuu 2023 aikana teemahaastatteluilla. Haastateltavia oli kuusi ja he ovat iältään 11–29-vuotiaita nuoria tai nuoria aikuisia. He asuivat eri puolilla Suomea. Heitä yhdisti se, että kaikilla on ollut lukemiseen liittyvää ahdistuneisuutta perusopetuksen tai lukion aikana. Tutkimusaineisto on analysoitu fenomenografian menetelmin jäsentäen tutkimuskysymyksittäin kuvauskategorioiden ja tulosavaruuksien avulla.

Tämän tutkielman tulokset vahvistivat käsitystä siitä, että lasten ja nuorten positiivinen ja kannustava kohtaaminen on muun muassa minäpystyvyyden ja positiivisen oppijaminäkuvan kannalta erittäin tärkeää. Positiivisilla kokemuksilla oppimistilanteissa kehitetään myönteisiä uskomuksia omista kyvyistä. Tehtävien tulisi olla oppijan kehitystasoon nähden sopivan haasteellisia, jotta oppijalle tulee kokemus oman oppimisen hallinnasta ja myös edistymisestä. Sensitiivisyys ja kuulluksi tuleminen yksilöllisesti koettiin tärkeäksi kohtaamisissa, sekä oppijan näkeminen ryhmässä yksilönä omine tarpeineen. Esimerkiksi näitä asioita huomioimalla on mahdollisuus vaikuttaa lukemishdistus -ilmiön vähenemiseen sekä uskomuksiin omasta pystyvyydestä ääneen lukemisessa eri oppimisympäristöissä.

Oppimisen ja tunteiden yhteisvaikutusta kognitiivisen toimintaan ei välttämättä ole riittävästi huomioitu. Oppijoita on tuettava ja kannustettava positiivisesti kohti heidän omaa parhainta suoritustaan ja myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Opettajilla on valta valita tapa, jolla he kohtaavat oppilaansa. Arvostava ja kannustava kohtaaminen on jokaisen oppijan oikeus, ja positiivinen kohtaamiskokemus kannattelee oppimisessa pitkälle tulevaisuuteen.

Avainsanat: Lukeminen, oppiminen ja tunteet, lukemishdistus, minäpystyvyys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lukeminen	8
2.1	Lukemaan oppiminen	8
2.2	Lukemaan opettaminen	9
2.3	Lukemisen sujuvuus ja ymmärtäminen	10
3	Oppiminen ja tunteet	13
3.1	Lukemisahdistus	14
3.2	Muita akateemisen ahdistuneisuuden muotoja	16
4	Minäpystyvyys	18
4.1	Minäpystyvyyssuskomusten muodostuminen	19
4.2	Oppijaminäkuvan kehitys	20
5	Tutkielman toteuttaminen	22
5.1	Aineiston kerääminen ja tutkielmaan osallistujat	23
5.2	Fenomenografia tutkimussuuntauksena	24
5.3	Aineiston analyysi	26
6	Tutkielman tulokset	29
6.1	Minkälainen ilmiö lukemisahdistus on ja miten se ilmenee perusopetuksessa ja lukiossa?	29
6.1.1	Oppijoiden fyysiset tuntemukset	29
6.1.2	Oppijoiden ajatukset	33
6.2	Miten oppija, jolla on lukemisahdistus, on tullut kohdatuksi ja olisi halunnut tulla kohdatuksi perusopetuksessa ja lukiossa?	36
6.2.1	Milloin ei jännitä lukea ääneen?	37
6.2.2	Miten oppija, jolla on lukemisahdistus, on tullut kohdatuksi?	40
6.2.3	Miten oppija, jolla on lukemisahdistus, olisi halunnut tulla kohdatuksi?	42
7	Pohdinta	48
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	49
7.2	Tutkimusetiikka	52

7.3	Luotettavuus	53
7.4	Jatkotutkimukset	55
	Lähteet	56
	Liitteet	62
	Liite 1. Haastattelurunko	62
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	63
	Kaaviot	
	Kaavio 1. Analyysipolun vaiheet	27
	Kaavio 2. Käsitys fyysisistä tuntemuksista	30
	Kaavio 3. Käsitys oppijoiden ajatuksista	33
	Kaavio 4. Käsitys siitä, milloin ei jännitä lukea ääneen	37
	Kaavio 5. Käsitys siitä, mikä auttaa eli miten oppija, jolla on lukemisahtistus, on tullut kohdatuksi	40
	Kaavio 6. Käsitys siitä, mikä neuvoksi eli miten oppija, jolla on lukemisahtistus, olisi halunnut tulla kohdatuksi	43

1 Johdanto

Miltä sinusta tuntui alakoululaisena, kun piti lukea ääneen luokassa kaikkien kuullen? Muistatko tilanteen edelleen? Mitä tunsit juuri ennen kuin oli vuorosi lukea? Olen tunnistanut lukemisahdistusta luokissa kouluvuosinani eri ikävaiheissa monessa muodossa. Mietin tuolloin, kuinka luokkatovereita voisi auttaa hankalissa tilanteissa luokan edessä tai lukuvuoroa odottaessa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin lukemisahdistusta, jonka tunnistaminen jää herkästi muiden oppimisen haasteiden ilmiöiden varjoon. Tutkielman tarkoituksena on tutkia ääneen lukemiseen liittyvän ahdistuksen ilmenemistä eri ikäisillä oppijoilla heidän itsensä kertomana, kokemusasiantuntijoina. Ääneen lukemisesta ahdistuneet oppijat puhuvat ilmiöstä, joka on vaikuttanut heidän oppimiseensa ja olemiseen koulussa. Tutkielma tuo esille sellaisia asioita, jotka hyödyttävät oppijoiden lisäksi heidän vanhempiaan sekä luokanopettajia ja erityisopettajia heidän työssään. He pystyvät tunnistamaan lukemisahdistuksen kanssa painivia oppilaitaan ja auttamaan heitä paremmin. Tärkeää on saada tietää, miten oppijat toivoisivat tulevaisuutta kohdatuksi, jotta lukemisahdistusta ei ilmenisi tai se olisi heitä vähemmän haittaava tekijä.

Huoli lasten ja nuorten lukemisen taidon ja harrastuneisuuden vähenemisestä on ollut esillä mediassa syyskuussa 2024 (<https://www.hs.fi/politiikka/art-2000010646841.html>). Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen professori Minna Torppa toteaa, että lukemisessa pitää nähdä vaivaa ja pysyä keskittyneenä pitkään. Samassa artikkelissa Opetushallituksen mukaan lukutaitoon vaikuttaa muun muassa kotitausta, oppimisvaikeudet ja vapaa-ajan lukemiseen käytetty aika. Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon tason heikentyminen vuoden 2018 Pisa tulosten mukaan on huolta herättävä suuntaus. Huolestuttavaa on, että lasten väliset erot lukutaidossa näyttää kasvavan niin, että osa oppilaista päättää peruskoulun puutteellisella lukutaidolla. Lukemiseen ja lukemisen tukemiseen pitää panostaa, ja myös siihen, että segregatiokehitys hidastuisi (opetusministeri Anders Adlercreutz, Helsingin Sanomat 12.08.2024).

Monet oppivat sinnikkään harjoittelun myötä lukemaan niin, että lukemisesta tulee sujuvaa. Lukutaidon kehittyminen edellyttää motivaatiota harjoitella riittävästi ja harrastuneisuutta lukea omaehtoisesti (Aro & Lerkanen, 256). Lukemisen ollessa sujuvaa myös kirjoitettuihin teksteihin ja kirjoihin tarttuminen on mukavaa, ja innostus itsenäiseen lukemiseen motivoivaa (emt., 257). Osalle lukemaan oppiminen on työlästä ja sujuvan lukutaidon saavuttaminen ei

onnistu niin helposti. Lukeminen ei innosta, lukemistehtäviä vältellään ja lukeminen saattaa aiheuttaa ahdistusta. Sujuvan lukutaidon saavuttaminen vaatii paljon harjoittelua ja sinnikästä työtä.

Tiedollisista eli kognitiivisista taustatekijöistä tiedämme sen, miten ne vaikuttavat lukutaidon kehitykseen, ja myös tehokkaista tukikeinoista sujuvan lukemisen tukemiseksi. Osa lapsista ei kuitenkaan hyödy pelkkään taitojen harjoitteluun keskittyvästä tuesta, vaan Peuran mukaan tutkijoita kiinnostaa enemmän motivaation ja minäpystyvyyden merkitys lukutaidon kehityksessä (Peura, 2021).

Pilvi Peuran (2021) väitöskirjassa *Pystynkö minä tähän?* tutkitaan minäpystyvyyden (*self-efficacy*) vaikutusta lukemisen sujuvuuteen. Psykologi Albert Banduran (1997) minäpystyvyyssuskomusteorian mukaan meidän toimintaamme ohjaavat uskomukset, joita meillä on omista kyvyistämme. Olennaista teoriassa on, että pystyvyyssuskomukset voivat vaikuttaa käyttäytymiseemme ja toimintaamme jopa enemmän kuin todelliset taitomme. Tämä johtuu siitä, että uskomukset ohjaavat sitä, miten käytämme taitojamme. Uskomukset syntyvät oppimistilanteista ja niistä tehdyistä tulkinnoista, kuten onnistumisesta samankaltaisissa tehtävissä, vertaisten oppijoiden onnistumisista sekä saamastamme palautteesta ja kannustuksesta. Myös sillä, miten tulkitsemme oppimistilanteissa syntyneitä tunteita, on vaikutusta pystyvyyssuskomuksiimme. Peura pohti väitöskirjansa jälkimainingeissa 2021, millaisia uskomuksia ja ajatuskulkuja pienen oppijan mielessä risteilee. Meillä onkin vielä vähän tietoa siitä, millaisia uskomuksia lapsilla on omista kyvyistään ja miten ne vaikuttavat heidän oppimiseensa.

Lukemisahdistusta on sivuttu myös Emma Tuomolan (2020) pro gradu -tutkielmassa *Lukemisahdistuksen yhteydet matematiikka-ahdistukseen, lukusujuvuuteen, sukupuoliin ja luokka-asteeseen*. Tuomolan tutkielman tuloksissa todettiin lukemisahdistusta koettavan jo alakoulussa, ja sitä raportoitiin lähes yhtä paljon kuin matematiikka-ahdistusta. Tulokset osoittivat myös, että lukemisahdistus selitti lukusujuvuutta. Tutkimusta lukemisahdistuksesta tarvitaan lisää, sillä siitä ei tiedetä vielä tarpeeksi.

Omassa pro gradu -tutkielmassa tutkin lukemisahdistus -ilmiötä oppijoiden näkökulmasta käsin. Haastatteleamalla 11–29-vuotiaita nuoria ja nuoria aikuisia olen kerännyt oppijoiden käsityksiä lukemisahdistus -ilmiöstä, sisäisistä tuntemuksista, kokemuksista ja reaktioista heidän itsensä kertomana. Näiden tulosten avulla selvitän, mitä pienen ja vähän isommankin oppijan kehossa tuntuu ja mielessä risteilee.

Pro Gradu -tutkielmani koostuu johdannon lisäksi teoriataustasta, jossa käsitellään teemoja lukeminen, oppiminen ja tunteet, lukemishahdistus sekä minäpystyvyys. Tutkielman tavoitteesta ja tutkimuskysymyksistä, aineiston keräämisestä ja tutkielmaan osallistujista, fenomenografiasta tutkimussuuntauksena sekä tutkimusaineiston analyysistä kerron luvussa tutkielman toteuttaminen. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt fenomenografian menetelmiä. Tutkimuksen tulokset olen jäsentänyt tutkimuskysymyksittäin ja tekstinäyttein luvussa kuusi. Peilaan haastateltavien käsityksiä teoriaan. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset, tutkimusetiikka, luotettavuus sekä jatkotutkimukset käyn läpi pohdinnassa.

2 Lukeminen

Tässä luvussa käsittelen lukemaan oppimisen, opettamisen ja lukemisen sujuvuuden sekä ymmärtämisen käsitteitä, jotta ymmärrämme lukemiseen liittyvät perusasiat. Luku etenee lukemisen oppimisen ja opettamisen yleisistä lähtökohdista aina yksityisempään oppilaan näkökulmaan, kun haasteita mahdollisesti ilmenee.

2.1 Lukemaan oppiminen

Luku- ja kirjoitustaidon perusta rakentuu lapsen kielen kehityksen varhaisvuosina vuorovaikutuksessa aikuisten, toisten lasten ja kirjallisen ympäristön kanssa. Esiopetus luo pohjaa leikinomaisen toiminnan kautta luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Kielellinen tietoisuus ja kirjaintuntemus kehittyvät sekä kokemukset alkavat karttua puhutun kielen muuttamisesta kirjoitetuksi kieleksi. Sanojen lukemisen ja oikeinkirjoituksen keskeisiä ennustajia ovat kirjaintuntemus ja fonologiset taidot. Ne lapset, jotka tuntevat paljon kirjaimia jo kouluun tullessaan, näyttävät saavan hyvän alun lukemaan oppimiselle. (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi, Nurmi ym., 2010, 116–117.)

Heikko kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus esiopetusikäisenä sekä nimeämisen vaikeudet ja suvussa kulkeva lukivaikeuden riski voi ennustaa vaikeuksia lukemaan oppimisessa (Lerkkanen ym. 2010, 118). Suomessa lapset oppivat teknisen lukutaidon kuitenkin kohtuullisen nopeasti, johtuen suomen kielen säännönmukaisesta kirjoitusjärjestelmästä. Tekninen lukutaito tarkoittaa sujuvaa ja virheetöntä sanantunnistamisen taitoa (Ketonen 2019, 105–106). Alkuportaattien seurantatutkimuksen (Lerkkanen ym. 2010, 124) mukaan esiopetusvuoden alussa kirjaintuntemuksesta ja fonologisista taidoista tehtävät seulatyyppiset arvioinnit sekä sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen taitojen kartoitukset voisi auttaa tunnistamaan ne lapset, jotka tarvitsisivat kohdennettua tukea jo esiopetuksessa.

Koulun alkaessa reilu kolmannes (Lerkkanen ym. 2004; Ketonen 2019) lapsista on lukutaitoisia. Määrä vaihtelee sen mukaan, kuinka runsaasti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lukemisvalmiuksia on painotettu (Ketonen 2019, 106). Jotta koulunkäynti alkaisi parhaalla mahdollisella tavalla, on varhaiskasvatuksen ja koulun opettajien tekemä yhteistyö tärkeää muun muassa tarpeiden kartoittamiseksi (Aro & Lerkkanen 2021, 266). Heti koulun alettua elokuussa on hyvä tehdä lukemisvalmiuksien kartoitus koko ikäluokalle, jotta luokanopettajalla ja erityisopettajalla on käsitys koulutulokkaiden lukemisvalmiuksista.

Lukutaito voi vaihdella taitavista, kirjoja lukevista oppilaista aloitteleviin lukijoihin, jotka harjoittelevat vielä kirjaimia tai eivät tunnista vielä juurikaan kirjaimia. Jokaiselle on annettava aikaa kehittyä lukutaidossaan omaa yksilöllistä tahtiaan (Aro, 2004). Lukemaan opettamisessa eriyttäminen on hyvin tärkeää, ja jokaisen lapsen luettavan tulisi olla hänen tasoistaan. Huoltajien tuki lukemaan oppimisessa on tärkeää. Lasten edistyminen lukutaidossa oli parhainta silloin, kun säännöllinen tuki kotitehtävien teossa yhdistyi emotionaaliseen lämpöön (Ketonen 2019,107).

Osalle lukutaidon oppiminen on hidasta ja hankalaa. Kirjainten nimet ei muistu mieleen, rivit hyppivät, ääni värisee ja muut odottavat. Muistissa voi olla monta ikävää, toistuvaa kokemusta lukemaan oppimisen alkuvaiheilta. Kaitaluoman ja Vitkan (2021) mukaan nämä kokemukset voivat elää mielessä negatiivisena ja jopa traumaattisina muistikuvina läpi elämän. Taitava opettaja aistii ja tietää, kuinka osaamattomuuden kokemukset vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen. Taitamaton palaute voi herättää jopa vastenmielisyyden lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Taitava opettaja pitää jokaisen oppilaan mukana kasvattaen oppimisen iloa ja lukuintoa (Kaitaluoma & Vitka 2021, 224).

2.2 Lukemaan opettaminen

Lukemaan opettamisen menetelmät jakautuvat synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Lisäksi on olemassa sekamenetelmiä, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien piirteitä. Synteettiset menetelmät sopivat suomen kielen hyvin säännönmukaiseen rakenteeseen, jonka lähtökohta on kirjain ja äänne, ja niitä yhdistämällä opitaan lukemaan tavuja ja sanoja. (Aro & Lerkkanen 2021, 261.)

Suomessa lukemaan opettaminen tapahtuu pääosin synteettisellä KÄTS-menetelmällä (kirjain, äänne, tavu, sana). KÄTS-menetelmässä opetetaan ja opitaan rinnakkain sanojen tunnistamista, kirjoittamista ja lukemista (Ketonen 2019; Aro & Lerkkanen, 2021). Synteettinen menetelmän etuna on virheettömämpi lukeminen, koska se saa alkunsa äänneistä ja kirjaimista. Lapsen oppiessa yhdistämään kirjaimia vastaavat äänneet tavuiksi ja sanoiksi, hän ymmärtää lukemisen perustaidon eli dekodauksen. Erityisesti kirjaintuntemus ja kirjain-äännevastaavuus ennustavat lapsen orastavaa lukutaitoa parhaiten, sanovat tutkijat yksimielisesti (Ketonen 2019, 109–110.)

Opettaja johdattelee oppilaat uuteen kirjaimen lapsia kiinnostavalla kehyskertomuksella, johon kaikki harjoitukset sidotaan. Oppilaat tutustuvat kirjaimen muotoon ja ääneen eli

äänteeseen. Kuunnellaan, miltä äänne kuulostaa. Lisäksi katsellaan, miltä suu ja huulet näyttävät, kun äänne lausutaan. Kirjaimia ja äännteitä etsitään teksteistä ja sanoista, ja lisäksi kuunnellaan, missä kohdassa sanaa äänne kuuluu. Tärkeä ensiaskel lukutaitoa kohti on äännteiden yhdistäminen tavuiksi. Kun oppilaiden taidot automatisoituvat, heidän lukemisensa muuttuu sujuvammaksi. Tutkimusten mukaan tavujen lukeminen auttaa lukemisen sujuvoittamisessa. (Ketonen 2019, 110.)

Luetun ymmärtämisen harjoittelu kulkee käsi kädessä peruslukutaidon kanssa. Oppilaat vastaavat lukemiinsa kysymyksiin, lukevat pieniä vuorokeskusteluja ja näyttävät pieniä tarinoita sekä tarinoista tehdään päätelmiä ja keskustellaan. Taitavimmat lukijat lukevat jo muutakin kirjallisuutta, ja harjoitusta tarvitsevat oppilaat tekevät lisäharjoituksia perusasioita kerraten. Mikäli oppilaan edistyminen on hidasta tai jollain tavalla haastavaa, tehokkaaksi lisäharjoitteluksi on osoittautunut kirjain-äännevastaavuuden harjoittelu esim. Ekapelin avulla. Lisäharjoittelu on aloitettava heti pulmien ilmaannuttua. (Ketonen 2019, 111.)

