

# **”Onhan lukutaito yksi tärkeimmistä koulumaailman taidoista”**

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia lukemaan opettamisesta

Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Eveliina Keskinen

29.4.2025

Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

**Tekijä:** Eveliina Keskinen

**Otsikko:** ”Onhan lukutaito yksi tärkeimmistä koulumaailman taidoista” –

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia lukemaan opettamisesta

**Ohjaaja:** Yliopistonlehtori Johanna Tigert

**Sivumäärä:** 46 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 29.4.2025

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli yhdistää opettajan minäpystyvyyden viitekehys lukutaitoon ja lukemaan opettamiseen, ja tämän myötä tarkastella, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla esiintyy lukemaan opettamista kohtaan. Lisäksi tutkimuksen avulla pyrin tarkastelemaan, millaisia minäpystyvyyttä heikentäviä ja vahvistavia tekijöitä lukemaan opettamiseen liittyen esiintyy. Opettajan minäpystyvyys on tässä tutkimuksessa määritelty yksittäisen opettajan uskomukseksi omasta kyvystään suunnitella, organisoida ja toteuttaa toimintaa saavuttaakseen tiettyjä opetustavoitteita. Lukutaito ja lukemaan opettaminen puolestaan keskittyy tämän tutkielman kontekstissa peruslukutaitoon ja alkuopetukseen.

Tutkimuksen viitekehystenä toimivat Skaalvikin ja Skaalvikin esittelemät opettajan minäpystyvyyden ulottuvuudet. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, josta saatu laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Webropol-kyselyyn vastasi yhteensä 16 luokanopettajaopiskelijaa eri vuosikursseilta. Kyselyssä oli yhteensä kuusi avointa kysymystä, joiden pohjalta vastaukset luokiteltiin kuuteen yläluokkaan: opetus, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oppilaiden motivoiminen, luokanhallintataidot, yhteistyö kollegoiden ja huoltajien kanssa sekä selviäminen erilaisista muutoksista ja haasteista. Näiden yläluokkien alle muodostui vielä yhteensä 21 alaluokkaa.

Tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys lukemaan opettamista kohtaan oli vahvinta monitoimijaisen yhteistyön sekä oppilaiden motivoimisen osa-alueilla, joissa opiskelijat osoittivat hallitsevansa monipuolisia keinoja ja saavansa tukea kollegoilta. Heikoimmillaan minäpystyvyys oli opetuksen käytännön toteutuksessa ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa, jossa haasteeksi koettiin erityisesti ryhmäkoot sekä oppilaiden taitasoerot. Käydyt opinnot koettiin pääosin riittämättömiksi tukemaan minäpystyvyyttä, kun taas opetusharjoittelut ja muu käytännön kokemus vahvistivat sitä. Myös suunnittelun ja eriyttämisen taidot sekä kokeilunhaluisuus tukivat opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemusta lukemaan opettamisessa.

Tutkimuksen tulokset korostavat opettajan minäpystyvyyden tukemisen merkitystä jo opiskeluaikana. Jotta sekä opetuksen kehittämisessä että oppilaiden oppimistuloksissa voidaan saavuttaa parhaimmat mahdolliset tulokset, on tärkeää, että opettajankoulutuslaitoksistamme valmistuu taitavia ja tehokkaita lukemaan opettajia. Tutkimustiedon ollessa tältä osa-alueelta puutteellista tämä tutkimus voi toimia pohjana tuleville tutkimuksille, joiden avulla voidaan pyrkiä kehittämään opettajankoulutuksen rakenteita sekä tulevien opettajien pedagogisia valmiuksia tämän keskeisen taidon opettamisessa.

**Avainsanat:** lukutaito, peruslukutaito, lukemaan opettaminen, minäpystyvyys, opettajan minäpystyvyys, opettajan minäpystyvyyden ulottuvuudet

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Lukemaan opettaminen ja oppiminen prosessina</b>	<b>7</b>
2.1	Lukutaito ja lukemaan oppiminen	7
2.2	Lukemaan opettaminen	10
<b>3</b>	<b>Minäpystyvyys opettajan työssä</b>	<b>14</b>
3.1	Minäpystyvyys käsitteenä	14
3.2	Opettajan minäpystyvyys	15
3.2.1	Opettajan minäpystyvyyden suhde oppimistuloksiin	17
3.2.2	Opettajan minäpystyvyyden ulottuvuudet	18
3.2.3	Opettajan minäpystyvyys lukemaan opettamisessa	20
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>22</b>
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	22
4.2	Tutkimusmenetelmät	22
4.3	Tutkimusaineiston keruu ja analysointi	24
4.4	Tutkimuksen eettisyys	27
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>28</b>
5.1	Opetus	29
5.2	Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen	30
5.3	Oppilaiden motivoiminen	32
5.4	Luokanhallintataidot	34
5.5	Yhteistyö kollegoiden ja huoltajien kanssa	36
5.6	Selviäminen erilaisista muutoksista ja haasteista	38
5.7	Yleisesti luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä lukemaan opettamista kohtaan	39
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>43</b>
6.1	Yhteenvedo ja johtopäätökset	43
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	46
6.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	48