KÄTS-menetelmässä mennään eteenpäin neljää toistaan seuraavaa prosessia toistamalla: kirjaimen muuttaminen äännteeksi, äännteiden yhdistäminen, tavun äännteiden kokoaminen ja sanan ääntämyksen kokoaminen. KÄTS-menetelmän etuna on kokoavan lukemisen perustekniikan oppiminen suhteellisen nopeasti. Jokainen uusi äänne opetellaan samalla tavalla, joka tukee ennen kaikkea hitaasti edistyvien lukemaan oppimista ja oikeinkirjoituksen kehittymistä. (Aro & Lerkkanen 2021, 261–263.)

Analyttisissä menetelmissä edetään kokonaisesta tekstistä tai sanasta pienempiin osiin tavuihin ja kirjaimiin. Analyttisistä menetelmistä Suomessa käytetään eniten ns. LPP-menetelmää (tarkoittaa ”lukemaan puheen perusteella”). Tässä menetelmässä rakennetaan keskustelusta opettajan ohjauksessa yhteinen teksti, jota luetaan ja tutkitaan yksityiskohtia, kuten kirjaimia, tavuja ja sanoja (Ketonen 2019, 111–112).

2.3 Lukemisen sujuvuus ja ymmärtäminen

Lukemisen sujuvuus on sanojen automatisoitumisen tulosta ja tarkoittaa sitä, kuinka nopeasti ja tarkasti lapsi lukee (Aro & Lerkkanen 2021, 255). Nimeämisnopeus taas on opittavasta kielestä riippumaton lukutaidon kehityksen ennustaja (Torppa ym., 2013). Nimeäminen tarkoittaa kykyä hakea muistista virheettömästi ja nopeasti esimerkiksi tuttujen kirjainten, numeroiden tai esineiden nimiä (Aro & Lerkkanen 2021, 255). Nimeämisnopeudella on vahva yhteys lukunopeuden kehitykseen ja nimeämistarkkuudella luetun ymmärtämiseen (Wolf ym.,

2000). Luetun ymmärtäminen riippuu vahvasti lukemisen sujuvuudesta ennen kaikkea alkuopetuksessa. Lukijan huomio suuntautuu tekstin ymmärtämiseen sen paremmin mitä sujuvampaa lukeminen on (Lerikkanen ym. 2010). Aro ja Lerikkanen (2021, 255) toteavat, että kielen ymmärtämisen taustalla ovat sanavarasto, muisti ja kielellinen päättely.

Lukutaidon kehittyminen ei tapahdu itsestään, vaan siihen tarvitaan sisäistä motivaatiota harjoitella riittävästi ja harrastuneisuutta lukea myös omaehtoisesti. Lukemisaktiivisuus ja lukemisen harrastaminen ennustavat hyvää lukutaitoa (Torppa ym. 2019). Aron ja Lerkkasen (2021) mukaan kodin lukuympäristöllä ja lapsen omalla kiinnostuksella tekstejä kohtaan on vaikutusta erityisesti kirjaintuntemukseen. Kirjaintuntemus ennustaa yhdessä fonologisen tietoisuuden kehittymisen kanssa sanojen lukemisen tarkkuutta. Sujuvassa lukemisessa kysymys on koko peruslukutaitoprosessin vaivattomasta hallinnasta, sanojen ja ilmaisujen ymmärtämisestä sekä tekstin tulkinnasta. Sujuva lukeminen on monien samanaikaisten prosessien vaativaa hallintaa. Mutta mitä sujuvammaksi lukutaito kehittyy, sitä enemmän huomio suuntautuu tekstin sisällön ymmärtämiseen. (Aro & Lerikkanen 2021, 256–257.)

Luetun ymmärtämisen vaikeudet saattavat jäädä tunnistamatta, mikäli lapsi lukee sujuvasti tai hänen kuullun ymmärtämisensä ja tekstin tuottamisensa on hyvää. Tutkimuksissa on havaittu (Torppa ym., 2007), etteivät lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen vaikeudet aina ole päällekkäisiä. Lerkkasen ja Torpan (2021, 292) mukaan, jos vaikeus on kielellisissä taidoissa, mutta ei lukusujuvuudessa, lukija pystyy lukemaan tekstiä nopeasti ymmärtämättä sisältöä (*hyperleksia*). Toisaalta, mikäli lukeminen on hidasta, mutta lukija voi ymmärtää tekstiä hyvin, vaikka lukeminen sujuukin hitaasti (*dysleksia*).

Mitä sujuvampi lapsen lukutaito on, sen paremmin hän voi kohdistaa tarkkaavuuttaan lukemisensa valvontaan (olenko ymmärtänyt), arviointiin (mitä olen ymmärtänyt) ja säätelyyn (valitsinko oikeat lukustrategiat). Sujuvan lukutaidon myötä mahdollistuu laajempien virkkeiden, tekstiosien ja merkityskokonaisuuksien hahmottaminen, lukeminen ja muistaminen. Keskeinen luetun ymmärtämisen ennustaja on sanan tunnistamisen automatisoituminen. (Lerikkanen & Torppa 2021, 296.)

Lerikkanen & Poikkeus (2015) toteavat, että omaehtoinen lukeminen ennustaa nopeampaa lukemisen sujuvuuden kehittymistä. Aktiivinen lukuharrastus lisää tekstitietoisuutta sekä laajentaa sanvarastoa että ohjaa luetun ymmärtämistä. Opettajan, vanhempien ja vertaisryhmän esimerkki kaikenlaisen lukemisen äärellä on merkityksellistä. Lapsia innostetaan lukemaan omaehtoisesti myös kouluajan ulkopuolella ja hakeutumaan kirjojen äärelle kirjastoissa. On

tärkeä tukea heitä lukutaitoansa vastaavien tekstien ja kirjojen löytämisessä. Peuran mukaan sujuvaksi lukijaksi tuleminen vaatii lukuisia toistoja, ja lukemisen automaattisuus on prosessi, joka kehittyy vähitellen. Usein dekodatut sanat tunnistetaan myöhemmin helpommin. Itseopiskelu edellyttää sitoutumista lukutoimintoihin ja taitojen hankkiminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua sekä huomattavaa ponnistelua (Peura 2021, 26).

3 Oppiminen ja tunteet

Oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyy paljon tunteita, jotka voivat olla myönteisiä (ylpeys, toiveikkaus, rentous tai helpotus) tai kielteisiä (ahdistus, viha, suru tai pettymys). Tunteet voivat herätä ennen tehtävää (kuten toivo tai jännitys), tehtävän teon aikana (kuten innostus tai pitkästyminen) tai arvioivasti tehtävän jälkeen (kuten ylpeys tai pettymys). Ne voivat virittää toimintaan (kuten toivo tai viha) tai lamauttavia (kuten tyytyväisyys tai suru). (Aro & Nurmi 2021, 133.)

Autonomisen hermoston toiminnan muutokset liittyvät tunteisiin ja ne ilmenevät fysiologisina reaktioina esimerkiksi sydämensykkeessä, hengityksessä tai lihasjännityksessä. Voimakkaat tunteet vaikuttavat myös kognitiiviseen toimintaan, kuten kyvykkyyteen kohdistaa tarkkaavuutta, tuottaa uusia ajatuksia tai tehdä johdonmukaisia päätelmiä. Kun huomio keskittyy tunteiden aiheuttajaan, tunteet vievät voimavaroja tehtävästä. Tunteilla on valtava vaikutus kykyyn oppia ja toimia tehtävä- ja oppimistilanteissa. Tunteet vaikuttavat erityisesti lapsen kykyyn ponnistella keskittyneesti vaikean ongelman ratkaisemiseksi ja oppia taitoja itsenäisesti. (Aro & Nurmi 2021, 133–134.)

Kielteiset tunteet vaikeuttavat tarkkaavuuden kohdentamista ja huomio kohdistuu herkästi epäolennaisiin yksityiskohtiin. Aron ja Nurmen mukaan (2021) aikuinen saattaa ensimmäiseksi kiinnittää huomion lapsen mielialaan tai käyttäytymisen muutoksiin osaamatta yhdistää niitä oppimisessa koettuihin vaikeuksiin. Heikkoon motivaatioon yhdistyvät esimerkiksi ahdistuneisuus, arkuus ja viha. Ahdistus ja viha heikentävät olennaisen tiedon mieleen palauttamista vieden ajatukset tehtävän kannalta epäolennaisiin asioihin. Ahdistus saa ihmisen välttelemään vaikeilta tuntuvia tehtäviä ja vetäytymään (Aro & Nurmi 2021, 134).

Myönteiset tunteet kuten ylpeys, ilo ja toivo herättävät yleensä halun oppia ja tehdä työtä uusien taitojen eteen. Ne sisältävät vahvan sisäisen motivaation ja uskon omiin kykyihin. Tuntiessaan myönteisiä tunteita ihminen muistaa myös paremmin myönteisiä asioita, jotka liittyvät tehtävään ja myös häneen itseensä. Tunnetila onkin näin yhteydessä minäpystyvyyteen. (Aro & Nurmi 2021, 134.) Aron ja Nurmen (2021) mukaan oppimismotivaatio kasvaa, jos oppimiseen liittyy myönteisiä tunnekokemuksia. Opettajan oma innostuneisuus ja myönteisyys sekä usko vaikeuksien voittamisesta ja tehtävien onnistumisesta auttavat oppilasta säättelemään tunteitaan. Tärkeää on tieto siitä, että oppilas ei ole yksin ongelmien kanssa sekä hyväksyvää apua ja ohjausta on saatavilla (Aro & Nurmi 2021, 142).

Jos lapsen tunteet jäävät toistuvasti vastaanottamatta, hyväksymättä tai sanoittamatta, hän oppii pidättelemään ja piilottamaan niitä. Tunteet eivät häviä mihinkään, vaan asettuvat kehoon. Koko keho alkaa oireilla fyysisesti. Jopa jännityksen, pelon tai ahdistuneisuuden ennakointi laukaisee kehon reaktioita säätelevän tunteen. Esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa pulssi kiihtyy, hengitys muuttuu pinnallisemmaksi, hikoiluttaa, punastuttaa, kädet ja jalat tärisyvät sekä huimausta voi esiintyä Lihaskireys eri puolilla kehoa voi aiheuttaa myös puristuksen tunnetta kurkussa, hartioilla tai vatsalla. Nämä sinänsä vaarattomat tuntemukset saattavat pelottaa ja ahdistaa lapsia tai nuoria. (Suntio 2015, 28–29.)

Jännitys, pelko ja ahdistuneisuus ovat kuitenkin yleisiä inhimillisiä tunteita. On hyvä tietää, että kyky tuntea jännitystä, ahdistuneisuutta tai pelkoa on terve ominaisuus, sillä se varoittaa ihmistä uhkaavista tilanteista. Alkukantaiselle ihmiselle kyky tuntea jännitystä, pelkoa ja ahdistusta oli ominaisuus, jonka avulla hän säilyi hengissä vaaran uhatessa. Aistimme tuovat viestin aivoille uhasta, ja sen vastaanottaa manteliumake. Manteliumake on tunne-elämän tärkeä keskus. Se reagoi tunneperäisiin viesteihin laittaen kehon erittämään stressihormoneja. Stressihormonit aktivoivat jännityksen, pelon ja ahdistuksen oireita. Tämä tapahtuu välittömästi, emmekä voi siihen suoraan vaikuttaa. (Suntio 2015, 30–31.)

Kaikki ihmiset kokevat ahdistusta ainakin lievänä tunnetilana ohimenevästi elämässään. Lääkärikirja Duodecimissa (viitattu 14.2.2024) ahdistuneisuus kuvataan tunnetilana, johon liittyy huoli menneisyyteen, nykyhetkeen tai tulevaisuuteen liittyvästä tapahtumasta. Tunne voi olla levottomuutta, rauhattomuutta, lamaannusta, pelokkuutta tai hallitsematonta paniikkia. Ahdistus voi olla ongelmallisempaa, jos se ei jostakin syystä tunnu ahdistusta kokevasta henkilöstä hyväksyttävältä. Silloin sitä pyrkii kaikin tavoin välttelemään. Jatkuva välttely kuormittaa ja monesti pahentaa tilannetta. (Lääkärikirja Duodecim, viitattu 14.2.2024.)

3.1 Lukemisahdistus

Normaalin ahdistuksen lisäksi ahdistus voi liittyä lukemiseen ja ilmetä oppijoilla esimerkiksi ääneen lukemisen tilanteissa. Lukemisahdistuksella ajatellaan tarkoittavan pelon tunteen kokemista ja negatiivisia tunteita lukemista kohtaan (Zbornik & Wallbrown, 1991; Tuomola 2020, 5). Zbornikin & Wallbrownin sekä Tuomolan mukaan pelkoreaktio kohdistuu niin lukemiseen kuin kirjaimiin, sanoihin ja lauseisiin. Lapset vertaavat herkästi itseään muihin ja ahdistuvat, mikäli kokevat olevansa muita huonompia lukemaan (Tuomola 2020, 6). Tuomola kirjoittaa lukemisahdistuksen olevan yhteydessä lukutaidon ja lukusujuvuuden kehittymiseen, keskeisinä tekijöinä negatiiviset tunteet ja pelko lukemista kohtaan. Lapset, joilla on heikommat

taidot lukemisessa, voivat olla peloissaan lukemistilanteissa. Tämän vuoksi he saattavat vältellä lukemista, jolloin myös ahdistus voi lisääntyä (Katzir, Kim & Dotan, 2018; Tuomola 2020, 6). Peuran (2021) mukaan jos lapsi ennakoii etukäteen epäonnistuvansa, hän ei ehkä ponnistele sitkeästi tehtävän äärellä vaan luovuttaa herkästi kesken.

Ahdistus näyttää yleisesti vaikuttavan suoriutumiseen. Tuomola (2020, 7) on opinnäytetyössään todennut, että negatiivisilla tunteilla, kuten ahdistuksella on todettu olevan yhteys vähäisempään vaivannäköön (Pekrun, Goets, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Mikäli lukemista ei harjoitella, silloin vähäinen vaivannäkö saattaa johtaa heikompiin lukemisen taitoihin. Negatiiviset tunteet, kuten ahdistus, vähentävät todistetusti aivojen uuden tiedon käsittelykykyä (Jalongo & Hirsh, 2010), joten ahdistuksen yhteys heikompaan työmuistiin on todennäköistä. Heikko työmuisti puolestaan on yhteydessä heikompaan suoriutumiseen esimerkiksi lukemisessa (Tuomola 2020,7).

Optimaalinen kehitys on mahdollista oppimisympäristöistä, missä positiiviset tunnetilat ovat vallitsevia. Lukutehtävien aiheuttamat pelot ovat suuri este lukemisen edistymiselle. Varsinkin ääneen lukeminen ahdistaa lapsia, ja siihen liittyy suorituspainetta opettajien ja ikätovereiden arvioidessa lukemista. Fyysisiin reaktioihin liittyy adrenaliinin vapautuminen ("taistele tai pakene -reaktio") ja muita fyysisiä oireita, kuten hikoilu, vapina, sydämen hakkaaminen, nopea hengitys, perhosia vatsassa, jännityspäänsärky, vatsakipu tai huonovointisuus. Mitä sinä ajattelet, kun joku pyytää sinua lukemaan ääneen? Mitä mielessäsi liikkuu? Mistä olet huolissasi, kun sinua pyydetään lukemaan? Miltä kehossasi tuntuu lukiessasi? Hikoiletko? Onko vatsasi sekaisin? Onko sinulla päänsärkyä? Tunnetko olosi hermostuneeksi? Tiedätkö vastaukset, kun luet itse, mutta et muista sanoja, kun sinun pitää lukea ne ääneen. Zbornikin yksinkertaiset mutta tehokkaat neuvot auttavat lukemisahdistuksesta kärsiviä muun muassa seuraavasti: Positiiviset tunteiden esille tuominen voi auttaa lasta olemaan enemmän vastaanottavainen oppimiselle ja voittamaan negatiiviset tunteet. Mikäli oppilas luovuttaa herkästi, yritä herättää hänen uteliaisuutensa esimerkiksi kiinnostuksen kohteiden myötä. Jos oppilaat pelkäävät, etteivät he pysty suorittamaan lukutehtäviä itsenäisesti, edistä heidän itseluottamustaan aloittamalla pienestä ja lisäämällä haastetta asteittain. (Zbornik, 2001.)

Vieraiden kielten lukemisahdistusta ei voi suoraan verrata äidinkielen lukemisahdistukseen. Tuomola (2020) sanoo, että esimerkiksi 15-vuotiailla opiskelijoilla, jotka olivat tunteneet ahdistusta vieraita kieliä lukiessaan, oli heikommat saavutukset myös äidinkielellään lukemisessa. Ahdistus on korkeampaa vieraita kieliä lukiessa kuin äidinkielellä lukiessa.

Vieraiden kielten lukemisahdistus näyttäisi olevan yhteydessä myös heikompiin taitoihin äidinkielessä. (Tuomola 2020, 8.)

3.2 Muita akateemisen ahdistuneisuuden muotoja

Akateeminen ahdistus voi vaikuttaa negatiivisesti opiskelijan akateemiseen suoritukseen. Opettajat ja vanhemmat voivat oppia tunnistamaan koululaisten ahdistuksen merkkejä. Jos opettajat ja vanhemmat auttavat oppilaita oppimaan hallitsemaan ahdistusta varhaisessa vaiheessa, voidaan välttää vakavammat ahdistukseen liittyvät ongelmat. Ahdistus voi muuttua haitallisemmaksi ajan myötä. Jos akateeminen ahdistus tunnistetaan ajoissa, se auttaa parantamaan opiskelijoiden suorituksia, joten on tärkeä tietää enemmän akateemisesta ahdistuksesta. (Hooda & Saini, 2017.)

Useimmilla opettajilla on oppilaita, joilla on sosiaalista ahdistusta tai akateemista ahdistusta. Sosiaalinen ahdistus voi myös vaikuttaa opiskelijan akateemiseen suoritukseen. Jos opiskelijalla on sosiaalista ahdistusta, hän ei ehkä pysty suorittamaan ryhmätehtäviä tai hän ei tunne oloansa mukavaksi pyytäessään apua luokassa. Sosiaalinen ahdistus voi liittyä akateemiseen ahdistukseen tai jopa johtaa siihen. Opiskelijoiden itsesäätelyn opettaminen voi vähentää ahdistusta ja parantaa akateemista suorituskkyä. Ahdistus ei ole aina negatiivista tai huono asia. Joitakin opiskelijoita voi motivoida ahdistus tai jännitys. On totta, että korkea ahdistuneisuus häiritsee keskittymistä ja muistia, jotka ovat kriittisiä akateemisen menestyksen kannalta. Ilman ahdistusta useimmilla meistä ei olisi kuitenkaan motivaatiota esimerkiksi opiskella kokeisiin tai tehdä päivittäisiä läksyjä. Kohtalainen ahdistus auttaa akateemista suoritusta luomalla motivaatiota. (Hooda & Saini, 2017.)