<b>Lähteet</b>	<b>51</b>
<b>Liitteet</b>	<b>54</b>
<b>Liite 1. Tutkimuskyselyn kysymysrunko</b>	<b>54</b>

# 1 Johdanto

Lukeminen on yksi koulutusjärjestelmämme keskeisimpiä opetettavia ja opittavia taitoja kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen lisäksi (Opetushallitus, 2014). Lasten lukutaidon heikentyessä – ja toisaalta lukutaitovaatimusten kasvaessa – onkin äärimmäisen tärkeää, että opettajankoulutusohjelmista valmistuvat opettajat ovat osaavia ja tehokkaita lukemisen opettajia (Leader-Janssen & Rankin-Erickson 2013).

Vuosien varrella on tutkittu paljon esimerkiksi matematiikan ja erilaisten tiedeperustaisten oppiaineiden opettamista sekä opettajien sisällöntuntemusta liittyen kyseisiin aineisiin (Phelps & Schilling, 2004). Lukemaan opettamisesta, ja siitä mitä opettajien tulisi tietää sisällöntuntemuksellisesti, tiedetään kuitenkin verrattain vähän, mikä hankaloittaa opettajien tehtävää opettaa lapsia lukemaan tehokkaasti (Phelps & Schilling, 2004). Opettajan tietojen ja taitojen lisäksi opetuksen tehokkuuteen vaikuttavat tämän henkilökohtaiset uskomukset, kuten opettajan minäpystyvyys (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013).

Minäpystyvyys määritellään yksilön käsitykseksi omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä (Bandura, 1986). Opettajan minäpystyvyys puolestaan keskittyy opettajan uskomuksiin hänen omista kyvyistään opettaa (Brownell & Pajares, 1999). Tutkimukset osoittavat opettajan minäpystyvyyden olevan yhteydessä paitsi hänen omaan opetuskäyttöökseen myös oppilaiden motivaatioon ja oppimistuloksiin (Tschannen-Moran ym., 1998).

Tässä tutkimuksessa lähestyn lukemaan opettamista opettajan minäpystyvyyden näkökulmasta, ja tarkastelen, millaisia pystyvyyden kokemuksia luokanopettajaopiskelijoissa esiintyy lukemaan opettamiseen liittyen. Kun minäpystyvyyttä tarkastellaan lukemaan opettamisen näkökulmasta ja opettajaopiskelijoiden kontekstista, on aiempaa tutkimusta olemassa melko vähän. Vaikka opettajaopiskelijoiden sisällöntuntemus ja minäpystyvyys lukemaan opettamiseen liittyen ovat tutkimuksen kentällä suhteellisen uusia aiheita, on kuitenkin olemassa teoreettista perustaa, jonka päälle tutkimusta pystyy rakentamaan (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Tässä tutkimuksessa perusta koostuu lukemaan opettamisen teoriasta sekä siitä, mitä opettajan minäpystyvyydestä jo tiedetään.

Tutkimuksen viitekehyksenä ovat Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) esittelemät opettajan minäpystyvyyden ulottuvuudet: opetus, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oppilaiden motivoiminen, luokanhallintataidot, yhteistyö kollegoiden ja huoltajien kanssa

sekä selviäminen erilaisista muutoksista ja haasteista. Nämä ulottuvuudet ohjaavat tutkimuskyselylomakkeen avoimia kysymyksiä sekä vaikuttavat tutkimusaineiston analyysin taustalla.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia lukemaan opettamisen kontekstissa edellä mainitun viitekehyksen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä on: Millaisia minäpystyvyyden kokemuksia opiskelijoilla esiintyy lukemaan opettamisesta? Lisäksi tarkastelen, millaiset tekijät vahvistavat tai heikentävät opettajaopiskelijan minäpystyvyyden kokemusta lukemaan opettamisessa. Aihetta on tärkeää tutkia, jotta opettajankoulutuslaitoksista valmistuvat tulevat opettajat voivat kehittyä mahdollisimman varmoiksi lukemaan opettajiksi.