Lukemisahdistus ja matematiikka-ahdistus vaikuttavat samankaltaisilta ilmiöiltä. Matematiikka-ahdistusta on tutkittu viime vuosina paljon, sitä miten se ilmenee ja vaikuttaa yksilön suoriutumiseen ja myös tulevaisuuteen. Matematiikka-ahdistus on erillinen ahdistuksen osa-alue, joka liittyy lukuihin, matematiikkaan ja laskemiseen. Matematiikka-ahdistuksessa negatiiviset tunteet ja asenteet sekä jännitys ja pelko ovat keskeisiä tekijöitä niin matematiikkaa kuin omia kykyjä kohtaan (Ashcraft & Moore, 2009). Miten matematiikka-ahdistus ilmenee? Toisille matematiikkaan, laskemiseen ja numeroihin liittyvät tilanteet aiheuttavat pelkoa ja epämiellyttävää tunnetta kehossa sekä epäonnistumisen pelkoa. Pahimmillaan kaikki opittu tyhjenee mielestä. Se voi kohdistua taidoiltaan kaiken tasoisin lapsiin. Ahdistuksen uskotaan vaikuttavan suoriutumiseen työmuistin kautta. Aikapaineen ja kiireen tuntu esimerkiksi

koetilanteessa näyttää erityisesti aiheuttavan alisuoriutumista matematiikasta ahdistuvien oppilaiden kohdalla. (Koponen ym., 2021.)

Muita akateemisen ahdistuksen muotoja on testi- tai koeahdistus. Koeahdistuneiden opiskelijoiden kannattaa harjoitella kokeen tekoa tai koekokemusta ahdistuneisuuden hallitsemiseksi. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ahdistuneilta opiskelijoilta puuttuu tarvittavat opiskelutaidot suoriutuakseen riittävän hyvin testeissä tai kokeissa (Zbornik, 2001).

Akateemiset tunteet eivät liity pelkästään opiskelijoiden sisäiseen kokemukseen oppimisen ohjaamisessa vaan myös oppimisympäristön ominaisuuksiin, kuten luokkahuoneisiin, ohjeisiin, testimenetelmiin, luokkahuoneilmapiiriin tai opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen (Pekrun, 2017). Esimerkiksi positiivisilla oppilaiden ja opettajien välisillä suhteilla on energisoiva tehtävä, joka aktivoi positiivisia akateemisia tuntemuksia. On myös todisteita siitä, että akateemiset tunteet voivat siirtyä opettajalta oppilaalle ja päinvastoin esimerkiksi, kuinka opettajan viihtyminen lisää positiivisesti oppilaiden viihtymistä. (Frenzel et al., 2018.)

Opiskelijoiden ja opettajien välisten positiivisten suhteiden on osoitettu olevan tärkeitä opiskelijoiden sitoutumisessa ja akateemisten tunteiden kannalta varhaiskouluvuosina mutta myös murrosiässä. Opettajan läheisyys on määritelty lämpimäksi ja tukevaksi suhteeksi opiskelijan ja opettajan välillä, jonka tiedetään hyödyttävän oppilaiden sosiaalisia taitoja, koulun sitoutumista, oppimistuloksia ja mukautuvaa käyttäytymistä. Sensitiivisen opettajan rooli toimii turvasatamana ja tukikohtana niin nuoremmille lapsille kuin nuorillekin. Sensitiiviset opettajat auttavat oppilaita tuntemaan olonsa turvalliseksi, edistävät selviytymistä koulun vaatimuksista ja vaikuttavat positiivisesti oppilaiden oppimiseen ja sitoutumiseen. (Sainio 2021, 22.)

4 Minäpystyvyys

Itseen liittyviä käsityksiä ja uskomuksia oppimisen yhteydessä on kuvattu termeillä minäpystyvyys (*self-efficacy*) ja oppijaminäkuva (*academic self-concept*). Käsitteet ovat lähellä toisiaan mutta eroavat toisistaan tietyin painotuseroin. Minäpystyvyys kuvaa lapsen tai nuoren uskoa ja arvioita omista kyvyistään onnistua käsillä olevassa tehtävässä (Bandura, 1997). Oppijaminäkuva eli lapsen tai nuoren käsitys omista taidoistaan ja kyvyistään eri oppiaineissa suhteessa muihin oppilaisiin (Pesu, 2017).

Amerikan kanadalainen psykologi Albert Bandura määritteli sosiaalisen oppimisen teoriassaan vuonna 1986 minäpystyvyyden seuraavasti: yksilö uskoo onnistuvansa toimimaan tai käyttäytymään tietyllä tavalla ja selviytymään tilannekohtaisista haasteista. Myönteiset kokemukset ja taitojen kehittyminen voivat muuttaa oppijan arvioita omasta selviytymisestään. Minäpystyvyys vaikuttaa Banduran mukaan siihen, mitä yksilö päättää tehdä, miten motivoitunut hän on tai miten hän onnistuu ylläpitämään tiettyä käyttäytymistä ja välttämään negatiivisia ajatuksia. Sen luottavaisempi ihminen on omaa itseään kohtaan uusissa ja ennalta-arvaamattomissa tilanteissa, mitä enemmän hän luottaa omiin kykyihinsä ja selviytymiseensä niissä (minäpystyvyyden positiivinen kehä). Positiivisen vertaispalautteen saaminen yhteisössä rakentaa minäpystyvyyttä. Jännittävissä ja pelottavissa tilanteissa minäpystyvyys tarvitsee rakentuakseen positiivisia kokemuksia ja stressitekijöiden vähentämistä. (Bandura, 1997.)

Minäpystyvyyden vaikutus siihen, mitä tehtäviä oppilas valitsee ja miten pitkään ja ahkerasti hän niiden parissa työskentelee, on keskeinen (Bandura, 1986). Banduran (1997) mukaan korkean minäpystyvyyden omaavat henkilöt haluaisivat mieluummin tehdä haastavampia tehtäviä. Näitä tehtäviä suorittaessaan korkean minäpystyvyyden omaavat henkilöt ponnistelevat niihin enemmän kuin henkilöt, joilla on heikko minäpystyvyys. Lisäksi yksilöt, jotka ovat vakuuttuneita siitä, että heillä on kyky hallita tiettyä toimintaa tai tehtävää, voivat ponnistella enemmän kuin henkilöt, jotka epäilevät itseään. Pystyvyyssuskomukset voivat vaikuttaa toimintaamme ja suoriutumiseemme jopa enemmän kuin todelliset taitomme, koska ne ohjaavat sitä, miten käytämme taitojamme (Bandura, 1997; Peura, 2021). Opettajien kannustuksen ja positiivisen ohjauksen avulla tehtävän suorittamisessa opiskelijat ovat motivoituneempia suorittamaan tehtävän hyvin. Kun opettajat ja vanhemmat tunnistavat kielteisesti vaikuttavia uskomuksia jo oppijan varhaisvaiheessa, sen paremmin voidaan tukea oppijan myönteisiä uskomuksia ja lukutaitoa. Positiivinen palaute ja rohkaisut vanhemmilta, opettajilta ja ikätovereilta on tärkeä minäpystyvyyden lähde. Positiivinen palaute voi tukea

opiskelijan minäpystyvyyttä, ja vastaavasti negatiivinen palaute voi heikentää oppijoiden uskoa siihen, mitä he voivat tehdä. (Peura 2021, 24.)

4.1 Minäpystyvyyssuskomusten muodostuminen

Minäpystyvyyssuskomusten muodostamisessa oppilas käyttää erilaisia tietolähteitä (Bandura, 1997). Oppilaan omat tulkinnat omasta suoriutumisestaan vaikuttavat voimakkaimmin minäpystyvyyssuskomuksiin, mikä riippuu tehtävän vaikeustasosta, työmäärästä, tehtävässä onnistumisen tärkeydestä ja saadun avun määrästä. Onnistumisen kokemukset vahvistavat minäpystyvyyttä, ja toistuvat epäonnistumisen kokemukset heikentävät sitä (Bong & Skaalvik, 2003). Jos minäpystyvyyttä vahvistavia onnistumisia on ollut riittävän paljon, yksittäiset epäonnistumiset eivät Bongin ja Skaalvikin (2003) mukaan horjuta oppijan uskomuksia omasta suoriutumisestaan. Pilvi Peura (2021) totesi väitöskirjassaan, että lasten myönteiset uskomukset omista lukemiskyvyistään vahvistavat lukutaidon kehitystä. Positiiviset kokemukset oppimistilanteissa auttavat kehittämään myönteisiä uskomuksia omiin kykyihin (Peura 2021, 28). Tehtävien tulisikin olla Banduran (1997) mukaan sopivan haasteellisia oppijan kehitystasoon nähden ja tavoitteiden todellista taitotasoa hivenen korkeammalla. Tärkeää olisi, että oppijalle tulisi kokemus oman oppimisen hallinnasta ja myös edistymisestä (Peura, 2022). Silloin omalla toiminnalla oppimisen eteen on merkitystä.

Minäpystyvyyssuskomusten muodostamisessa keskeinen tietolähde on sosiaalinen vertailu (Bandura, 1997). Usherin ja Pajaresin (2008) mukaan oppija tarkkailee samankaltaisia vertaisiaan muodostaen arvioita omasta pystyvyydestään erityisesti silloin, kun hän ei tiedä miten tulisi suoriutua tai mitä häneltä odotetaan. Realistinen palaute luotettavalta taholta kohottaa minäpystyvyyttä parhaiten. Minäpystyvyyssuskomusten muodostumisessa merkitsee erityisen paljon tärkeiden vertaisten oppijoiden ja aikuisten antama kannustus ja palaute (Bandura, 1997). Minäpystyvyyden tunnetta voi myös ruokkia kokemus samankaltaiseksi koetun oppijan onnistumisesta ”Tuokin pystyy tähän, ehkä minäkin” (Peura, 2022). Taitojen kehittymistä tukee parhaiten opettajalta tullut tehtäväkohtainen palaute, jossa yhdessä oppijan kanssa eritellään, mikä johti onnistumiseen juuri siinä tehtävässä (Margolis & McCabe, 2006). Tärkeää on huomion kiinnittäminen siihen, että oppija yrittää ja myös huomioida se, mistä onnistuminen johtui: ”onnistuit, koska ahkeroit riittävästi” (Schunk & Pajares, 2002).

Tehtävän herättämien tunteiden ja fysiologisten reaktioiden perusteella oppijat muodostavat uskomuksia omasta pystyvyydestään myös. Oppija voi tulkita esimerkiksi sydämen tykytyksen tai käsien hikoilun merkkinä omasta heikosta kyvystä tai epäonnistumisen mahdollisuudesta tehtävässä (Bandura, 1997). Voimakasta jännitystä, pelkoa tai ahdistusta kokeva oppilas ei todennäköisesti onnistu parhaan suorituskykynsä mukaisesti tehtävässä. Tunteet saattavat haitata oppimista suuntaamalla huomiota ja tarkkaavaisuutta toisaalle kuin oppimiseen (Peura, 2022). Oppijan ajattelu voi lukkiutua niin, että opitun tiedon noutaminen muistista ei onnistu. Olennaista minäpystyvyyden ja oppimisen kannalta onkin se, miten tulkitsemme tunteet, jotka meissä heräävät. On hyvä antaa tilaa ja mahdollisuuksia oppimiseen liittyvien tunteiden ilmaisuun esimerkiksi ennen oppimistuokiota. Oppijan kanssa on hyvä puhua siitä, että tunteet eivät ole sama asia kuin osaamisemme, vaan ne kertovat vain siitä, mitä tunnemme. (Peura, 2022.)

4.2 Oppijaminäkuvan kehitys

Ensimmäisinä kouluvuosina lapselle muodostuu käsitys omista kyvyistään ja taidoistaan eri oppiaineissa. Tätä käsitystä kutsutaan oppijaminäkuvaksi (*academic self-concept*). Oppijaminäkuva liittyy suurelta osin lapsen käyttäytymiseen, koulussa suoriutumiseen ja tulevaisuudessa tehtäviin opintoja koskeviin valintoihin. Laura Pesun (2017) väitöskirjan tutkimustulosten mukaan vanhempien ja opettajien uskomukset lasten taidoista olivat yhteydessä lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen. Uskomukset vaikuttivat eri tavoin taidoiltaan hyvien ja taidoiltaan heikompien lasten oppijaminäkuvan kehitykseen. Vanhempien tai opettajan myönteinen usko lapsen taitoihin vaikuttaa lapsen oppijaminäkuvaan kohottavasti taidoiltaan hyvillä lapsilla. Taidoiltaan heikommat lapset eivät hyödy opettajien ja vanhempien myönteisistä uskomuksista vastaavassa määrin. Vanhemmille ja opettajille on tärkeää välittää tietoa heidän olennaisesta roolistaan lasten oppijaminäkuvan kehittämisessä. Ammattinsa puolesta lapsia kohtaavien aikuisten kuten opettajien, koulupsykologien, koulunkäynninohjaajien on tärkeä tiedostaa heidän omien uskomustensa merkitys osana lapsen oppijaminäkuvan muodostumista. On tärkeää, että kaikki lasta kohtaavat aikuiset omien uskomusten tarkastelun rinnalla huolehtivat riittävästä tukitoimista ja tehtävien sopivasta vaatimustasosta. Lapsen on vaikea muodostaa myönteistä oppijaminäkuva, mikäli tehtävät tuntuvat toistuvasti liian vaikeilta. Aikuisten kannattaa muistaa yksittäisten, pientenkin onnistumisen kokemusten merkitys oppimisessa ja oppimiseen motivoitumisessa. Yrittämiseen kannustaminen on lopputulosta tärkeämpää, sekä siitä kehuminen ja palkitseminen. Esimerkiksi

lukivaikeus on vain yksi lapsen liittyvä ominaisuus, eikä se saa muodostua liian isoksi osaksi lapsen käsitystä itsestään oppijana ja koululaisena. (Pesu, 2017.)

Pilvi Peura (2021) totesi väitöskirjassaan, että lasten omien kykyjen myönteisiä uskomuksia on tärkeä tukea jo koulupolun alussa. Lukemiseen liittyviä uskomuksia tulisi tunnistaa ja niiden kehittymistä tulisi seurata. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS, 2016) painotetaan oppilaiden myönteisten itseen liittyvien käsitysten tukemista, kannustavaa palautetta sekä oppimisprosessiin keskittyvien ja oppilasta kehittymään kannustavien arviointitapojen käyttöä (Peura 2021, 66–67).

”Näyttää siltä, että erityisesti lapset, joiden usko omaan kykyihinsä heikkenee, tarvitsisivat jatkuvampaa kannustusta ja myönteistä palautetta taidoistaan sekä myönteisiä vertaiskokemuksia. Jatkossa olisikin tärkeää kehittää tukitoimia, joissa tuetaan yhtä aikaa sekä lukemisen sujuvuutta että siihen liittyviä uskomuksia tarjoamalla myönteisiä pystyvyyttä tukevia kokemuksia – yksilölliset tarpeet huomioon ottaen.” (Peura 2021, 67.)

5 Tutkielman toteuttaminen

Seuraavassa kerron tutkielman toteuttamisesta eli tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset, aineiston keräämisestä ja tutkielmaan osallistujista sekä fenomenografiasta tutkimussuuntauksena ja aineiston analyysimenetelmänä.

Tutkielman tavoite

Tutkielman tavoitteena on kuvata ja kartoittaa ääneen lukemiseen liittyvän ahdistuksen ilmenemismuotoja eri ikäisillä oppijoilla heidän itsensä kertomana sekä sitä, miten oppija on tullut kohdatuksi ja olisi halunnut tulla kohdatuksi perusopetuksessa ja lukiossa. Ääneen lukemisesta ahdistuneet oppijat itse puhuvat ilmiöstä ja käsityksistä, joka on vaikuttanut kokonaisvaltaisesti heidän olemiseensa ja oppimiseen koulussa.

Tutkimuskysymykset

1. Minkälainen ilmiö lukemisaahdistus on ja miten se ilmenee perusopetuksessa ja lukiossa?
2. Miten oppija, jolla on lukemisaahdistus, on tullut kohdatuksi ja olisi halunnut tulla kohdatuksi perusopetuksessa ja lukiossa?

Tutkimuskohteeksi fenomenografisessa tutkimuksessa otetaan jokin käsite tai näkemys, josta vaikuttaa olevan monenlaisia tulkintoja. Yksilö muodostaa tulkintaa tilanteesta aiempiin tietoihinsa, käsityksiinsä ja kokemuksiinsa pohjautuen (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Oletuksena on, että on vain rajallinen määrä tapoja kokea tai käsittää kyseinen ilmiö. Tässä tutkielmassa käsite on lukemisaahdistus, jota haluan selvittää ilmiönä ja sen vaikutuksia lapseen tai nuoreen oppijaan. Tutkielmassa selvitetään lukemiseen liittyvän ahdistuksen ilmenemismuotoja eri ikäisillä oppijoilla heidän itsensä kertomana. Ilmiönä lukemisaahdistus ja siihen johtanut kohtaaminen kiinnostaa. Ilmiötä kuvataan sellaisena, kun tutkielman kohderyhmään kuuluvat henkilöt sen kokevat tai käsittävät. Erityisen tärkeä on saada tietää, miten oppilas toivoisi tulevansa kohdatuksi, jotta lukemisaahdistusta ei ilmenisi tai se olisi lievempää. Ja tarkoituksena on kuvailla ja ymmärtää sekä analysoida erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä kertoa kokemusten erilaisista variaatioista.

5.1 Aineiston kerääminen ja tutkielmaan osallistujat

Tutkielman päämetodologiaksi on valittu laadullinen tutkimusote ja fenomenografia. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157) Huuskon ja Paloniemen (2006, 162–163) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, ymmärtää ja analysoida erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa on merkittävää, että tutkimusaineisto kerätään niiltä henkilöiltä, jotka tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta ilmiöstä ja heillä on kokemusta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Haastattelu nähdään laadullisessa tutkimuksessa vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijan vaikutusta aineiston muotoutumiseen ei voi koskaan kokonaan poistaa (Juhila, 2024). Tutkielmaani valikoitui kyselyjen perusteella sellaisia henkilöitä, joilla on ollut haasteita ja ahdistuneisuutta lukemiseen liittyen kouluaihana.

Valitsin tutkimustavaksi lähelle menevä tarkastelun. Lähelle menemällä pyrin tavoittamaan ihmisten kokemukset mahdollisimman aitoina. Tutkimuskeinoksi tähän sopii esimerkiksi haastattelu. Lähelle meneminen tarkoittaa sitä, että tutkija kiinnittää huomion aineistonsa pienempiinkin yksityiskohtiin, jos ne ovat tulkinnan kannalta merkityksellisiä. (Juhila, 2024.)

Aineiston keruutavaksi valitsin yksilöllisen teemahaastattelun, joka antaa mahdollisuuden oppijoiden omien kokemusten kartoittamiseen sekä niiden tulkintaan. Fenomenografisessa lähestymistavassa käytetään paljon yksilöllistä teemahaastattelua. Fenomenografisessa teemahaastattelussa pyritään löytämään tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa tiettyjen ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tarkoitus on kerätä erilaisia käsityksiä tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006; Huttunen, luento 22.2.2024).