Luvuissa 2 ja 3 esittelen teoriataustaa ja aiempaa tutkimusta lukemaan opettamisesta sekä minäpystyvyydestä. Lopuksi syvennyn tarkemmin opettajan minäpystyvyyteen, sen ulottuvuuksiin sekä sen merkitykseen lukemaan opettamisessa. Luvussa 4 kerron tutkimuksen menetelmistä, aineiston hankinnasta ja sen analyysistä. Luku 4 päättyy tutkimuksen eettisyyden tarkasteluun. Luku 5 esittelee tutkimuksen tulokset yläluokittain, syventyen aineistossa havaittuihin alaluokkiin sekä opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksiin. Luku 6 sisältää tutkimuksen johtopäätökset, pohdintaa, tutkimuksen luotettavuuden käsittelyn sekä jatkotutkimusehdotukset.

## 2 Lukemaan opettaminen ja oppiminen prosessina

Elinikäinen oppiminen, lukemisen ilo sekä identiteetin muotoutuminen tukeutuvat vahvasti lukutaitoon, joka on perustaito, ja täten keskeinen tekijä muun muassa opintojen etenemisessä sekä yhteiskuntaan osallistumisessa (Leino ym., 2017). Peruslukutaidon ja kirjoitustaidon oppiminen näyttäytyvätkin ensimmäisten kouluvuosien merkityksellisimpinä tavoitteina (Lerikkanen, 2013) Tässä luvussa tarkastelen, mitä peruslukutaidon saavuttaminen vaatii, ja millä keinoin siihen voidaan päästä alkuopetuksessa.

### 2.1 Lukutaito ja lukemaan oppiminen

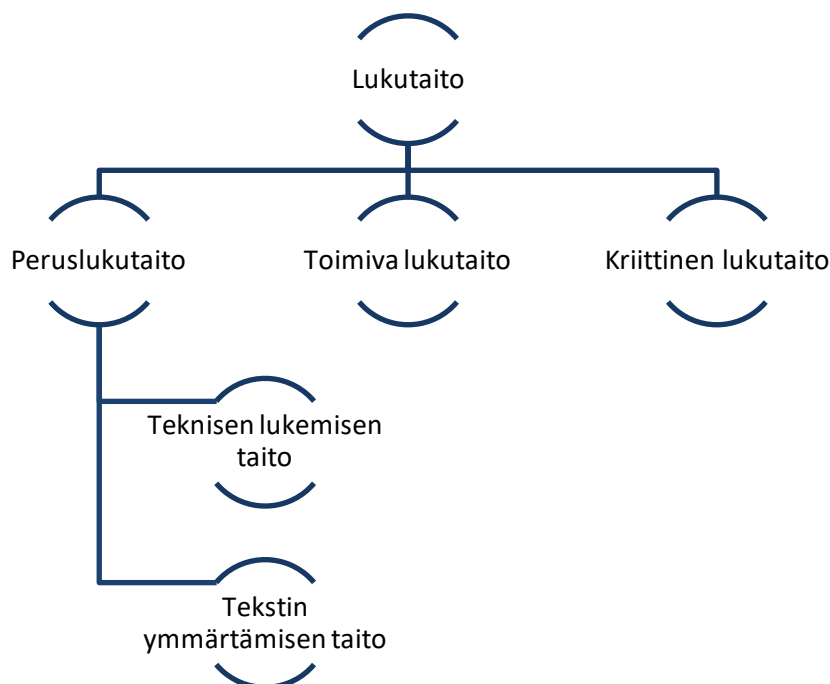
Lukeminen on mahdollista nähdä ainakin neurofysiologisena, psykologisena ja pedagogisena toimintona, minkä perusteella on helppo ymmärtää, kuinka haastavaa sen määrittely on (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Lukutaito on siis käsitteenä monitahoinen ja sen määritelmät vaihtelevat kontekstin mukaan (Lerikkanen, 2013). Usein lukutaidon käsitteen oletetaan sisältävän myös kirjoitustaidon määritelmän, mutta käsitteet voidaan tarpeen mukaan myös erottaa toisistaan ja puhua luku- ja kirjoitustaidosta (Lerikkanen, 2013). Tässä tutkimuksessa lukutaito käsitteenä keskittyy nimenomaan lukemisen taitoon, ja kirjoitustaidosta puhutaan erikseen, mikäli se tulee esille.

Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa (Leino ym., 2017) lukutaito on määritelty Mullisia ja Martinia (2015) mukailleen kyvyksi ymmärtää ja käyttää erilaisia kirjoitettuja tekstejä, joita yhteisö vaatii tai yksilö pitää tärkeinä. Määritelmä sisältää myös sen, että lukijat ”lukevat oppiakseen, osallistuakseen lukijayhteisöihin sekä koulussa että vapaa-aikana ja viihtyäkseen” (s. 7). Myös Lerikkanen (2013) nostaa esille peruslukutaidon välineellisen merkityksen ja muistuttaa, että se on keskeinen oppimisen näkökulmasta.