Aineisto kerättiin haastattelemalla. Haastateltavia on kuusi ja he ovat iältään 11–29-vuotiaita. Haastateltavat asuvat eri puolilla Suomea. Olen hakenut haastateltavia kyselemällä tuttavilta ja ammattiyhteyksistä henkilöitä, joilla on ollut haasteita ja ahdistuneisuutta lukemiseen liittyen kouluaihana. Haastattelut ajoittuvat helmi-lokakuu 2023 ajalle. Kaksi haastatteluista tehtiin kasvokkain ja neljä etäyhteydellä. Lähetin haastateltaville etukäteen haastattelukysymysrunгон (liite1) ja tietosuojailmoituksen (liite 2). Näin haastateltavat ehtivät tutustumaan haastattelun teemoihin ja tietosuoja-asioihin ennalta. Varsinaiset haastattelut etenivät dialogimaisesti haastattelurunkoa mukaillen. Haastattelut kestivät 14.23–37.40 minuuttia. Tavoitteena oli luoda luottamuksellinen ilmapiiri herkän asian äärelle, jotta oppijoiden kokemukset tulisivat aidosti

esille. Kokemusnäkökulmassa pyrin tutkijana olemaan objektiivomatta tutkittaviani. Käytin paljon aikaa saadakseni luotua hyvän ja luottamuksellisen suhteen tutkittaviini. Haastattelututkimuksessa se tarkoittaa monesti kiireettömiä haastatteluja, joissa ilmapiiri on mahdollisimman luottamuksellinen ja välitön (Jokinen, 2024). Yksilölliset tutkimusluvut sain jokaiselta suullisesti haastatteluista sovittaessa etukäteen tai haastattelun alussa.

Haastattelurunko on rakentunut seuraavien pääkysymysten pohjalta.

1. Miltä sinusta tuntuu ahdistavassa lukemistilanteessa (kysymykset 1–5)?
2. Kuinka tulet kohdatuksi? Kuinka haluaisit tulla kohdatuksi (kysymykset 6–10)?

Halusin saada tietoa ensimmäisillä viidellä kysymyksellä mitä fyysisiä tunteita, ajatuksia ja kehollisia reaktioita ääneen lukemistilanteet herättävät informanteilla eli konkreettista tietoa lukemisahdistus -ilmiöstä oppijan näkökulmasta. Kysymyksillä 6–10 pyrin selvittämään kohtaamistilanteita. Erityisen tärkeä on saada tietää, miten oppija toivoisi tulevansa kohdatuksi, jotta lukemisahdistusta ei ilmenisi tai tilanne olisi vähemmän ahdistavampi hänelle.

Testatakseni haastattelukysymyksiä tein yhden koehaastattelun etäyhteydellä. Haastattelukysymysten ja teemojen toimivuuden ennalta testaaminen on hyödyllistä. Tallensin testihaastattelun, jotta pystyin analysoimaan kaiken toimivuutta jälkikäteen. Lopuksi haastateltava kertoi oman mielipiteensä kysymysten asettelusta ja sisällöstä sekä siitä, miltä kysymykset tuntuivat. Sain hyviä ideoita, miten kysyä asioista ja esimerkiksi omien tunteiden peilaamisesta tai positiivisten asioiden esille ottamisesta ahdistuksen aikana. Käytin haastattelua tutkimuksen lopullisessa analyysissä.

5.2 Fenomenografia tutkimussuuntauksena

Fenomenografia on laajasti käytetty analyysimenetelmä ja tutkimussuuntaus kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Fenomenografian nimi tulee kreikan kielestä, fainomen (ilmiö) ja graphein (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata), ja kertoo siitä, miten tutkija kuvaa jotain ilmiötä (Huttunen, 2012). Varsinaista omaa laadullisen aineiston keräysmetodia fenomenografialla ei ole. Luontevin aineistonkeruumenetelmä tässä tutkielmassa on yksilöllinen teemahaastattelu, jota käytetään paljon myös fenomenografiassa. Fenomenografisen tutkimuksen aineistokoko on yleensä pieni ja rajattu (Kettunen, 2021).

Fenomenografisen tutkimusotteen on luonut Ference Marton (Huttunen 2024; Marton, 1994) määrittelee fenomenografian seuraavasti:

”Fenomenografia on empiirinen tutkimus niistä rajoitetuista määristä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla erilaiset ilmiöt ja aspektit ympärillämme olevasta maailmasta koetaan, käsitteellistetään, ymmärretään, havaitaan ja tajutaan. Nämä erilaiset kokemukset, ymmärtämiset ja niin edespäin karakterisoidaan niin sanotuilla kuvauksen kategorioilla. Kuvauksen kategoriat liittyvät toisiinsa loogisesti ja ne ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa annettujen kriteereiden suhteen mukaisesti. Tällaista järjestäytyntä ryhmää kuvauksen kategorioita kutsutaan kyseessä olevan käsitteellisen ilmiön vastausavaruudeksi (outcome space).”

Fenomenografian ideana on kuvata maailmaa niin kuin se havaitaan, ei niin kuin se on. Huuskon ja Paloniemen (2006) näkemyksen mukaan fenomenografian tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Kerron tässä tutkielmassa kuuden eri ikäisen oppijan käsityksiä ilmiöstä lukemishdistus, jota heistä kukin on tuntenut koulutaipaleensa aikana. Fenomenografisen tutkimusotteen tavoin tavoitteenani on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Fenomenografinen tutkimus on hyvin riippuvainen tutkijasta, jonka tehtävänä on tiedostaa omat tiedolliset ja ontologiset esioletukset ja niiden vaikutus metodin valintaan, tutkimusongelman valintaan, aineiston analyysiin sekä tuloksien tulkintaan. Puhdas fenomenografia on Hazel Francisin mukaan kasvatustieteellinen tutkimusote ja tarkoitettu oppimisen tutkimiseen (Huttunen, luento 22.2.2024). Tämän tutkielman prosessin aikana olen tiedostanut omat tiedolliset ja ontologiset esioletukset lähtiessäni tutkimaan oppijoiden käsityksiä ilmiöstä lukemishdistus. Minulla oli pintapuolinen käsitys siitä, mitä lukemishdistus on oppijoille, ja tällä tutkielmalla halusin päästä pintaa syvemmälle ymmärtääkseni ilmiötä paremmin. Vuosikymmenten kokemukset niin oppijana kuin opettajana on antanut perspektiiviä perehtyä ilmiöön eri näkökulmista.

Fenomenografisessa haastattelussa pyritään dialogiin haastateltavan kanssa. Dialogissa kuuntelin tarkkaavaisesti haastateltavaa ja tein mahdollisia jatkokysymyksiä kuulemani perusteella. Koin haastattelujen olevan enemmän pedagogisia keskusteluja, kuin pelkästään tutkimukseen liittyvän empiirisen aineiston keräämistä. Itse aineiston kerääjänä pystyin tilanteessa syventämään tiettyjä aiheita dialogissa haastateltavan kanssa. Haastattelijana olin aidosti kiinnostunut siitä, mitä haastateltavalla on sanottavana asiasta. Antamalla aikaa haastateltavalle puhua ja pohtia kysymyksiä, ymmärsin sen olevan tärkeää myös hänelle itselleen. Huttusen mukaan aineisto, joka fenomenografisen haastattelun tuloksena saadaan, on rakentunut yhteisesti haastateltavan ja haastattelijan toimesta. Haastattelun tuloksena saatavat haastateltavan käsitykset ja ymmärrykset ovat haastateltavan autenttisia käsityksiä ja tulkintoja,

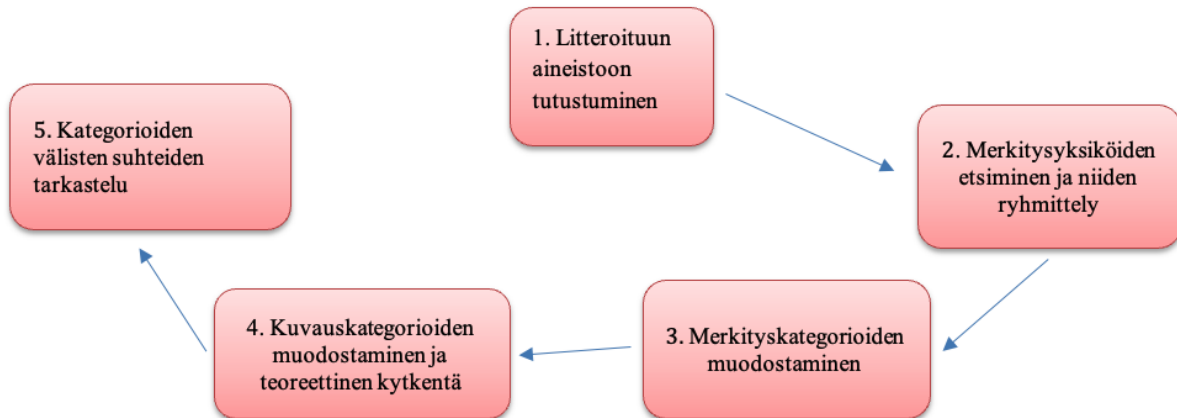
joihin on saattanut vaikuttaa haastattelutilanne, haastateltavan kysymykset sekä myös laajempi yhteiskunnallinen konteksti (Huttunen, luento 22.2.2024). Huuskon ja Paloniemen mukaan haastateltava rakentaa tulkintaa tilanteista myös aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografisen tutkimuksen analyysiyksikkö on ihmisen tapa kokea jotakin, ja tutkimuksen kohteena on ilmiöiden kokemisen tapojen vaihtelu. Fenomenografian ytimessä on kiinnostus kuvailla maailman ilmiöitä sellaisena, kuin muut ne näkevät sekä paljastaa ja kuvata niiden vaihtelua erityisesti kasvatuskontekstissa. Martonin (1994) mukaan tavoitteena on kuvata ilmiö haastateltavan kokemana, ja tutkia ilmiötä niin monipuolisesti kuin mahdollista. Haastattelijan ei tule rajoittaa tai suunnata liikaa pohdintaa, vaan hänen tulee antaa virikkeitä haastateltavan pohdinnalle tarkentavilla kysymyksillään. Vapaus ja väljyys haastateltavan kysymyksissä auttaa haastateltavaa kuvaamaan käsityksiään ja kokemuksiaan tarkemmin. Fenomenografisessa syvähaastattelussa tunne-elementti on vahvasti läsnä. Haastattelijan roolina on olla empaattinen kuuntelija, joka on aidosti kiinnostunut siitä, mitä haastateltava kertoo käsiteltävästä teemasta. Hyvän haastattelijan ominaisuuksia ovat samat kuin hyvän opettajan eli toisen huomioon ottaminen, keskusteleavuus, sosiaalisesti viisas, avomielinen, rehellinen sekä poliittisesti korrekti. Fenomenografisessa haastattelussa kunnioitetaan inhimillistä arvokkuutta. Tiedeyhteisössä halutaan aidosti tietää, mitä haastateltavat ajattelevat. (Huttunen, luento 22.2.2024.)

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoituksena on tiivistää ja selkeyttää aineistoa sekä uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Laadullisen tutkimuksen aineisto on yleensä tekstimuodossa olevaa aineistoa, joka on vaikka tallennetun haastattelun tekstiksi litteroitu sisältö. Aloitin tutustumalla aineistoon rakentamalla kokonaiskuvan siitä. Valmistauduin varsinaiseen analyysiin muuttamalla puhemassan tekstimuotoon litteroimalla aineiston eli kirjoittamalla sen sanasanaisesti puhtaaksi. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 152.24 minuuttia eli 2 tuntia ja 54 minuuttia. Litteroinnin ulkopuolelle jätin alku- ja loppusanat sekä varsinaisesta teemasta ohi menevät kommentit. Tämän tutkimuksen aineiston litterointi tapahtui syksyllä 2023. Kukin vastaaja sai tunnuksen H1-H6, jota käytettiin heidän kommenttiansa yhteydessä. Perehdyin aineistoon lukemalla litteroitua tekstiä läpi useaan kertaan. Tämän jälkeen kategorisoin kysymys kerrallaan litteroidut vastaukset aineistolähtöisesti.

Huttusen (2024) mukaan aineiston analyysissä pyritään löytämään erilaisia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja näiden perusteella laaditaan kuvauksen kategoriat. Analysointivaiheessa aineisto pyritään yhdistämään sekä aiheeseen liittyvään teoriataustaan että fenomenografian omaan teoriaan. Aineiston perusteella tehdään johtopäätökset ja kytketään ne teoriaan sekä mahdolliseen empiriseen tutkimukseen (Huttunen, luento 22.2.2024).



Kaavio 1. Analyysipolun vaiheet

Kun aineiston on muutettu tutkittavaan muotoon, siirryin analysoimaan valitulla menetelmällä aineistoa: lukemaan, katsomaan ja kuuntelemaan sitä huolella sekä jäsentelemään, erittelemään ja pohtimaan. Güntherin, Hasasen ja Juhilan (2021) mukaan analyysi on etsivää ja kokeilevaa luentaa, ei pelkästään aineiston teknistä järjestämistä. Tapahtumaa ohjaa uteliaisuus siihen, mitä kaikkea aineisto sisältää ja millaisia tulkintoja siitä voi tehdä. Tutkijan tehtävä on löytää ja jäsentää aineistosta tutkimusongelman kannalta keskeiset asiat. Aineisto ei koskaan itsessään nosta mitään esiin. (Günter, Hasanen & Juhila, 2021).

Analyysia voi tehdä myös käsityönä, tekstinkäsittelyohjelmilla tai tietoteknisillä välineillä. Valitsin käsityön ja tulostin aineiston paperille, leikkasin ja ryhmittelin aineistoa etsien merkitysyksiköitä. Etsin, lajittelin ja ryhmittelin merkitysyksiköitä kategorioiksi. Muodostin ensimmäisen tason kategoriat, jossa vertailin ilmaisuja toisiinsa. Ytimenä analyysissä on samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistaminen. Tein tulkintaa ja päätelmiä aiheesta suhteessa tutkimusongelmiin. Pyrin kuvaamaan kategorioita abstraktimmalla tasolla. Tarkoitus oli löytää kriteerit jokaiselle kategorialle sekä selkeät erot niiden välille. Näin aineistosta muodostui kuvauskategoriajärjestelmä ja viisi tulosavaruutta. Palasin aina uudestaan ja

uudestaan tutkailemaan ja ajattelemaan kategorisoitua aineistoa, sekä kategorioiden välisiä suhteita.

6 Tutkielman tulokset

Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään eri ikäisiltä oppijoilta kerättyyn kokemukseräiseen tietoon perusopetuksessa tai lukiossa koetusta lukemisahdistuksesta erilaisissa ääneen lukemisen tilanteissa.

Tavoitteena on saada tietoa ja laajentaa ymmärrystä kokemusasiantuntijoiden äänellä niistä tuntemuksista ja ajatuksista, joita he tuntevat lukemisahdistustilanteissa ja heidän kokemuksiaan kohtaamisista sekä uskomuksista omiin kykyihinsä. Laadullisen aineiston analyysi on tehty fenomenografisella lähestymistavalla. Tässä osiossa esittelen tutkimuskysymyksittäin haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia lukemisahdistuksesta kuvauskategorioiden avulla. Peilaan haastateltavien käsityksiä teoriaan.

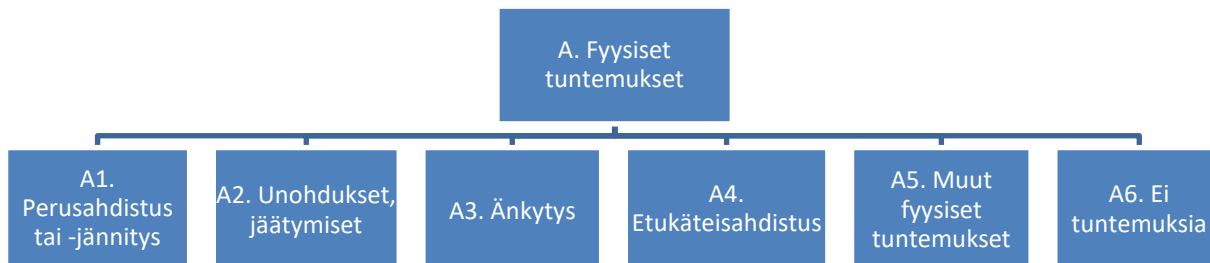
6.1 Minkälainen ilmiö lukemisahdistus on ja miten se ilmenee perusopetuksessa ja lukiossa?

Oppijoiden käsitykset ääneen lukemisen tilanteista ja lukemisahdistuksen kokemisesta niissä tilanteissa rakentui kaksi eri kuvauskategoriaa. Kategoriat ovat oppijoiden fyysiset tuntemukset ja oppijoiden ajatukset ääneen lukemisen aikana. Kerron seuraavaksi jokaisen kuvauksen kategorian kohdalla, kuinka monta lausetta (suluissa lukumäärä) kuului ko. kategoriaan ja kuulemme oppijoiden käsityksiä esimerkkilausein.

6.1.1 Oppijoiden fyysiset tuntemukset

Ensimmäinen kuvauskategoria muodostui fyysisistä tuntemuksista lukemisen aikana. Fyysisistä tuntemuksista perusahdistusta tai -jännitystä kokeneet oppijat miettivät oppitunneilla pian tulevaa omaa vuoroaan, laskivat lauseita ja joillekin heistä tuli kiireen tuntu ennakoidessaan omaa vuoroaan. Suurempaa ahdistusta kokeneet tunsivat painoa ja ahdistuksen tunnetta rintakehän alueella, hikoilua, ajatusten jumittumista, unohtamista ja jäätymistä. Änkytys, sanojen sekaisin meneminen tai se, ettei saa sanotuksi mitään on kiusallinen ilmiö henkilölle, jonka elämässä vaiva ilmenee toistuvasti. Lisäjännitystä ja -ahdistusta tuo tilanteen toistuminen, ja myös sen ennakoiminen hankaloittaa oiretta ja voi johtaa siihen, että henkilö ei halua yrittää lukea ääneen seuraavilla kerroilla lainkaan. Fyysiset oireet voivat olla niin voimakkaita, että tulee huono olo ja huimaa. Täriseminen ja täryyttämisen lisäksi käsien kylmeneminen tai hikeentyminen liittyy yhtä lailla oireisiin, mitä jännittäminen ja ahdistus pahimmillaan aiheuttaa oppijalle ennakoidessa ääneen lukemista ryhmässä. On myös niitä,

joilla ei ole kehollisia tuntemuksia, vaikka tilanne jännittää tai ahdistaa. Se voi silti olla henkilölle lamauttava tilanne, vaikka ulkoisia jännityksen tai ahdistuksen merkkejä ei ilmene. Kuviossa 2 näemme oppijoiden fyysisten tuntemusten kategoriat (A1-A6).



Kaavio 2. Käsitys fyysisistä tuntemuksista

6.1.1.1 Perusahdistus tai -jännitys (A1)

Lukemistilanteissa syntyy useimmiten erilaisia fyysisiä tuntemuksia henkilöillä, jotka kokevat jännittävät tilannetta tai kokevat lukemisahdistusta. Perusahdistusta tai -jännitystä (6) kokevat miettivät oman vuoron tulevan pian ja reagoivat siihen katsomalla, mitä lause omalle kohdalle tulee luettavaksi. Tilanne koettiin jännittäväksi.