Sarmavuori (2011) tuo ilmi lukemisen välineellisyyden määrittelemällä erilaisia lukemisen lajeja ja niille ominaisia piirteitä. Hänen mukaansa lukemiselle voidaan aina nähdä tarkoitus, jonka lukemistehtävä määrittää. Se voi olla esimerkiksi elämyksellistä lukemista, kuten harrastuslukemista, tai opiskelulukemista, kuten kokeeseen lukemista. Yhtenä lukemisen lajina määritellään myös lukemaan oppiminen, jonka Sarmavuori (2011) jakaa neljään sille ominaiseen piirteeseen. Lukemaan oppiminen on hänen määritelmänsä mukaan lukutekniikan oppimista, lukemisen automatisoitumista ja sen nopeuden lisääntymistä sekä silmänliikkeiden mukautumista lukemisen tarkoituksen perustella.

Kuvio 1.

Lukutaidon käsitteet ja niiden hierarkia (Lerkkanen, 2013).



Peruslukutaito kattaa joukon kognitiivisia taitoja, joita pidetään muuttumattomina sekä yleismaailmallisina (Lerkkanen, 2013). Peruslukutaidon lisäksi lukutaito koostuu toimivasta lukutaidosta, joka korostaa lukutaidon hyötyä päivittäisessä elämässä, sekä kriittisestä lukutaidosta, joka yhdistää nämä kaksi mainittua ja lisää määritelmään vielä yksilön ajattelun (Lerkkanen, 2013) (ks. Kuvio 1). Lukutaidon käsitteen laajuuden huomioiden tämän tutkimuksen viitekehys keskittyy nimenomaan lukutaidon oppimisen ja hallinnan alkuvaiheeseen eli peruslukutaitoon ja alkuopetukseen.

Peruslukutaito on mahdollista jakaa kahteen keskeiseen osa-alueeseen (ks. Kuvio 1), ja niistä ensimmäinen on teknisen lukemisen taito (Lerkkanen, 2013). Tekninen lukutaito perustuu dekodaukseen eli lukemisen perustaitoon, ja se on saavutettu, kun lapsi kykenee löytämään kirjaimia vastaavia äännteitä sekä yhdistämään niitä tavuiksi ja sanoiksi (Ketonen, 2019). Kun lapsi tunnistaa virheettömästi ja sujuvasti sanoja, on hän siis saavuttanut teknisen lukutaidon (Ketonen, 2019). Suomen kielessä lukeminen ja kirjoittaminen pohjautuu kirjainäännevastaavuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisella äännteellä on kirjoitetussa kielessä aina sama vastine tietyn kirjainmerkin tai niiden yhdistelmän muodossa (Lerkkanen, 2013). Tämä usein mahdollistaa nopeankin teknisen lukutaidon hallitsemisen, kun opetellaan lukemaan suomen kieltä (Lerkkanen, 2013).

Toinen peruslukutaidon osa-alue on tekstin ymmärtämisen taito, johon liittyy luetun ymmärtäminen sekä päättely (Lerkkanen, 2013). Tekninen lukutaito ei siis yksinään riitä lukutaidon saavuttamiseksi: jos lukemaansa ei ymmärrä, ei voida puhua lukemisesta (Gough & Tunmer, 1986). Toisaalta ilman teknistä lukutaitoa mikään määrä kielellistä ymmärtämistä ei riitä yksinään täyttämään lukutaidon määritelmää (Gough & Tunmer, 1986). Lukutaidon yksinkertainen malli (*The Simple View of Reading*) yhdistääkin tekstin ymmärtämisen taidon sekä teknisen lukutaidon (Gough & Tunmer, 1986). Mallissa tekstin ymmärtämisen taito nähdään tarkalleen ottaen kielellisenä ymmärtämisenä eli prosessina, jossa yksilö tulkitsee ja ymmärtää lukemaansa kieltä sana-, lause- ja tekstikokonaisuuksien tasolla (Gough & Tunmer, 1986).

Lerkkanen (2013) esittelee teoksessaan yhden käytetyimmistä lukutaidon kehityksen teorioista, Frithin (1985) kolmivaiheisen mallin. Mallin ensimmäisessä, *logografisessa*, vaiheessa lapsi alkaa hahmottaa kirjoitettua kieltä ympäristössään, ja jopa tunnistaa tuttuja sanoja tai tekstejä visuaalisten vihjeiden avulla ilman, että hän vielä ymmärtää lukemisen periaatteita. Lapsen lukutaito kehittyy ja tapahtuu siirtyminen seuraavaan, *alfabeettiseen*, vaiheeseen, kun lapsi oppii yhdistämään kirjaimet niitä vastaaviin äänteisiin, jolloin myös ennestään tuntemattomien sanojen lukeminen on mahdollista. Mallin viimeisessä, *ortografisessa*, vaiheessa lapsen sanojen tunnistaminen tapahtuu aiempaa nopeammin, sillä hän kykenee mukautuvasti yhdistelemään kirjain-äännevastaavuuden hyödyntämistä sekä ensimmäisestä vaiheesta tuttua kokosanantunnistamista.

Lukutaidon kehitystä teorioiden avulla tarkasteltaessa on otettava huomioon, että ne ovat kehittyneet englannin kielen pohjalta (Lerkkanen, 2013). Englannin kieleen verrattuna suomen kieli on hyvin johdonmukaista ja kirjain-äännevastaavuus lähes poikkeuksetonta (Lerkkanen, 2013; Sarmavuori, 2011). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että suomalaiset lapset oppivat yleensä teknisen lukutaidon hyvin nopeasti, mutta pääpiirteittäin suomalaisten lasten lukutaidon kehitys noudattaa kuitenkin näitä teoriaa vastaavia linjoja (Lerkkanen, 2013).

Ahvenainen ja Holopainen (2014) tiivistävät, että lukeminen voidaan nähdä järjestelmällisesti kehittyvänä, ja useita tiedonkäsittelyn osaprosesseja sisältävänä, kielellisenä taitona. Prosessin aloittaa visuaalinen aistihavainto, joka puolestaan johtaa tekstin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tekstin tunnistaminen ja sen ymmärtäminen taas määrittelevät lukemisen nopeutta.

## 2.2 Lukemaan opettaminen

Luku- ja kirjoitustaitojen perusta koulukontekstissa luodaan ensimmäisellä ja toisella luokalla (Ketonen, 2019). Tällöin tärkeänä tavoitteena on peruslukutaidon hallinta, jonka jälkeen painopiste opetuksessa on enemmän luku- ja kirjoitustaidon kehittymisessä, lukuharrastukseen kannustamisessa, tiedonhakutaitojen harjoittelussa, erilaisiin teksteihin tutustumisessa sekä lukukokemusten ilmaisussa (Leino ym., 2017; Opetushallitus, 2014).

Hieman yli kolmannes lapsista osaa lukea koulun aloittaessaan ja valtaosa osoittaa hyvää kirjaintuntemusta (Ketonen, 2019; Lerkkanen, 2013) Osa aloittavista koululaisista puolestaan ilmaisee olematonta mielenkiintoa kirjainten opetteluun (Lerkkanen, 2013), jolloin lukutaito luokan sisällä voikin olla hyvin vaihtelevalla tasolla ensimmäisen luokan alussa (Ketonen, 2019). On tärkeää huomioida eriyttämisen merkitys ja varmistaa, että jokaisella lapsella on lukutaitoaan vastaavaa luettavaa (Ketonen, 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kannustavat opettajia ottamaan huomioon erilaiset oppijat opetuksessaan (Opetushallitus, 2014). On selvää, että jo lukemaan oppineet koulutulokkaat hyötyvät eritasoisista haasteista lukutaitonsa kehittämisessä kuin ne, jotka vasta aloittelevat lukemisen harjoittelua (Lerkkanen, 2013).

Lukemaan opettamisen menetelmiä on pääasiassa kahdenlaisia – synteettisiä ja analyttisiä (Ketonen, 2019). Synteettisten ja analyttisten lukemaan opettamisen menetelmien lisäksi on olemassa sekamenetelmiä (Sarmavuori, 2011). Kun lukemisen opetuksessa keskitytään ensin äänneisiin ja kirjaimiin, on kyse synteettisestä menetelmästä (Ketonen, 2019). Synteettisissä menetelmissä edetään siis pienistä osista kohti suurempia yksiköitä (Sarmavuori, 2011). Tavujen ja sanojen huolellinen analysoiminen edistää sekä lukemisen että oikeinkirjoituksen tarkkuutta, mutta kääntöpuolena voi kuitenkin olla heikompi lukemisen sujuvuus (Ketonen, 2019). Synteettisiä menetelmiä on myös kritisoitu siitä, että pitkäaikainen mekaanisesti toistuva harjoittelu vaikeuttaisi motivaation ylläpitämistä (Lerkkanen, 2013).