No ehkä semmonen perusahdistus. (H1)

No, ei silleen voimakkaammin...hieman jännittävää. (H1)

Se jännittää. (H3)

Varmaan semmonen perusjännityksen tunne...sitä alko miettii, että ei apua, kohta on mun vuoro, että mikä lause tulee itelle...ja sit alko laskee niitä, ko jännittää, että ossaa varmasti sanoo ne jutut oikein, mitä siinä on...et siittä tuli vähän semmonen kiireen tuntu ja semmonen et äkkiä pittää kattoo, mikä omalle kohalle tulee. (H5)

Perusäikän lukeminen oli jännittävää...jännitti ihan senkin lukeminen. (H5)

Ehkä se on enemmän koko se tilanne, se kokonaisuus on ehkä enemmän se, kun se...jännitys lyö niinku koko porukasta...ei periaatteessa siitä opettajasta. (H6)

6.1.1.2 Unohdukset, jäätymiset (A2)

Suurempaa ahdistusta kokevat tunsivat painon ja ahdistuksen tunnetta rintakehän alueella, hikoilua, ajatusten jumittumista, aivojen tukkiutumista, unohtamista ja jäätymistä (4). Lukko kuvaa sitä oloa, mikä useimmilla tapahtuu jännittäessä lukemista isommassa joukossa. Black Outiksi (1) kuvaili aivojen ja silmien sumenemista eräs informantti. Autonomisen hermoston toiminnan muutokset liittyvät tunteisiin ja ne ilmenevät fysiologisina reaktioina esimerkiksi sydämensykkeessä, hengityksessä tai lihasjännityksessä. Voimakkaat tunteet vaikuttavat kognitiiviseen toimintaan, kykyyn kohdistaa tarkkaavuutta, tuottaa uusia ajatuksia ja tehdä johdonmukaisia päätelmiä sekä ratkaisuja (Aro & Nurmi 2021, 133–134).

Elikkä se on yleensä rintakehän alueella...ahdistava tunne ja semmonen, et menee niiku lukkoon ja alkaa hikoilee ihan huolella ja menee ajatukset jumiin eikä välttämättä tuu mitään ulos. Tulee painon tunne ja ahdistava tunne...ja sitä unohtaa, kun sä tiedät et sun pitää seuraavaks puhuu, sä valmistaudut sitä varten...ja sit kun tulee sun vuoro, sä unohdat ihan kaiken ja jäädyt. (H1)

Menee vähän niiku lukkoon tai silleen jännittyy keho hirveesti. (H3)

Kaikki varmaan jossain vähän jännittää, mut on se jännää miten se toisilla ei lyö sitä lukkoo päälle... miten se joillakin lapsilla tulee, et ne on siellä kahdenkymmenen oppilaan edessä ja joillakin se tulee, niinku itellä on tullu, et menee ihan hassusti sumppuun. (H6)

Tavallaan voi ehkä Blackoutiksi sanoo ehkä sit... just niinku ei löydä vastauksii, vaik ne olis tosi simppeleit... enemmän semmost niinku sumenee aivot kun sumenee silmät -tyylisesti. (H6)

Niin kyl siinä vähän solmuun meni silleen, et tuntu ettei tästä tuu oikein mitään, et piti yrittää vastaan ihmisten kysymyksiin, mut tuntu et aivot menee ihan tukkoon, et ei vaan pysty löytään sitä... vaik se oli itseleeki se tutkielman aihe semmonen tosi helppo ja mielekäs, oli mukava tehdä sitä...niin meni ihan solmuun. (H6)

6.1.1.3 Änkytys (A3)

Änkytys (2), sanojen meneminen sekaisin ja moneen kertaan toistaminen tuotti hankalia tilanteita kahden informantin koulupolulla toistuvasti. Jos etukäteen ennakoimme

epäonnistuvamme tehtävässä, emme ehkä ponnistele sitkeästi sen äärellä tai edes yritä tehtävää (Peura, 2022).

Änkytän, menee sanat sekaisin ja toistan sen monta kertaa. (H2)

Änkyttäminen, että ei saanu sanotuksi sitä...puhe ei tullu sillä tavalla suusta ulos, mitä pitäis tulla... et esimerkiksi enkun juttu et uskaltanut ees lähteä ääntämään... Se tuli semmosena et niinko veti tahallaan läskiks jollai rallienkulla sen. (H5)

6.1.1.4 Etukäteisahdistus (A4)

Useamman päivän etukäteen pelotti ja ahdisti (1) erästä informanttia, kun hän tiesi oppituntien olevan tulossa ja lukemisen olevan edessä. On kysymys tunteista ja uskomuksista selvittää tilanteesta itse. Uskomus ja ajatukset itsestä ääneen lukemisen tilanteessa vaikuttavat pitkälti siihen, suuntaudummeko oppimisen äärelle vai siitä pois päin (Peura, 2022).

Pelkäsin niitä etukäteen jo, saatoin useampi päivä ahistella, et tulee kielten tunnit ja pitää lukea. (H4)

6.1.1.5 Muut fyysiset tuntemukset (A5)

Tärisemisen ja käsien hikoilun (1) lisäksi lukemisahdistus tuotti huonoa oloa (1) ja huimaavaa oloa päässä. Motorinen levottomuus ja täryyttäminen (1) ilmenivät ahdistavassa tilanteessa koulussa, kun henkilö ennakoi lukemistilanteita. Myös käsien kylmeneminen ja hikoaminen (1) olivat lukemisahdistuksen oireita.

Alkaa tärisemään ja kädet alkaa hikoilla. (H2)

Ja sit vähän jotenkin tulee semmonen huono olo. (H2)

Mulla oli siihen aikaan varsinkin motorista levottomuutta, täryyttää, yrittää rentouttaa silleen. (H4)

Eniten ehkä kädet, jalat ja huimaavaa oloa päässä. Mulla oli se taipumus, et kädet kylmenee ja hikeentyy. Saatto tulla huimaava olo. (H4)

Tunteet vievät voimavaroja tehtävästä, koska huomio keskittyy tunteiden aiheuttajaan. Tunteet vaikuttavat suuresti kykyyn oppia ja toimia tehtävä- ja oppimistilanteissa. Tunteet vaikuttavat

varsinkin lapsen kykyyn ponnistella keskittyneesti vaativan ongelman ratkaisemiseksi tai oppia taitoja itsenäisesti. (Aro & Nurmi 2021, 133–134.)

6.1.1.6 Ei tuntemuksia (A6)

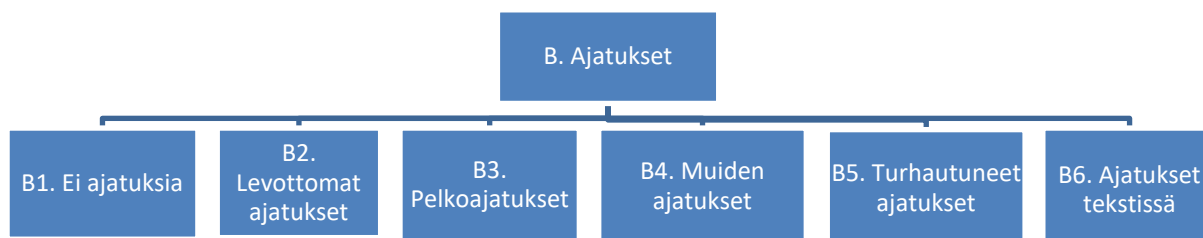
On myös niitä informanteja (2), joilla ei ole kehollisia tuntemuksia, vaikka ääneen lukeminen jännittää tai ahdistaa. Vaikka ulkoisia tai sisäisiä merkkejä jännittävästä tilanteesta ei ilmene, voi se olla henkilölle lamauttava tilanne. Kaikkien reagoitavat ovat yksilöllisiä, ja se on myös tärkeä tieto.

Ei tunnu kehossa missään. (H3)

Suoranaisia tuntemuksia ei. (H6)

6.1.2 Oppijoiden ajatukset

Kuten aiemmin jo todettiin, voimakkailla tunteilla on vaikutusta myös kognitiiviseen toimintaan, esimerkiksi tarkkaavuuden kohdistamiskykyyn, johdonmukaisten päätelmien tekoon tai uusien ajatusten tuottamiseen. Toisilla oppijoilla on etukäteen ilmeneviä levottomia ajatuksia, jolloin he näkivät kauhukuvia omassa päässään ja ajattelevat ajatusten näkyvän myös muille. Toisen tunteet valtaavat koko kehon vaikuttaen suoriutumiseen tilanteessa. Ajatukset, jotka liikkuvat oppijoiden mielessä ennen ääneen lukemista, sen aikana tai lukemisen jälkeen, ovat moninaiset. Ajatukset kertovat oppijoiden peloista, uskomuksista omiin kykyihinsä ja keinoista selvittää tilanteesta. Epäonnistumisen pelko ja huonommuuden tunne kertoo uskomuksista, joita meillä on kyvyistämme. Tiedämme niiden vaikuttavan suoriutumiseemme sekä oppimiseemme, ja pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä lukusujuvuuteen (Peura 2021). Kuviossa 3 näkyvät oppijoiden ajatuksia kuvaavat kategoriat (B1-B6).



Kaavio 3. Käsitys oppijoiden ajatuksista

6.1.2.1 Ei ajatuksia (B1)

Ajatukset ovat moninaisia, jotka liikkuvat oppijoiden mielessä ääneen lukemista edeltäessä, sen aikana sekä lukemisen jälkeen. Voi olla myös, että ajatuksia ei ole lainkaan (2) vaan tuntemukset ovat fyysisiä.

Mä oon aina ollut semmonen, et mä en ajattele hirveesti mitään. Siis mulla ei oo niiku sanoja...mä en pysty sanoittamaan mun ajatuksia, koska mulla ei oo ajatuksia. Mä tunnen ja koen paljon, saattaa olla fyysisiä tuntemuksia tai tällasia, mut mä en ajattele mitään, mä en hoe mitään mantraa päässäni, et ”voi ei, mä en osaa tätä” tai sellasta... et mä en ajattele sanoilla yhtään mitään. (H1)

Tyhjä tunne. (H3)

6.1.2.2 Levottomat ajatukset (B2)

Levottomiksi kuvasi henkilö ajatuksiaan (1), joka ennakoi etukäteen ja harjoitteli lukemista monta kertaa omassa päässänsä ennen ryhmässä tapahtuvaa lukemishetkeä. Myös toinen informantti ennakoi etukäteen (1), mikä lause tulee luettavaksi. Tämä on tyypillistä toimintaa lukemista jännittävälle ja siitä ahdistuneelle oppijalle. Toivominen, että ei tulisi ääneen lukemista kohdalle on ollut säännöllistä. Jännityksen ja pelon arveltiin näkyvän (1) myös muille luokkatovereille.

Ennakoin, laskin etukäteen, mikä lause tuli. (H5)

Ajatukset oli levottomat ja mä nään ne kaikki kauhukuvat omassa päässäni, ja niinkö harjoittelin sitä puhumista jo etukäteen omassa päässä aika todella monta kertaa. (H4)

Sitä toivo ja pelkäs, et ei niitä ääneen lukemisia, koska ne oli itelle selvästi haastavia. Ja aatteli, et se jännitys näky myös muille. (H4)

6.1.2.3 Pelkoajatukset (B3)

Epäonnistumisen pelko, nolous, ahdistus (6) ovat tyypillisiä pelkoja lukemisahdistuksen takana. Heikko usko omaan kykyihin lukemisessa vaikuttaa pelkoon epäonnistua. Uskomusten, joita meillä on kyvyistämme, tiedetään vaikuttavan suoriutumiseemme ja oppimiseemme (Peura, 2021). Pilvi Peuran väitöstutkimuksen tulokset osoittivat, että pystyvyysuskomukset

ovat yhteydessä lukemissujuvuuteen. Peuran tutkimuksen tulosten mukaan niitä lapsia tulisi seurata ja tukea, joilla on heikko usko omaan kykyihinsä lukemisessa.

Ehkä just se epäonnistuminen, oli sillai epävarma siitä, että mitä teki. (H5)

Et menee jotain väärin. (H3)

Pelkäs virheitä ja pelkäs jotenki antaa itsestään semmosta kuvaa, että on huono, en osaa. (H4)

Ehkä se, et onnistuu. Tai epäonnistuu...se on niiku vaikee paikka, jos ei mee oikein ja tai mee täydellisesti. (H1)

Ei oo tullu sen enempää pohdittua, mistä se johtuu...vaan jännittämisestä, siitä tilanteesta enemmänkin...et meneeks tää hyvin, loppujen lopuks. Et saat sä hoidettua homman kotiin. (H6)

Mä luulen, et mä suoriuduin siitä kuitenkin ihan hyvin, mutta mä koin ne kaikki semmoset takeltelut ja väärin ääntämiset tosi noloina. Saattoi ehkä silleen sanoo jotain tosi nopeasti äkkiä pois alta ja sitten pois siitä. Eniten ahisti siinä se, kun piti luokan edessä yksin seisoa. Ja oli se kokemus, että en osaa. (H 4)

6.1.2.4 Muiden ajatukset (B4)

Toistuvista epäonnistumisista kärsivälle on tuttua pelko siitä, mitä muut ajattelevat (1) tällä kertaa ja kuinka pahasti menee pieleen nyt. Myös se, että ei tarvinnut lukea luokassa muiden läsnä ollessa aiheuttaa ahdistusta ja mietteitä reaktioista.

Kyllä mua aina pelotti, mitä muut ajattelee ja se, kuinka pahasti mä mokaan tällä kertaa. Silloin, kun mun ei tarvinnut lukea vuorollani, ajattelin, että mitähän muut ajattelee, kun mun ei tarvinnukkaan lukea. (H2)

6.1.2.5 Turhautuneet ajatukset (B5)

Turhautuminen oman lukemisen hitauteen ja haastavuuteen (1) oli käsinkosketeltavaa jo aikuistuvan nuoren kertoessa ajatuksistaan. Uskomukset itsestä syntyvät aiempien kokemusten kautta, joita meillä on oppimistilanteista. Sillä, miten tulkitsemme oppimistilanteissa syntyviä tunteita, on vaikutusta pystyvyysuskomuksiimme (Peura, 2021).

Lukeminen on tosi haastavaa muutenki mulle. Et on aika saletti, et omaan jonku lukihäiriön...se on tosi haasteellista ja turhauttavaa mulle...se on turhauttavaa, kun se (lukeminen) on niin hijasta. (H5)

6.1.2.6 Ajatukset tekstissä (B6)

Omat strategiat on keksittävä, kun oppija huomaa rivien pomppivan ja ympäristön vaikuttavan keskittymiseen (2). ”Lukutaidon oppimisen tukemista ja oppimisympäristöjä tulisi Peuran mukaan miettiä myös siitä näkökulmasta, miten jokainen lapsi voi uskoa omaan kykyynsä oppia ja selvittää lukemistilanteista –silloinkin, kun oppimisessa on haasteita”. (Peura, 2021.)

Mä olin semmonen, et piti tosi iso fokus olla siinä, et katse pomppas riviltä vahingossa toiselle ihan kesken lauseen ja sä olit et hetkonen, ja sit rupes kakertele kesken kaiken tottakai, ja rupes hakeen sit, et missäs mä nyt olinkaan? Kyl siin tosi nenä kiinni kirjas oli kii, ettei halunnu hakea kontaktia mihinkään, se oli kaikki fokus siin kirjan sivussa. (H6)

Sulla on semmosii pointteja siin, ni sä käyt sitä aivoissa läpi... et yrittää olla vain fokus siinä tekstissä. (H6)

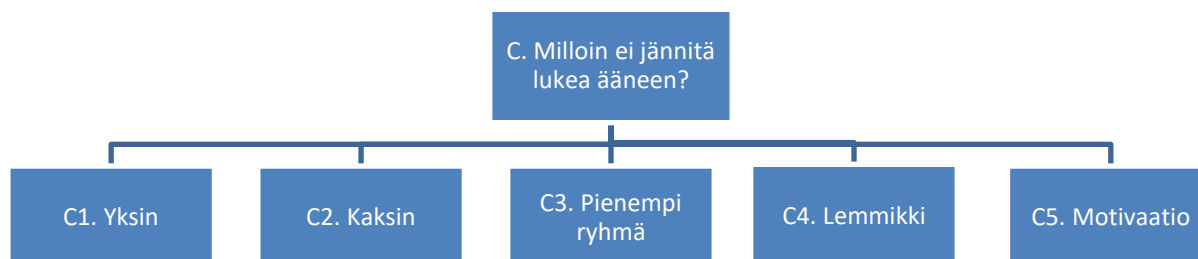
6.2 Miten oppija, jolla on lukemisahdistus, on tullut kohdatuksi ja olisi halunnut tulla kohdatuksi perusopetuksessa ja lukiossa?

Oppijoiden käsitykset kohtaamisista lukemisahdustilanteissa rakentui kolme eri kuvauskategoriaa. Kategoriat ovat nimeltään: Milloin ei jännitä lukea ääneen, Mikä auttaa ja Mikä neuvoksi. Mikä auttaa-kategoriassa oppijat kertovat niistä keinoista, mitä heille on kokeiltu koulussa esimerkiksi opettajan tai erityisopettajan toimesta. Myös oppijat ovat itse keksineet erilaisia strategioita, millä ovat helpottaneet omaa selviytymistään ääneen lukemistilanteessa. Mikä neuvoksi -kategoriassa oppijat taas kertovat toiveistaan, millä tavalla he toivoisivat tulevansa kohdatuksi ääneen lukemisen tilanteissa. Heillä on paljon kokemusta kohtaamisista ja tässä kategoriassa saamme kuulla heidän kokemusasiantuntijuuttaan, mikä ääneen lukemistilanteessa helpottaisi kohtaamista ja vähentäisi ahdistusta.

Kerron tiivistetysti otsikon alla kategoriasta, kategorian kohdalla kuinka monta lausetta (suluissa lukumäärä) kuului ko. kategoriaan ja sen jälkeen oppijoiden käsityksiä esimerkkilausein.

6.2.1 Milloin ei jännitä lukea ääneen?

Oppija, jota jännittää tai ahdistaa lukeminen luokassa ikätoverien ja opettajan läsnä ollessa, voi kokea lukemisen ääneen toisessa kontekstissa aivan toisella tavalla. Yksin omassa rauhassa ja tahdissa lukiessa ei tule oloa, että testataan ja lukeminen on ihan mukavaa. Kaksin hyvän kaverin tai muun läheisen ihmisen seurassa on turvallinen olo eikä lukeminen jännitä tai ahdistaa. Pienryhmässä ja lemmikille lukeminen on kivaa. Lemmikille lukiessa voi lukea monella tavalla ja eläin ei tuomitse. Mielenkiintoinen, motivoiva aihe ja visuaalisuus saavat lukijan palaamaan lukemisen äärelle uudestaan. Motivaatiolla, henkilöillä, oppimisympäristöllä ja kohtaamisella on merkitystä jännittämiseen ja ahdistukseen liittyen. Erityisesti lapset, joilla usko omiin kykyihin on heikkoa, tarvitsevat kannustusta, pieniä onnistumisia, myönteistä palautetta ja myönteisiä vertaiskokemuksia (Peura 2021, 67). Kuviossa 4 näkyvät ne kategoriat, milloin oppijoita ei jännitä lukea ääneen (C1-C5) eli kohtaaminen hänen kanssaan on ollut positiivinen ja rentouttava.