Suomen kielen lukemaan opetuksessa tyypillinen KÄTS-menetelmä pohjautuu synteettisen menetelmän mukaiseen lukemaan opettamiseen (Ketonen, 2019). KÄTS on lyhenne sanoista kirjain, äänne, tavu ja sana (Ketonen, 2019). Synteettiset menetelmät, kuten KÄTS, istuvatkin toimivasti kieleemme, sillä kirjain-äännevastaavuudessa on suomen kielessä hyvin harvoja poikkeuksia (Ketonen, 2019; Sarmavuori, 2011). KÄTS-menetelmässä lähdetään liikkeelle kirjain-äännetasosta, jossa käytetään paljon aikaa kirjainta vastaavan äänneharjoitteluun –

tarkastellen muun muassa suun asentoa, hampaita ja kieltä – sekä tätä vastaavan kirjaimen tunnistamiseen ja kirjoittamiseen (Sarmavuori, 2011). Tämän jälkeen edetään tavutasoon harjoittelemalla äänneiden yhdistämistä tavuksi siirtyen lopulta sanatasoon, jossa muodostetaan harjoitelluista tavuista sanoja (Sarmavuori, 2011). Muita synteettisiä lukemaan opettamisen menetelmiä ovat esimerkiksi kirjaintavausmenetelmä, äännetavausmenetelmä, liukumismenetelmä ja oivallusmenetelmä (Lerikkanen, 2013).

Analyttisissä menetelmissä lukemista lähestytään ikään kuin toisesta suunnasta – kokonaisuuksista yksityiskohtiin (Ketonen, 2019). Suurempiin kokonaisuuksiin keskittymisen myötä lukeminen on usein sujuvampaa nopeammin (Ketonen, 2019) Toisaalta suomen kielen haastava oikeinkirjoitus sekä pitkät sanat eivät juuri tue menetelmän hyödyntämistä, kun opetellaan lukemaan suomen kieltä (Ketonen, 2019).

LPP-menetelmä (lukemaan puheen perusteella) on Suomessa hyödynnetty analyttinen menetelmä, joka sisältää saneluvaiheen, laborointivaiheen, uudelleenlukemisvaiheen sekä jälkikäsittelevaiheen (Ketonen, 2019). Vaiheet etenevät järjestyksessä tekstin luomisesta keskustelun pohjalta sanojen, tavujen ja kirjaimien tarkasteluun, opettajan yksilölliseen työskentelyyn kunkin oppilaan kanssa ja lopulta sanojen opetteluun lukemisen, kuvittamisen ja sanalaatikkojen muodostamisen myötä (Ketonen, 2019). Menetelmä pohjautuu lapsen tarpeisiin ja perustuu ajatukseen siitä, että lukemaan opettaminen sisältää lukuteknisten taitojen opettamisen lisäksi muitakin osa-alueita, kuten kielen, käsitteenmuodostuksen, ympäristöön orientoitumisen sekä sosiaalisen kehityksen (Sarmavuori, 2011). Muita analyttisiä lukemaan opettamisen menetelmiä ovat esimerkiksi kokosanamenetelmä, Domanin menetelmä ja lausemenetelmä (Lerikkanen, 2013).

Synteettisten ja analyttisten menetelmien lisäksi puhutaan sekamenetelmistä. Ne yhdistävät sekä synteettisiä että analyttisiä piirteitä, ja usein niihin yhdistyy myös opettajien omien kokemusten perusteella toimivaksi todettuja lukemaan opettamisen tapoja (Lerikkanen, 2013). Sekamenetelmät ovatkin tyypillisiä suomalaisten opettajien käytössä olevia opetusmenetelmiä, kun puhutaan lukemaan opettamisesta (Lerikkanen, 2013). Ahvenainen ja Holopainen (2014) kuitenkin muistuttavat, että opetusmenetelmistä keskusteltaessa on aina huomioitava opettajan rooli. Menetelmä sellaisenaan on aina hyvin teoreettinen käsite, sillä käytännössä siihen yhdistyy opettajan toiminta ja tämän oma tapa toteuttaa kyseistä opetusmenetelmää. Opettajasta tai menetelmästä riippumatta tärkeintä on kuitenkin tiedostaa lukemaan oppimiseen liittyviä haasteita ja avainkohtia. Näitä seikkoja he esittelevät yhteensä

kuusi: ”puheilmaisu ja puheen analysointi, kirjain-äännevastaavuuden oppiminen, kirjainten yhdistäminen tavuksi, sanan kokoaminen tavuista, tavurajan löytäminen nähdystä sanasta sekä luetun ymmärtäminen” (s. 110).

Alkuopetuksessa ääneen lukeminen on olennainen osa lukutaidon kehitystä. Vaikka se kätkeekin sisäänsä sekä aisti- ja havaintotoimintaa että kielellisiä ja kognitiivisia prosesseja, ei siihen välttämättä liity luetun ymmärtämistä (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Ahvenainen ja Holopainen (2014) huomauttavatkin, että ääneen lukeminen voidaan nähdä myös teknisenä lukutaitona. Tämä teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen näkeminen erillisinä taitoina korostaa jälleen lukemisen kahta pääprosessia: tunnistamis- eli koodausprosessi ja tulkinta- eli ymmärtämisprosessi. Jos tunnistamisprosessissa on haasteita, ei tekstiä ole mahdollista ymmärtää, mutta toisaalta onnistunut tekstin tunnistaminenkaan ei johda automaattisesti hyvään ymmärtämiseen.

Opetuksen näkökulmasta on kannattavaa pyrkiä ymmärtämään lukeminen taitona, jota on mahdollista opettaa ja kehittää (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Ahvenainen ja Holopainen (2014) kuitenkin muistuttavat teoksessaan, että lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen ja opettaminen liittyy aina kieleen. Kun opetamme lasta lukemaan, on tärkeää muistaa, että suomen kielessä on omat erityispiirteensä, jotka tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Lasten lukutaidon kehittymiseen ja sen oppimisnopeuteen nimittäin vaikuttavat myös kirjoitusjärjestelmien erot, kuten kirjain-äännevastaavuuden säännönmukaisuus (Lerkkanen, 2013),

Jotta oppilaille voidaan tarjota tarvittavaa tukea lukemisen oppimiseen, heidän luku- ja kirjoitustaitojen edistymistä tulee seurata jatkuvasti (Ketonen, 2019). Ketosen (2019) mukaan tukimuotoja voivat olla esimerkiksi tukiopetus luokanopettajan tarjoamana tai erityisopettajan pitämää opetusta joko pienryhmässä tai yhteisesti. Haasteellisemmissä lukemisen vaikeuksissa voidaan ottaa yhteys monitoimijaisiin tahoihin. Oppilaille annettava tuki tulee kuitenkin kokemaan muutoksia, kun 1.8.2025 alkaen astuu voimaan esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen uudistus (Opetushallitus, 12.3.2025). Uudistuksen keskeisinä tavoitteina ovat opetushenkilöstön työn sujuvoittaminen sekä keventäminen, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisen tuen mahdollistaminen ja tukimuotojen yhtenäistäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 10.5.2024).

Lukutaidon yksinkertaisen mallin mukaan lukemisen vaikeudet syntyvät kolmella tavalla: puutteita on joko teknisessä lukutaidossa, tekstin ymmärtämisen taidossa tai molemmissa (Gough & Tunmer, 1986). Lerikkanen (2013) huomauttaa, että selkeät haasteet, kuten hitaus tai huomattava epäsujuvuus lukemisessa on helppo havaita. Jos lapsi kuitenkin omaa sujuvan teknisen lukemisen taidon, saattavat haasteet luetun ymmärtämisen kanssa jäädä opettajalta tunnistamatta. Tämän merkitys korostuu erityisesti ensimmäisen ja toisen luokan jälkeen, kun teknisen lukutaidon hallinta ei enää yksinään riitä ja lukutaito on keskeinen työkalu oppimisessa.

Lerikkanen (2013) listaa tyypillisiä alkuopetuksessa esiintyviä haasteita lukemaan oppimisessa. Äänteisiin ja kirjaimiin liittyen niitä ovat muun muassa kirjainten oikeat aloituskohdat, piirtämissuunnat sekä sijoittuminen viivastolle. Lisäksi äng-äänne, jolla ei ole omaa äännettä vastaavaa kirjainmerkkiä, saattaa tuottaa haasteita lukiessa ja kirjoittaessa. Tavujen ja sanojen suhteen tavallisesti haasteina ovat esimerkiksi sanan jakaminen tavuiksi sekä tavurajan hahmottaminen sanaa kirjoittaessa. Myös vokaalien ja konsonanttien oikean keston hahmottaminen ja merkitseminen vaatii usein harjoittelua. Lause- ja tekstitasolla puolestaan lukurytmi ja taotus lukiessa tuottaa haasteita aloittelevalle lukijalle. Luetun ymmärtäminen on myös tärkeä, mutta tyypillinen osa-alue haasteiden esiintymiselle.

### 3 Minäpystyvyys opettajan työssä

Tässä luvussa esittelen minäpystyvyyden määritelmiä sekä avaan opettajan minäpystyvyyden käsitettä. Lopuksi avaan tämän tutkimuksen viitekehystä laajemmin sekä perehdyn aiempaan tutkimukseen opettajan minäpystyvyydestä lukemaan opettamiseen liittyen.