Kaavio 4. Käsite siitä, milloin ei jännitä lukea ääneen

6.2.1.1 Yksin (C1)

Oma rauha, kaverin kanssa ja omaan tahtiin lukiessa (4) ei ahdistaa tai jännitä lainkaan. Informanttien kommentit kysymykseen milloin ei jännitä lukea ääneen kertovat selkeästi, mikä eri tilanteissa jännittää: muut kuin ihan läheiset ihmiset.

Mä luen jossain kotona tai kaverin kaa, niin se ei jännitä millään tapaa. Se (jännitys) on ehkä enemmän kouluun liittyvää. (H1)

Silloin, kun ei tarttee monelle ihmiselle lukea. (H3)

Se on mukavaa, kun se on omasta itsestä lähtöisin ja mulla ei oo fiilistä, että minun osaamista testataan vaan mie voin lukea omalla tahilla ja omalla tavalla. (H4)

Silloin, kun saa lukea omas rauhassa, ja sä meet niinku omaa tahtii ja ei silleen tarvii välittää muista. (H6)

6.2.1.2 Kaksin (C2)

Pilvi Peuran väitöstutkimuksen (2021) mukaan oppijan itseluottamus omiin kykyihinsä kasvaa oppimisympäristössä, jossa hän kokee onnistumisia ja näkee edistymisensä, vaikka se olisi hidastakin. Keskeistä on auttaa oppijaa huomaamaan omat onnistumisensa lukemisessa, antaa kannustavaa palautetta edistymisestä ja onnistumisesta sekä muodostaa sopivia oppimisryhmittelyjä vertaiskokemusten takaamiseksi (Peura 2021, 9). Turvallinen ilmapiiri, luottohenkilöt ja tuttu kohderyhmä (4) vaikuttavat informanttien mukaan oleellisesti oppijan uskoon omiin kykyihinsä ja luottamukseen siitä, että tilannetta ei tarvitse jännittää.

Mä luen jossain kotona tai kaverin kaa, niin se ei jännitä millään tapaa. Se (jännitys) on ehkä enemmän kouluun liittyvää. (H1)

Eikä mua jännitä äidille lukea. (H2)

Lukeminen on kivaa, jos pitää lukea parin kanssa ja pari on vaikka joku tosi hyvä kaveri. (H3)

Nykypäivänä se ei jännitä semmosten ihmisten kanssa, kehen luottaa ja on niiku semmonen turvallinen ilmapiiri. Mulla tulee sellanen kehollinenki rauha. Oon harjoitellu poikaystävän kanssa. (H4)

6.2.1.3 Pienempi ryhmä (C4)

Tuttu, pienempi ryhmä (2) on turvallisempi paikka lukea ääneen, kuin koko luokan kuulleen koulussa. Toistuva ääneen lukeminen samalle pienemmälle ryhmälle voi tuottaa positiivisen lukukokemuksen itse lukijalle, ja lopulta hän lukeekin ääneen ihan mielellään.

Ja pienempi ryhmä. (H4)

Et mie saan muksuille lukea, vaikka töissä, et se on semmonen niiku kiva juttu. Lukeminen yläasteikäisille (koulussa töissä) on ihan fine, en mie enää ajattele sitä jänskänä, et mie ihan mielellään luenki nykyään ääneen. (H5)

6.2.1.4 Lemmikki (C5)

Lemmikin rooli (2) ääneen lukemisen helpottajana on huomattava ja rentouttava. Lemmikki kuuntelee, eikä tuomitse. Sille voi lukea monella eri tavalla, voimakkaasti ja hiljaisesti. Lemmikkiä voi vaikka silittää tai rapsuttaa eli kaikki tämä rentouttaa ääneen lukijaa.

Kotona omille kissoille ja koirille lukeminen ei jännitä. Ei jännitä lukea kissalle, koska se on tuttu ja sen tuntee. Joskus kissa rupeaa puskemaan ja tuijottamaan. Kissalle voi lukea eri lailla; voimakkaasti, hiljaisesti, monella tavalla. (H3)

Muistan, että olen lukenut omalle kissalle jotain. Ei se jännitä, se ei tuomitse se eläin. (H2)

6.2.1.5 Motivaatio (C6)

Motivaatio saa unohtamaan jännityksen ja lukemiseen uppoutuu mielenkiintoisen aiheen (4) vuoksi. Omaehtoinen lukeminen ennustaa nopeampaa lukemisen sujuvuuden kehittymistä ja aktiivinen lukuharrastus lisää tekstitietoisuutta sekä laajentaa sanavarastoa että ohjaa luetun ymmärtämistä (Lerkkanen & Poikkeus, 2015). Tärkeä on tukea lukutaitoa vastaavien tekstien ja kirjojen löytämisessä, jotta toistoja lukemisessa tulisi mielenkiintoisten kirjojen äärellä. Visuaalisuus on tärkeää niiden oppijoiden kirjoissa, joita kuvat auttavat hahmottamisessa ja ymmärtämisessä.

Mun mielestä silloin, kun se aihe on semmonen, kun se kiinnostaa mua, silloin on tosi kivaa lukea. (H2)

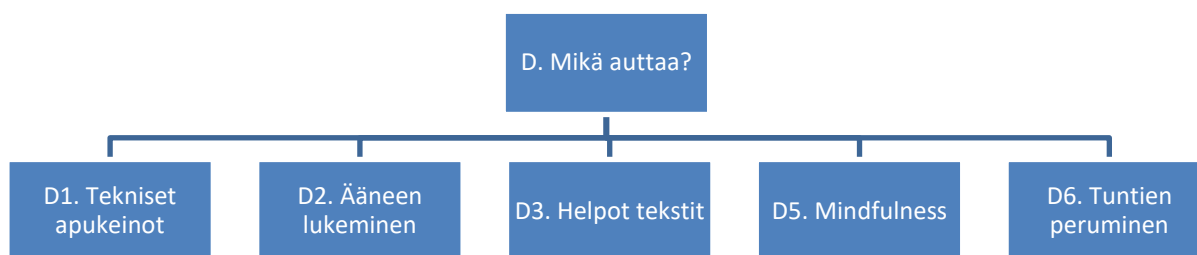
Jos on oikein mielenkiintoinen kirja, siihen tekee mieli palata. (H3)

Silloin, jos on joku aihe, joka mua kiinnostaa tosi paljon. On se motivaatio. Ja mulle henkilökohtaisesti silloin, kun kuvia ja muita siinä. (H1)

No viimesin projekti mikä tos oli lukemisessa, tällein vapaa-ajan lukemisessa...en siis lähe herkästi lukemaan... pitää olla tosi mielekäs, et siis mä en lähde ihan muuten vaan lukemaan mitään kirjoja. (H6)

6.2.2 Miten oppija, jolla on lukemishädistys, on tullut kohdatuksi?

Lukemishädistystä kokeneiden oppijoiden kohtaamisen käsityksistä kuvaan kategoriassa D ”Mikä auttaa?”. Teknisiä apukeinoja, kuten lukuviivaimen käyttöä, tekstin pilkkomista pienempiin osiin tai sormella tekstin seuraamista tarjotaan avuksi koulussa, mikäli huomataan haasteita tekstin lukemisessa. Muut keinot, kuten ääneen lukeminen, helpompien tekstien lukeminen ja erilaisten rentoutumiskeinojen kokeileminen on jäänyt oppijoiden itsensä keksimien kokeilujen varaan tämän tutkimusaineiston mukaan. Todellinen kohtaaminen aikuisen kanssa on jäänyt hyvin vähäiseksi koulussa haastattelujen perusteella. Tärkeä olisi kohdata oppija, jotta hän tulisi nähdyksi ja kuulluksi. Jos oppija toivoo yksinkertaisesti tuntien perumista, silloin usko omaan kykyihin on menetetty. Kuviossa 5 näkyvät oppijoiden asenteita kuvaavat kategoriat (D1-D6).



Kaavio 5. Käsitys siitä, mikä auttaa eli miten oppija, jolla on lukemishädistys, on tullut kohdatuksi

6.2.2.1 Tekniset apukeinot (D1)

Tekniset apukeinot, kuten tekstin pilkkominen pienempiin osiin sekä lukuviivaimen tai sormen käyttö (3) tekstin seuraamisessa ovat yleisesti kokeiltuja asioita, kun opettaja tai erityisopettaja huomaa oppilaalla olevan haasteita lukemisen kanssa.

Mulle on kokeiltu semmosta, että pilkotaan tekstiä pienempiin osiin. Koulun historian kirjoissa on paljon tekstiä ja vuosilukuja, niin kyllä se käy tosi raskaaksi kattoa sitä sivua. (H2)

Lukuviivaimen käyttö auttaa rivien hyppimisessä. (H2)

Kyl mä oon saattanut sormea käyttää. (H6)

6.2.2.2 Ääneen lukeminen (D2)

Oppijoiden itse kehittämiä apukeinoja, kuten lukeminen puol' ääneen tai lukee hyvin lähellä kirjaa (2) ovat hyviä keinoja selviytyä tilanteista, joissa keskittyminen tekstin lukemiseen ääneen on haastavaa.

Mut jos mä luen yksin, niin mä luen vähän puol' ääneen. Tai se niinku tuntuu, et se jää mieleen samalla kun sä sanot sen ääneen, niin se tuntuu, et se kiertäis samalla niinku aivoihin. (H6)

Mä oon ollu tosi lähellä (kirjaa), ettei näkökentässäkään tuu liikaa tavaraa. Yritti olla tarpeeks lähellä, ettei lähde katse harhailee. (H6)

6.2.2.3 Helpot tekstit (D3)

Myönteiset kokemukset ja taitojen kehittyminen voivat muuttaa oppijan omaa arviota selviytymisestään. Banduran (1997) sanoo minäpystyvyyden vaikuttavan siihen, mitä yksilö päättää tehdä, miten motivoitunut hän on tai miten hän onnistuu ylläpitämään tiettyä käyttäytymistä ja välttämään negatiivisia ajatuksia. Oppijan oma arvio helposta tekstistä (1) aloittamisella vaikuttaa motivaatioon ja siihen, että välttää negatiivisten ajatusten kehän haastavan lukemistehtävän äärellä. Tässä on lausuttuna kokemusasiantuntijan suulla se, miltä tuntuu haasteet lukemisen ja lukemiseen keskittymisen kanssa, vaikka motivaatiota oppimiseen olisi.

Mua harmittaa se, että mie oon niin heikko lukija... että on tosi hankala keskittyä siihen lukemiseen, kun se lukeminen on niin hankalaa. Oisko vaikka niin, että aloittais vaikka jostain helposta tekstistä, et se ei niinku heti menis motivaatio siihen, että tästä ei tuu mitään. (H5)

6.2.2.4 Mindfulness (D5)

Erialaisten rentoutumiskeinojen (*mindfulness*) hyödyntäminen (3) lukemistilanteissa, oman itsensä ja virheiden hyväksyminen, itseensä suhtautuminen lämmöllä ja huumorilla helpottaa tilanteissa selviytymistä huomattavasti. Banduran (1997) mukaan riippuu palautteesta ja positiivisista kokemuksista, miten oppilaan arviot omasta selviytymisestään voivat muuttua. Bandura korostaa sitä, että mitä enemmän ihminen luottaa omiin kykyihinsä ja selviytymiseensä, sitä luottavaisempi hän on omaa itseään kohtaan uusissa ja ennalta-

arvaamattomissa tilanteissa (minäpystyvyyden positiivinen kehä). Neuvot siitä, että kaiken ei tarvitse olla täydellistä tai ei se ole niin vakavaa, ovat kokemuksen kautta tulleita ohjeita.

Ehkä mä sanoisin, et tos tilanteessa ei auta muu kuin se, et sä ite opettelet rentoutumaan. Ja kun sä oot rento, sä saat hommat hoidettua ja luettua. (H1)

Sitä ei kannata, et sä opettelisit pois siitä, et sä teet virheitä, koska sä tuut stiplailee joka tapauksessa. Opettele ehkä siihen, et sä siedät sitä, että sä et lue täydellisesti. Opettelet sietää sitä, et se ei haittaa, et sul voi kestää hetki tai jos et saanu heti oikein kaikkee. Et ei ota itteensä niin vakavasti. (H1)

Se on helpottanu tosi paljon, et mie oon ollu tuolla töissä (koulunkäynninohjaaja), et siellä rohkaistuu siihen puhumiseen ja oon lukenu just enemmän enkkua ja kappaleita ja näin. Se on auttanu et on tullu itsevarmemmaksi asian kanssa. (H5)

6.2.2.5 Tuntien peruminen (D6)

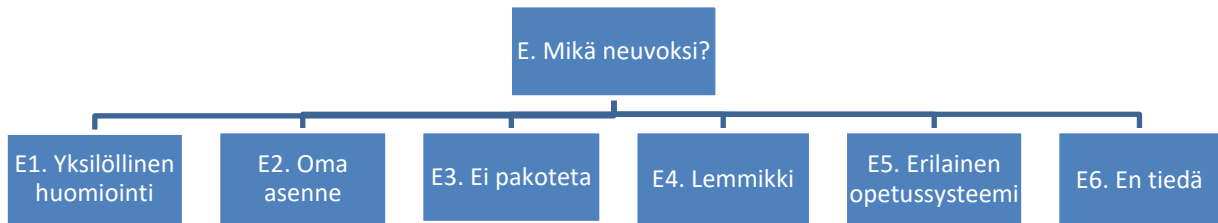
Ahdistuksen tunnetta kuvastaa myös informantin toive siitä, että ”tunnit vaan peruuntuis tai ei tarvis”. Esitysten pitämisestä yleisön edessä voi olla odottamaton haaste, mikä ei näy ulospäin.

Mie toivoin, et ne vaan peruis ne (tunnit). Tai ei tarvis. Ja et ois vähemmän niitä esityksiä siellä edessä. (H4)

6.2.3 Miten oppija, jolla on lukemisahdistus, olisi halunnut tulla kohdatuksi?

Viimeinen kategoria kertoo siitä, miten oppija, jolla on lukemisahdistus olisi halunnut tulla kohdatuksi. Annoin kategorialle nimeksi ”Mikä neuvoksi?” Yksilöllisen huomioon tarve kävi ilmi monessa vastauksessa, ja oli selvästikin todettu elävässä elämässä hyväksi kokemukseksi. Omassa asenteessa rentoutuminen, kannustaminen, rauhallisuus ja minä pystyn -asenne vaikuttaa tunteisiin, rentouttaa tilanteen ja vahvistaa oppijan kykyä selviytyä tilanteesta myös sosiaalisesti. Pakottaminen ei kannata koskaan, ja varsinkaan herkässä ääneen lukemisen tilanteessa. Ymmärtäväinen aikuinen ei luo paineita lapselle suoriutumisesta, vaan antaa sille oman ajan. Lemmikin läsnäolo helpottaisi lukemisahdistusta, kun se vain olisi siinä. Viimeisen kategorian erään käsityksen mukaan oppijan velvollisuus on lukea, jotta hän kehittyy siinä. Näin tulee kokemus oman oppimisen hallinnasta ja myös edistymisestä. Silloin toiminnalla

oman oppimisen eteen on merkitystä. Kuviossa 6 näkyvät oppijoiden käsitykset siitä, miten oppijat olisivat halunneet tulla kohdatuiksi (E1-E6).



Kaavio 6. Käsitys siitä, mikä neuvoksi eli miten oppija, jolla on lukemishädistys, olisi halunnut tulla kohdatuksi

6.2.3.1 Yksilöllinen huomiointi (E1)

Oppijoiden käsitykset asioista, jotka auttaisivat lukemishädistystä kokevia, ovat hyvin realistisia ja helposti toteutettavissa. Isojen ja vaikeiden kokonaisuuksien välttäminen, samalla tasolla olevien pienryhmät, taitotason ennakoiminen ja hankalien tilanteiden välttäminen, kahdenkeskiset tilanteet sekä yksilöllisempi huomioiminen (5) ovat keinoja, joilla informantit uskovat lukemistilanteisiin tulevan helpotusta. Etenkin opiskelu pienryhmissä, joissa taitotasot ovat huomioitu esiintyy useamman henkilön vastauksissa.

Jos aikuinen huomaa, että jollain lapsella on vaikeeta lukea, niin ei välttämättä laita liian isoa ja vaikeeta tekstiä hänelle. (H1)

Opettaja jakaa porukat pienempiin ryhmiin eli ei sitä 25 ihmistä kuuntelemassa sitä sinun esitystä vaan voi olla vaikka viiden hengen ryhmiä. (H4)

Jaetaan pienryhmiin semmosten kaa, jotka on samalla tasolla. (H1)

Ennakoi taitotason ja välttää sen, ettei tule liian hankalia tilanteita. (H1)

Kahdenkeskisiä tilanteita, lapsi tai nuori tulisi kuulluksi ja huomioituksi yksilöllisesti enemmän. (H4)

6.2.3.2 Oma asenne (E2)

Oma asenne (2) korostui kahden informantin vastauksissa, joissa nähdään kehitys nuoremman oppijan ja elämän tuoman kokemuksen vaikutukset. Se, että lukko aukeaa oppijan mielessä auttaa myös huomaamaan, että oppimista tapahtuu. Enää ei ole lukkona oma asenne, et ”mie oon huono”. Ja ”en mie opi tai en mie osaa.” tai ”Mulla on semmonen lukivaikeus, en mie voi näitä oppia” (H4). Uskomukset omaan pystyvyyteen voivat muuttua iän myötä, ja vaikuttaa oppimiseen positiivisesti. Myönteiset uskomukset kannustavat oppimaan. Omakohtainen kokemus ääneen lukemisen ahdistuksesta kouluvuosien aikana, siihen liittyvistä tuntemuksista ja kokemuksista on antanut toiselle informantille työkaluja kohdata vastaavassa tilanteessa olevia oppijoita. Ymmärrys siitä, mitä tilanteessa sosiaalisesti tapahtuu ja mitkä keinot lopulta auttavat tilanteissa selviytymisessä. Rentoutumisen opetteleminen vaikuttaa tunteisiin, rentouttaa tilanteen ja vahvistaa oppijan kykyä selviytyä tilanteesta myös sosiaalisesti.

Oma asenne, kun tulee kokemus siitä, että mie osaan, mie pystyn, ei tarvii olla täydellistä, niin sen jälkeen lukko aukes ja alko huomaamaan, että miehän opin näitä asioita! Ei oo enää oma asenne, et ”mie oon huono”. Sisäinen puhe ”en mie opi tai en mie osaa. Mulla on semmonen lukivaikeus, en mie voi näitä oppia”. (H4)

Mulla lukeminen nimenomaan on se ongelma, siinä tilanteessa ahdistus tulee nimenomaan siitä, että sun pitää saada se sun homma hoidettua, kun kaikki oottaa sua ja sit, jos sä kompuroit, siin se on muilta pois. Se on sosiaalisesti aika vaikee juttu...Tos tilanteessa ei auta muu kuin se, et sä ite opettelet rentoutumaan. Ja kun sä oot rento, sä saat hommat hoidettua ja luettua. Se mikä mulle henkilökohtaisesti on auttanut, on se, että on itsevarmempi ja rennompi, niin sit ei tuu noita tilanteita enää. (H1)

Rauhallisuus ilman hoputusta ja intensiivistä katsekontaktia (2) auttaa informantin oman kokemuksen mukaan lukkoon menneissä tilanteissa. Lempeä, hymyllä viestivä, rauhallinen aikuinen. Aron ja Nurmen mukaan (2021) sensitiivisesti oppijan tarpeisiin vastaava turvallinen aikuinen kykenee rauhoittamaan oppijan ja palauttamaan hänen uskalluksensa toimia.

Ei oteta liian vakavasti. Mä ite pyrin mahdollisimman paljon olemaan vaan tosi rauhallinen, enkä yhtään hoputa. Enkä reagoi liikaa mihinkään, paitsi kannustavasti tietenkin. Ja chillataan. (H1)

Ehkä se, että ei tehdä isoo juttuu siitä tai tuijoteta silmiin, noh, sano nyt...! Mä olen huomannut, et jos joku on tosi hermostunut, niin en todellakaan ota katsekontaktia vaan rupeen tekeen jotain omaa juttuu, katon kirjaa tai silleen ihan neutraali, vältän suoraa katsekontaktia, hymyilen, mahdollisimman neutraali ja rauhallinen, näyttäen siltä ettei ota toista mitenkään liian vakavasti. (H1)

Pilvi Peura totesi väitöskirjassaan 2021, että myönteiset uskomukset omista kyvyistään lukemisessa vahvistavat lukutaidon kehitystä. Peuran mukaan hyvin tärkeää on tunnistaa omia kykyjään epäilevät lapset. Kielteiset käsitykset omista taidoistaan voivat vaikuttaa monella tavalla lasten pystyvyyteen, oppimiseen ja myös laajempaan hyvinvointiin. Aikuisten tehtävänä koulussa ja kotona onkin tunnistaa lasten kielteisiä uskomuksia, jotta he voivat paremmin tukea lasten myönteisiä uskomuksia oppijana ja lukijana. (Peura, 2021.)

6.2.3.3 Ei pakoteta (E4)

Informantin toive siitä, että opettaja ei loisi paineita suoriutumisesta vaan antaisi oppijalle oman ajan. Kohtaamisessa toivotaan huomioitavan erilaisten oppijoiden haasteet. Toive siitä, että ei pakoteta (2) lukemaan ääneen siinä tilanteessa ja yritettäisiin ymmärtää paremmin oppijaa, koska on yleisöä ja se jännittää.

Että ei anna lapselle paineita siitä, että pitää suoritua ja lukea. Antaa sille sen oman ajan. Jos lapsi ei halua lukea, niin ei ole sillain, että ”sinun on pakko lukea!” Ettei pakoteta, ja yrittää olla mahdollisimman ymmärtäväinen. (H2)

Toivoisin, et joka kerta ei tarteis lukea, kun jännittää. Kun on yleisöä, se jännittää. (H3)

6.2.3.4 Lemmikki (E4)

Lemmikin (1) läsnäolo helpottaisi koulussakin, näin kokee lemmikille lukeva informantti. Sen silittäminen ja rapsuttaminen helpottaisi hänen kokemuksensa mukaan jännittämistä lukemistilanteessa.

*Koulussa lukemista helpottais, jos siellä olis joku eläin. Lukukoira tai -kissa...
Helpottais, jos se vaan olis siinä. Sitä vois silittää tai rapsuttaa. (H3)*

6.2.3.5 Erilainen opetussysteemi (E5)

Kielten opiskelussa toivotaan erilaista opetussysteemiä (1), jossa keskustelulla ja arjen tilanteiden harjoittelulla olisi suurempi paino kuin kieliopin opiskelulla. Arjen tilanteita harjoittelemalla esimerkiksi kaverin kanssa toistuvasti madaltuisi kynnys tuottaa kieltä ja pelko esiintymisestä hälvenisi. Olennaisena osana oppimista on kannustava palaute, pienet onnistumiset ja myös kokemukset vertaisten onnistumisista.

Mie luulen ylipäätänsä, et erilainen opetussysteemi... enemmänkin sen puheen kannalta, et juteltaisiin asiat läpi ja kannustettaisiin siihen. Systeemin pitäis muuttua kielenopetuksessa, keskitytään enemmän puheen tuottoon kuin siihen kielioppiin. Arjen tilanteiden harjoittelua, perusjuttuja. (H4)

6.2.3.6 En tiedä (E6)

Hiljaa lausuttu ”emmä tiiä” (2) kuvastaa myös nuoren hämmennystä kysyttäessä mikä auttaisi kohtaamistilanteessa. Aikuisen tehtävänä on suojata lasta ja nuorta ylivoimaisilta stressikokemuksilta mutta samalla myös altistaa sopivassa määrin stressille, jotta hänen stressinsäätelykykynsä pääsisi kehittymään (Suntio 2015, 32). Tästä kaikesta on kyse viimeisessä vastauksessa (H5). On oppijan velvollisuus lukea, jotta hän kehittyy siinä. Tehtävien tulisikin olla Banduran (1997) mukaan oppijan kehitystasoon nähden sopivan haasteellisia ja tavoitteiden hieman todellista taitotasoa korkeampia. Tärkeää olisi, että oppijalle tulisi kokemus oman oppimisen hallinnasta ja myös edistymisestä, silloin omalla toiminnalla oppimisen eteen on merkitystä. En tiiä muuttuu loppujen lopuksi ajatukseksi kokeilla jotain muuta keinoa. Optimismia on onnistua jollain erilaisella taktiikalla - vois olla.

Emmä tiiä. (H3)

Sen aatteli niin, että tää on yks mun velvollisuuksista tehdä, että mä luen... Ja onhan se tottakai ihan hyvä, että koitetaan saaha muksuja lukemaan, mutta sit ehkä siitä tuli kauhea paine, että nyt pitää onnistua ja saaha luettua se oma juttu. En tiä toimisiko siihen joku erilainen taktiikka, toimisiko paremmin, vois olla. (H5)

7 Pohdinta

Tässä pro gradu -tutkielmassa pyrin selvittämään laadullisen tutkimuksen ja fenomenografisen tutkimusotteen keinoin kuuden oppijan käsityksiä lukemisahdistus -ilmiöstä, kohtaamisia lukemisahdistustilanteissa ja käsityksiä siitä, mikä helpottaisi kohtaamisia. Tarkoituksena on tuoda lukemisahdistusta kokeneiden oppijoiden ääntä esille, ja ymmärtää miltä heistä tilanteissa tuntuu, mitä reaktioita lukemisahdistus aiheuttaa ja mitä he toivoisivat aikuisten kohtaamistilanteissa huomioivan.

Tutkielman tulokset osoittavat, että oppijoilla esiintyy ääneen lukemisen yhteydessä ahdistusta erityisesti isossa ryhmässä. Voimakkaat tunteet vaikuttavat fyysisiin reaktioihin, ajatuksiin ja suoriutumiseen tilanteessa. Oppijoiden ajatukset kertovat uskomuksista omiin kykyihin, epäonnistumisen pelosta ja huonommuuden tunteesta. Oppija tarkkailee vertaisiaan ja muodostaa arviota omasta minäpystyvyydestään isossa ryhmässä. Tutkielman tulosten mukaan jännitystä tai ahdistusta ei kuitenkaan ilmennyt yksin tai kaverin kanssa eikä tutun ryhmän, luottohenkilön tai lemmikkieläimen seurassa. Oppijat toivoivat aikuiselta yksilöllistä huomioimista taitotason mukaan, paineetonta ilmapiiriä ja rauhallista kohtaamista. Myös oppijan omalla asenteella voi vaikuttaa minäpystyvyyteen merkittävästi, ja oppija voi saada esimerkiksi mielessään olevan lukon aukeamaan. Myönteiset uskomukset omaan pystyvyyteen voivat muuttua iän myötä ja vaikuttaa oppimiseen positiivisesti.

Tunteiden vaikutusta kognitiivisen toimintaan ei välttämättä ole riittävästi huomioitu oppimisessa. Tunteilla on suuri vaikutus kykyyn oppia ja toimia tehtävä- ja oppimistilanteissa. Positiivinen palaute ja rohkaisut vanhemmilta, opettajilta ja ikätovereilta on tärkeä minäpystyvyyden lähde. Oppijoita on aina tuettava ja kannustettava positiivisesti kohti heidän omaa parhaita suoritustaan ja myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Opettajilla on valta valita tapa, jolla he kohtaavat oppilaansa. Arvostava ja kannustava kohtaaminen on jokaisen oppijan oikeus, ja positiivinen kohtaamiskokemus kannattelee oppimisessa pitkälle tulevaisuuteen.

Tämän pro gradu -tutkielman aihe on ajankohtainen, sillä oppijoiden lukemisen taitojen huomattava rapistuminen huolestuttaa yhteiskuntaamme tälläkin hetkellä ja toimia suunnan muuttamiseksi pohditaan usein mediassa. Suomalaisten nuorten lukutaito on heikkoa, ilmeni viimeisimmästä Pisa -tutkimuksesta, jossa tutkittiin 15-vuotiaiden lukutaitoa. Varsinaisesti lukemisahdistuksesta ei puhuta näissä tutkimuksissa, mutta se voi yhtenä osatekijänä vaikuttaa

heikkenevään lukutaitoon. Jo vuosikymmenen laskussa ollut lukutaito vaikuttaa merkittävästi nuorten kykyyn selvittää yhteiskunnassa, kertoo Turun yliopistossa opettava Leea Lakka (Ylen aamu -haastattelu 7.10.2024).

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tulokset vahvistivat käsitystä siitä, että lasten ja nuoren positiivinen ja kannustava kohtaaminen on muun muassa minäpystyvyyden ja positiivisen oppijaminäkuvan kannalta erittäin tärkeää. Positiivisilla kokemuksilla oppimistilanteissa kehitetään omien kykyjen myönteisiä uskomuksia. Tehtävien tulisi olla oppijan kehitystasoon nähden sopivan haasteellisia, jotta oppijalle tulee kokemus oman oppimisen hallinnasta ja myös edistymisestä (Peura 2021, Bandura 1997). Sensitiivisyys ja kuulluksi tuleminen yksilöllisesti koettiin tärkeäksi kohtaamisissa, sekä oppijan näkeminen ryhmässä yksilönä omine tarpeineen.

Fyysisistä tuntemuksista perusahdistusta tai -jännitystä kokeneet oppijat miettivät oppitunneilla pian tulevaa omaa vuoroaan, laskivat lauseita ja joillekin heistä tuli kiireen tuntu ennakoidessaan omaa vuoroaan. Suurempaa ahdistusta kokeneet tunsivat painoa ja ahdistuksen tunnetta rintakehän alueella, hikoilua, ajatusten jumittumista, unohtamista ja jäätymistä. Änkytys, sanojen sekaisin meneminen tai se, ettei saa sanotuksi mitään on kiusallinen ilmiö henkilölle, jonka elämässä vaiva ilmenee toistuvasti. Lisäjännitystä ja -ahdistusta tuo tilanteen toistuminen, ja myös sen ennakoiminen hankaloittaa oiretta ja voi johtaa siihen, että henkilö ei halua yrittää lukea ääneen seuraavilla kerroilla lainkaan. Fyysiset oireet voivat olla niin voimakkaita, että tulee huono olo ja huimaa. Täriseminen ja täryyttämisen lisäksi käsien kylmeneminen tai hikeentyminen liittyy yhtä lailla oireisiin, mitä jännittäminen ja ahdistus pahimmillaan aiheuttaa informanteille ennakoidessa ääneen lukemista ryhmässä. On myös niitä, joilla ei ole kehollisia tuntemuksia, vaikka tilanne jännittää tai ahdistaa. Se voi silti olla henkilölle lamauttava tilanne, vaikka ulkoisia jännityksen tai ahdistuksen merkkejä ei ilmene. Näistä kaikista fyysistä oireista tunnistamme varmasti useita itsekin.

Voimakkaat tunteet vaikuttavat myös kognitiiviseen toimintaan, kuten tarkkaavuuden kohdistamiseen, johdonmukaisten päätelmien tekoon ja uusien ajatusten tuottamiseen. Toisilla oppijoilla on etukäteen ilmeneviä levottomia ajatuksia, jolloin he näkivät kauhukuvia omassa päässään ja ajattelevat ajatusten näkyvän myös muille. Toisen tunteet valtaavat koko kehon vaikuttaen suoriutumiseen tilanteessa. Tunteet vievät voimavaroja tehtävästä, koska huomio keskittyy tunteiden aiheuttajaan. Tunteilla on suuri vaikutus kykyyn toimia ja oppia tehtävä- ja oppimistilanteissa. Erityisesti tunteet vaikuttavat lapsen kykyyn ponnistella keskittyneesti

vaikean ongelman ratkaisemiseksi tai itsenäisten taitojen oppimiseen (Aro & Nurmi 2021, 133–134).

Ajatukset, jotka liikkuvat oppijoiden mielessä ennen ääneen lukemista, sen aikana tai lukemisen jälkeen, ovat moninaiset. Ajatukset kertovat oppijoiden peloista, uskomuksista omiin kykyihinsä ja keinoista selvitä tilanteesta. Epäonnistumisen pelko ja huononmuuden tunne kertoo uskomuksista, joita meillä on kyvyistämme. Niiden tiedetään vaikuttavan suoriutumiseemme ja oppimiseemme ja pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä lukusujuvuuteen (Peura 2021). Peuran väitöstutkimuksen (2021) mukaan niitä lapsia tulisi seurata ja tukea, joilla on heikko usko omiin kykyihinsä lukemisessa. Hänen mukaansa tulkinnoilla oppimistilanteissa syntyvistä tunteista on vaikutusta pystyvyysuskomuksiimme.

Sosiaalinen vertailu (Bandura, 1997) on minäpystyvyysuskomusten muodostamisessa keskeinen tietolähde. Oppija tarkkailee vertaisiaan muodostaen arvioita omasta pystyvyydestään. Negatiivisiksi koetut tuntemukset kohtaamisessa muiden oppijoiden tai opettajien kanssa liittyivät epäonnistumisen pelkoon, meneekö hyvin tai mitä muut ajattelevat -ajatuksin. Tutkielman informanttien mukaan jännityksen tai ahdistuksen tunnetta ääneen lukemisessa yksin tai kaverin kanssa ei kuitenkaan ilmennyt, eikä myöskään luotettavan henkilön tai lemmikkieläimen seurassa. Myös tuttu pienempi ryhmä ja luottohenkilö suo jännittämislähteen vapaan ilmapiirin ääneen lukemiselle ja lukeminen voi olla jopa kivaa. Lukemisen kehityksen ja sujuvuuden kannalta harjoitusta tulee lukemisahdistusta kokeneelle lukijalle huomaamattakin suotuisissa olosuhteissa ja mielenkiintoisen aiheen parissa.

Tekniset apukeinot, kuten lukuviivaimen käytön tai tekstin pilkkomisen pienempiin osiin on todettu helpottavan isoa lukutaakkaa. Erilaisten rentoutumiskeinojen käyttäminen opetuksen tukena ihan kaikille oppijoille lisää positiivisia tunnevaikutuksia, ja myös ääneen lukeminen saattaa helpottaa rentoutuneessa tilassa. Lemmikin läsnäolo helpottaisi koulussakin, kokee kotona kissalle lukeva informantti. Sen sietäminen, että ei lue täydellisesti ja että virheitä tulee joka tapauksessa, kertoo armollisuudesta itseään kohtaan, rennommasta otteesta ja myös tilanteiden kanssa sinuksi tulemisesta. Banduran (1997) minäpystyvyyden positiivisen kehän mukaan mitä enemmän ihminen luottaa omiin kykyihinsä ja selviytymiseensä, sitä luottavaisempi hän on uusissa ja ennalta-arvaamattomissa tilanteissa omaa itseään kohtaan. Tärkeintä on muistaa kannustava palaute ja se, että missään tilanteessa ei pakoteta, vaan annetaan aikaa suoriutua tehtävästä. Pienet onnistumiset ja kokemukset onnistumisista saa oppijan jatkamaan.

Miten oppija, joka on kokenut lukemisaahdistusta peruskoulun ja/tai lukion aikana haluaisi tulla kohdatuksi? Yksilöllinen huomiointi taitotason mukaan tarkoittaa muun muassa sitä, että mikäli opettaja huomaa lapsella olevan vaikeuksia lukemisessa, hän ei laita liian isoa ja vaikeata tekstiä hänelle luettavaksi. Pilkotaan pieniin osiin isot ja laajat tekstikokonaisuudet, ja autetaan tekemään esimerkiksi tiiviitä muistiinpanoja, on erinomainen konkreettinen esimerkki siitä, millä helpottaa oppijan aahdistusta arjessa. Opetellaan yhdessä tekstien tiivistämistä ja olennaisten asioiden löytämistä. Pienryhmiin jakaminen taitotason mukaisesti oli useamman informantin ehdotuksena, ja yksilöllinen huomioiminen kahden kesken, jotta lapsi tai nuori tulisi kuulluksi yksilöllisesti enemmän.

Oman asenteen merkitystä ei voi vähätellä, ja sillä voi vaikuttaa omaan minäpystyvyyteen merkittävästi. Oppijan mielessä olevan lukon aukeaminen auttaa huomaamaan, että oppimista tapahtuu eikä enää lukkona ole asenne ”mie oon huono” ja ”en mie opi tai en mie osaa” tai ”Mulla on semmonen lukivaikeus, en mie voi näitä oppia”. Uskomukset omaan pystyvyyteen voivat muuttua iän ja kokemuksen myötä, ja vaikuttaa oppimiseen positiivisesti. Myönteiset uskomukset kannustavat oppimaan.

Omaehtoainen kokemus ääneen lukemisen aahdistuksesta kouluvuosien aikana, siihen liittyvistä tuntemuksista ja kokemuksista on antanut eräälle informantille työkaluja kohdata vastaavassa tilanteessa olevia oppijoita. Ymmärrys siitä mitä tilanteessa sosiaalisesti tapahtuu ja mitkä keinot lopulta auttavat tilanteissa selviytymisessä. Vuosien kokemuksen kautta tullut ymmärrys itseään kohtaan, siihen miten silloin kannattaa ajatella ja toimia. Rentoutumisen opetteleminen vaikuttaa tunteisiin, rentouttaa tilanteen ja vahvistaa oppijan kykyä selviytyä tilanteesta myös sosiaalisesti. Rauhallisuus kohtaamisessa ilman hoputusta ja intensiivistä katsekontaktia auttaa informantin oman kokemuksen mukaan lukkoon menneissä tilanteissa. Lempeä, hymyllä viestivä, rauhallinen aikuinen sekä sensitiivisesti oppijan tarpeisiin vastaava turvallinen aikuinen kykenee rauhoittamaan oppijan ja palauttamaan hänen uskalluksensa toimia (Aro & Nurmi, 2021). Aikuisen on kohtaamisissa pyrittävä paineettomaan ilmapiiriin ja huomioimaan erilaisten oppijoiden haasteet. Toive siitä, että ei pakoteta lukemaan ääneen ja yritetään ymmärtää paremmin oppijaa, ”koska on yleisöä ja se jännittää”, on varmasti mahdollista toteuttaa.

Aikuisen tehtävänä on suojata lasta ja nuorta ylivoimaisilta stressikokemuksilta mutta samalla myös altistaa sopivassa määrin stressille, jotta hänen stressinsäätelykykynsä pääsisi kehittymään (Suntio 2015, 32). Tästä kaikesta on kyse vastauksessa (H5). On oppijan

velvollisuus lukea, jotta hän kehittyi siinä. Tehtävien tulisikin olla Banduran (1997) mukaan oppijan kehitystasoon nähden sopivan haasteellisia ja tavoitteiden hieman todellista taitotasoa korkeampia. Tärkeää olisi, että oppijalle tulisi kokemus oman oppimisen hallinnasta ja myös edistymisestä, silloin omalla toiminnalla oppimisen eteen on merkitystä.

Sen aatteli niin, että tää on yks mun velvollisuuksista tehdä, että mä luen... Ja onhan se tottakai ihan hyvä, että koitetaan saaha muksuja lukemaan, mutta sit ehkä siitä tuli kauheaa paine, että nyt pittää onnistua ja saaha luettua se oma juttu. En tiää toimisiko siihen joku erilainen taktiikka, toimisiko paremmin, vois olla. (H5)

7.2 Tutkimusetiikka

Tutkimus ja etiikka on yhteydessä toisiinsa vankasti. Tutkimuksessa saadut tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja eettiset näkökulmat puolestaan vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147.) Tutkijan on tiedettävä, mitä tekee koko tutkimuksen ajan ja ratkaisujen on oltava eettisesti kestäviä. Hyvän tutkimuksen tunnistaa eettisestä sitoutuneisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150).

Olen pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä esimerkiksi kunnioittamalla muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia asianmukaisin viittauksin. Tutkielmani on toteutettu, analysoitu ja raportoitu rehellisesti, noudattaen yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä arvioinnissa.

Haastatteluiden yhteydessä eettisyys korostui. Kerroin informanteille, mistä tutkielmassani on kyse ja mihin aineistoa tulen käyttämään. Lähetin jokaiselle haastateltavalle ennen haastattelua haastattelurungon (liite 1) ja tietosuojalomakkeen (liite 2). Haastattelun alkaessa varmistin vielä kerran halukkuuden osallistua tutkimukseen ja kysyin luvan haastattelun tallentamiseen. Jokainen haastateltava koki tärkeäksi kertoa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan, jotta tietoa lukemisahdistuksesta tulisi konkreettisesti päivänvaloon. Keskustelimme myös haastattelun keskeyttämismahdollisuudesta, mikäli aihe ahdistaa liikaa. Pyrin luomaan turvallisen ja kiireettömän tilan puhua herkästä aiheesta kahden kesken.

Tutkimuksen aikana ei ole käytetty haastateltavien henkilö- tai muita tunnistetietoja, joiden perusteella olisi mahdollisuutta selvittää yksittäisen haastateltavan henkilöllisyyttä. Aineistoa

litteroitaessa hävytin kaikki mahdolliset tunnistetiedot. Aineistot ovat tallennettuna erillisenä tiedostona salasanojen takana ja ne poistetaan, kun tutkielma on saatu valmiiksi.

7.3 Luotettavuus

Hyvän laadullisen tutkimuksen kaksi merkittävintä kriteeriä on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (koherenssi) ja eettinen kestävyys. Johdonmukaisuus konkretisoituu tutkimusraportissa esimerkiksi siinä, miten ja millaisia lähteitä kirjoittaja käyttää. Eettinen kestävyys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimussuunnitelma on laadukas, valittu tutkimusasetelma sopiva ja raportointi on tehty hyvin. Eettisyys on tutkimuksen aikana eteen tulevia eettisiä ratkaisuja ja myös tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149.) Tämän tutkielman luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään mahdollisimman yksityiskohtaisella ja avoimella raportoinnilla läpi koko tutkielman. Tutkielman luotettavuuteen liittyvät kysymykset ovat läsnä koko tutkimusprosessin sen kaikissa vaiheissa. Tutkiiko tutkielma sitä, mitä se sanoo tutkivansa? Kuvaavatko valitut käsitteet ilmiötä? Onko tieto tuotettu pätevästi eli onko tutkielma validi? Tuomen ja Sarajärven (2018,160) mukaan tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa käsitteillä validiteetti (tutkielmassa on tutkittu sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteetti (tutkimustulosten toistettavuus). Nämä käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, ja laadullisessa tutkimuksessa pätevyyden osoittaminen on haaste. Uudenlaisia näkemyksiä laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta ovat esitelleet Hannu L.T. Heikkinen ja Rauno Huttunen (2023), erityisesti validiteetin ja reliabiliteetin korvaamista muilla arviointiperusteilla. Uudet arviointiperusteet tukevat laadullisen tutkimuksen luonnetta paremmin kuin jo kauan vallalla olleet validiteetti ja reliabiliteetti.

Laadullisen tutkimuksen näkökulma on pääosin sisäinen maailma, jossa tutkitaan merkityksiä ja tulkinnan tapoja. Heikkinen ja Huttunen (2023) ovat luoneet uudet periaatteet laadullisen tutkimuksen laadun ja validoinnin näkökulmasta. Nämä periaatteet ovat: historiallisen jatkuvuuden periaate, dialektisuus, reflektiivisyys, toimivuus, havahduttavuus ja adekvaattisuus.

Laadullisen tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtuu yleisimmin haastatteleamalla. Silloin tutkija itse on keskeisin tutkimusväline. Haastattelututkimuksessa ongelmat voivat liittyä haastattelijan ja haastateltavan väliseen vuorovaikutukseen (Eskola & Suoranta 2008, 85, 210). Luotettavuus perustuu siihen, että haastateltava ymmärtää haastattelijan kysymykset ja haastattelija tulkitsee haastateltavan oikein. Eskola ja Suoranta (2008, 93) painottavat

luottamusta ja vuorovaikutteista suhdetta, jotta haastateltava voi luotettavasti kertoa omista kokemuksistaan. Tässä tutkimuksessa haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus toimi hyvin, ja tunsin olevani jokaisessa keskustelussa hyvin tärkeän ja luottamuksellisen asian äärellä. Reflektiivisyys (*huomioi tutkijan ajattelun ja tulkinnan pohjautumisen hänen aikaisempaan elämäkokemukseensa*) haastattelutilanteessa perustuu nimenomaan tutkijan ajattelulle ja aikaisemmalle elämäkokemukselle. Sillä, mitä haastatteli kuulee ja ymmärtää haastatellessaan, vaikuttaa tulkintaan. Myös Heikkinen ja Huttunen (2023) painottavat eräänä luotettavuuden arviointimenetelmänä reflektiivisyyttä ja sen merkitystä.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että tutkimusprosessia ei ole raportoitu riittävän läpinäkyvästi, jolloin lukijan on hankala hahmottaa esimerkiksi kategorioiden muodostumista (Huusko & Paloniemi 2006, 196). Heidän mukaansa oleellista luotettavuuden kannalta on, että tutkija on uskollinen aineistosta esiin käyville ilmauksille ja käsityksien eroavaisuuksille. Myös valituilla kategorioilla on oltava olemassa keskinäiset erot. Käsityksistä muodostuvat kategoriat ovat tutkijan rakentamia kokonaisuuksia, ja tutkija päättää niiden määrästä. Dialektisuuden periaate (*rakentaa tulkintaa erilaisia näkökulmia esiin tuoden*) näkyy mahdollisimman laajana kuvausten kategorioiden löytämisenä. Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston ilmauksien merkitykset ja eroavaisuudet niin, että kategorioihin jaot ovat riittävän laajoja, eri näkökulmat esiin tuovia ja ne eroavat riittävästi toisistaan. Tutkielman tulosten, analyysin ja tulosten avoimuudella olen pyrkinyt antamaan lukijalle hyvän ja kattavan käsityksen tutkimuksesta, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimusta ja sen onnistumista. Adekvaattisuuden (*puhuu samaa kieltä käytännön toimijoiden kanssa*) periaate toteutuu käyttäessäni läpi tutkielman sellaista kieltä, että tutkielman kulkua on helppo seurata ja ymmärrettävä lukea. Toimivuuden (*tuottaa tietoa, josta käytännön hyötyä*) periaate toteutuu siinä, kun lukija saa tietoa oppijoiden kertomana lukemisahdistuksesta ja sen vaikutuksista heidän elämäänsä. Informaatio lukemaan oppimisen portaista ja mahdollisista haasteista eri vaiheissa, oppimisesta ja tunteista, lukemisahdistuksesta sekä minäpystyvyydestä auttaa ymmärtämään lukemisahdistus -ilmiön taustalla vaikuttavista asioista. Havahduttavuuden (*herättää lukijan kiinnostuksen*) periaate toteutuu oppijoiden kertoessa aivan tavallisesta ilmiöstä, lukemisahdistuksesta, johon aika moni meistä voi samaistua.

Tutkielman tulokset tukivat aiempaa käsitystäni aiheesta, mutta avasivat myös syvemmin ymmärtämään lukemisahdistuksen aiheuttamia tuntemuksia, käsityksiä ja kohtaamisia. Tutkijana pyrin objektiiviseen aineiston keräämiseen ja tarkasteluun. Tutkittavien maailmaan pääseminen on edellyttänyt minulta tutkijana empaattista asennetta, jotta voin vilpittömästi

ymmärtää tutkittavien kertomia ilmaisuja. Tutkijana olen pyrkinyt jatkuvasti tarkkailemaan ja haastamaan omia käsityksiä suhteessa aineistoon, jotta haastateltavien ääni pääsee kuuluville ja raportti kertoo heidän käsityksistensä tutkielman kohteena olevasta ilmiöstä.

7.4 Jatkotutkimukset

Tutkimusaineiston haastateltavien ikäjakauma oli 11–29 vuotta, ja sen ansiosta käsityksissä ja kokemuksissa ilmeni myös iän ja kokemuksen tuomaa helpotusta lukemishädistykseen. Lähes kaikki oli oppinut selviytymään kouluvuosien aikana erityyppisistä lukemiseen liittyvistä haasteista ja löytämään oman tavan opiskella. Hyviä keinoja oli tarjottu avuksi, mutta huomiota aikuisen ja oppijan välisen kohtaamiseen ja sensitiivisyyteen yksilötasolla toivottiin lisää. Joillekin tuotti edelleen turhautumista se, että lukeminen on niin vaivalloista ja paljon työtä vaativaa. Vaikka diagnosoituja lukivaikeuksia ei haastateltavilla ollut, huomattavia pulmia toi selkeät haasteet lukemisessa ja tarkkaavuuden suuntaamisessa. Sinnikkyyttä heiltä ei silti puuttunut, kun oli kysymys mielenkiintoisista aiheista tai unelmista.

Oppimisvaikeudet eivät katoa seuraavalle asteelle koulutuksessa siirryttäessä. Nuoret aikuiset ovat pärjänneet ehkä perusopetuksen ja lukion vanhempien ja koulun tuella, mutta siirryttäessä seuraavalle asteelle opiskelusta tulee itsenäisempää ja vaaditaan isojen tietomäärien hallintaa. Kiinnostavaa olisikin selvittää, miten nuorten aikuisten tarpeisiin vastataan esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa, korkeakouluissa ja yliopistoissa. Tunnistamattomien luki- ja oppimisvaikeuksien vuoksi monen jatko-opinnot tai jopa niihin pääseminen voi muodostua vaikeaksi. Jokaisella on omat vahvuutensa ja unelmansa, ja niitä kohti tulisi voida kulkea esteistä huolimatta.

Lähteet

- Adlercreutz, A. (2024). Uusi opetusministeri on huolissaan segregaatiosta: ”Pakko ottaa tosi vakavasti.” Helsingin Sanomat, 12.08.2024.
- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*, 252–289. Otavan kirjapaino.
- Aro, T. & Nurmi, J.-E. (2021). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*, 128–143. Otavan kirjapaino.
- Ashcraft, M.H. & Moore, A.M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 197-205.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behaviour*, 31, 143-164.
- Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Galla, B.M., & Wood, J.J. (2012). Emotional self-efficacy moderates’ anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52, 118-122.
- Gunther, K. & Hasanen, K. & Juhila, K. (2021). Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 05.05.2024.]

- Jalongo, M & Hirsh, R. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37, 431-435. doi: 10.1007 / s10643-010-0381-5
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (2023). Validointiperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Kaukko, M. (toim.) *Toimintatutkimus – Käytännön opas*. Tampere: Vastapaino.
- Hooda, M. & Saini, A. (2017). Academic Anxiety: An Overview. *Educational Quest*; New Delhi Vol. 8, Iss.3, (Dec 2017). DOI:10.5958/2230-7311.2017.00139.8
- Huttunen, R. (2012). Johdatus fenomenografian filosofiaan ja tutkimuskäytäntöihin. Luentomateriaali, Turun yliopisto.
- Huttunen, R. (2024). Laadullinen tutkimusote kasvatustieteissä -luento 22.2.2024. Turun yliopisto.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jokinen, A. 2021. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. [Viitattu 05.05.2024.]
- Juhila, K. 2021. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. [Viitattu 05.05.2024.]
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. [Viitattu 15.03.2024.]
- Katzir, T., Kim, Y. G. & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01180
- Kiuru, N., Lerkkanen, M.K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E- (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 349–368.
- Lakka, L. & Kuukka, K. (2024). Koululaisten lukutaito heikkenee – mikä neuvoksi? Ylen aamu -haastattelu, 7.10.2024, Yle Areena. <https://areena.yle.fi/1-72021695>

- Lerikkanen, M.-K. (2006). Lukemisen oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010) Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41, 116–128.
- Lerikkanen, M.-K. & Torppa, M. Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa Ahonen, T. Aro, M. Aro, T. Lerikkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*, 290–302. Otavan kirjapaino.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 08.02.2024.]
- Kaitaluoma, L. & Vitka, T. (2021). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen: alkuvaiheet, haasteet ja tuki. Teoksessa *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*, Vitka, T. (toim.) Otava, Keuruu.
- Katzir, T., Kim, Y. G. & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.01180
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Julkaisussa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus, Helsinki, s. 105–117. <http://hdl.handle.net/10138/309905>
- Koponen, T., Salminen, J. & Sorvo, R. (2021). Matematiikan perustaitojen oppimisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T. Aro, M. Aro, T. Lerikkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*, 324–349. Otavan kirjapaino.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003) Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41, 218-227. <https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>

- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139–158.
- Pajares, F., & Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. Teoksessa R. Riding & S. Rayner (toim.), *Perception* (s. 239–266). London: Ablex Publishing.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement During Adolescence. *Child Development Perspectives* 11(3), 215–221.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pesu, L. (2017). Vanhempien ja opettajien lapsen taitoja koskevien uskomusten yhteydet lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Pesu, L. (2017). Väitöskirja: Vanhempien ja opettajien lapsen taitoja koskevien uskomusten yhteydet lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen. *NMI-bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2017, Vol, 27, No.3, Niilo Mäki -säätiö.
- Peura, P. (2021). Children's Reading Self-Efficacy, Specificity, Trajectories of Change and Relation to Reading Fluency Development. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Peura, P. (2022). Minäuskomukset oppimisen tukena. LUKILOKI-hanke 2018–2022. Jyväskylän yliopisto.
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, T., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., Aro, M. (2021) Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Sainio, P. (2021). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and achievement across the transition from primary school to lower secondary school. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.

- Salminen, J., Koponen, T., Räsänen, P. & Aro, M. (2015). Preventive support for kindergarteners most at-risk for mathematics difficulties. Computer-assisted intervention. *Mathematical Thinking and Learning* 17, 273-295.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (s. 15–31). San Diego, CA, US: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Sorvo, R., Koponen, T., Viholainen, H., Aro, T., Räikkönen, E., Peura, P., Dowker, A., & Aro, M. (2017). Math anxiety and its relationship with basic arithmetic skills among primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 309–327.
- Sparks, R. L., Patton, J. & Luebbbers, J. (2018). L2 anxiety and the foreign language reading anxiety scale: Listening to the evidence. *Foreign Language Annals*, 51, 738–762. doi:10.1111/flan.12361
- Suntio, R. (2015). *Kesytä jännitys*. Juva: PS-kustannus.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2019). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across Grades 1 and 9. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Torppa, M. (2024). Iso osa nykysteineistä ei tule selviämään yhteiskunnassa, ja syy on kotitauoissa, Helsingin Sanomat, 2.9.2024. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000010646841.html>
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E. & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57, 3-32.
- Tsovili, T. D. (2004). The relationship between language teachers' attitudes and the state-trait anxiety of adolescents with dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27, 69-86. doi:10.1111/j.1467-9817.2004.00215.x
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. E-kirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi

- Tuomola, E. (2020). Lukemisahdistuksen yhteydet matematiikka-ahdistukseen, lukusujuvuuteen, sukupuoleen ja luokka-asteeseen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796
<https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Wolf, M., Bowers, P.G. & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16, 1-19
- Zbornik, J. (2001). Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually. *Today's School Psychologist*. Available: <http://www.lkwdpl.org/schools/specialized/zbornik3.htm>.
- Zbornik, J. J. & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28 (1), 2–13.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

1. Miltä sinusta tuntuu, kun sinun pitää lukea ääneen?
2. Mitä tunnet kehossasi, kun sinun pitää lukea ääneen? Missä kehonosissa?
3. Mitä sinussa tapahtuu, kun sinun pitää lukea ääneen?
4. Mitä ajattelet, kun sinun pitää lukea ääneen?
5. Mikä sinua jännittää, kun sinun pitää lukea ääneen?
6. Milloin lukeminen ei jännittää? Miksi?
7. Mikä helpottaisi lukemista ääneen? Miksi?
8. Milloin lukeminen on kivaa/mukavaa? Miksi?
9. Miten toivot aikuisen suhtautuvan jännittävään tilanteeseen?
10. Mitä toivot aikuisen tekevän, kun lukemistilanne on sinulle jännittävää?

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Lukemisahdistus oppijan näkökulmasta
2. Rekisterinpitäjä	Tuija Jokela Turun yliopisto kasvatustieteiden laitos Assistentinkatu 5, 20500 Turku tuija.jokela@utu.fi p.+358 40 5198 045
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Tuija Jokela tuija.jokela@utu.fi p.+358 40 5198 045
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään opiskelijoiden kokemuksia lukemisesta koulussa. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Ikä, sukupuoli, puhelinnumero ja haastateltavan kokemukset lukemisesta ääneen luokassa.

1. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoa ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
2. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
3. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto anonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Haastattelunauhoitteet poistetaan.
4. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
5. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Kaikki tiedot on saatu haastattelututkimukseen osallistuvilta.
6. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.