#### 3.1 Minäpystyvyys käsitteenä

Minäpystyvyyden käsite pohjautuu Albert Banduran minäpystyvyyden teoriaan. Banduran (1986) mukaan minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä ja haasteista. Nämä uskomukset vaikuttavat siihen, miten ihminen ajattelee ja käyttäytyy sekä millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa tai millaisia valintoja hän tekee. Kun ihminen luottaa omiin mahdollisuuksiinsa selviytyä jostakin tilanteesta, hän todennäköisesti tarttuu siihen rohkeammin sen sijaan, että pyrkisi välttelemään sitä (Waddington, 2023). Vastaavasti, jos yksilö epäilee omia kykyjään eikä usko onnistumiseensa, se voi näkyä epävarmuutena tai tiettyjen tilanteiden välttelyinä, mikä puolestaan viittaa heikkoon minäpystyvyyteen (Waddington, 2023).

Myös Lehtinen kollegoineen (2016) korostaa, että minäpystyvyys vaikuttaa siihen, millaisiin tehtäviin ihminen ryhtyy tai millaisia tavoitteita hän asettaa itselleen. Kun yksilö kokee vahvaa pystyvyyden tunnetta, hän on todennäköisemmin valmis panostamaan ja työskentelemään sinnikkäästi tavoitteidensa eteen. Vahva minäpystyvyyden tunne tukee myös vaativampien ajatteluprosessien käyttöä erilaisissa tehtävissä.

Minäpystyvyys ei kerro suoranaisesti yksilön taidoista, vaan tämän omasta käsityksestä siitä, mitä hän nykyisillä taidoillaan pystyy saavuttamaan (Bandura, 1986). Bandura (1997) viittaa teoksessaan aiempaan tutkimukseen, jonka mukaan jopa erittäin taitavat yksilöt saattavat hyödyntää osaamistaan puutteellisesti, jos heidän luottamuksensa omiin kykyihinsä on heikko. Vastaavasti, kun yksilöllä on vahva usko omiin taitoihinsa, hän kykenee todennäköisemmin käyttämään osaamistaan tehokkaasti ja täten saavuttamaan hyviä tuloksia. Voidaan siis todeta, että riippumatta yksilön taidoista minäpystyvyys on merkittävä tekijä suoriutumisessa. Paras mahdollinen suoritus vaatii sekä taitoja että myönteisiä pystyvyyssuskomuksia niiden hyödyntämiseen.

Minäpystyvyys ei ole yksiselitteinen käsite, sillä yksilön kokemus omasta pystyvyydestään voi vaihdella eri tilanteiden, taitoalueiden tai tehtävien välillä (Bandura, 1997; Bong, 2006).

Koettu minäpystyvyys ei myöskään ole muuttumaton, sillä se elää ja muovautuu kokemusten myötä (Bandura, 1997). Aiempien saavutusten tai kokemusten lisäksi Banduran (1997) mukaan minäpystyvyyden muovautumiseen vaikuttavat erityisesti ulkopuolelta saatu palaute, muiden ihmisten toiminnan seuraamisen myötä saatu esimerkki sekä omat tunteet ja se, kuinka yksilö niitä käsittelee.

Lehtinen ja kumppanit (2016) mainitsevat, että varsinkin aiemmat kokemukset vaikuttavat merkittävästi yksilön minäpystyvyyteen, koska tietyissä tilanteissa toistuvat epäonnistumisen kokemukset aiheuttavat hiljalleen yksilössä käsityksen siitä, ettei hän pysty suoriutumaan kyseisistä tehtävistä. Onnistumisen kokemukset puolestaan vahvistavat ihmisen uskomusta siitä, että hän pystyy suoriutumaan vastaavista tehtävistä jatkossakin onnistuneesti. Usein aiemmat kokemukset nousevatkin näistä minäpystyvyyttä muodostavista tekijöistä esiin voimakkaimmin, sillä niiden pohjalta yksilölle tulee vahva näkemys siitä, mihin hän pystyy (Bandura, 1997). Vuorovaikutus ja sosiaaliset tilanteet ovat myös omalta osaltaan yhteydessä minäpystyvyyden kehittymiseen, sillä jo toisen ihmisen toiminnan havainnoimisella voi olla vaikutuksensa yksilön minäpystyvyyteen (Bandura, 1997; Lehtinen ym., 2016). Jos yksilö seuraa hänelle samaistuttavan henkilön onnistumista, voi myös hänen käsityksensä omista mahdollisuuksistaan onnistua samankaltaisissa tehtävissä vahvistua (Lehtinen ym., 2016).

### **3.2 Opettajan minäpystyvyys**

Opettajan minäpystyvyyttä on aiemmin lähestytty pääasiassa kahden eri teoriataustan valossa (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Näkökulmista ensimmäistä taustoittaa jo esitelty Banduran (1986, 1997) määrittelemä minäpystyvyyden käsite (ks. Luku 3.1). Toinen näkökulma taas rakentuu Rotterin (1966, 1990) sisäisen ja ulkoisen kontrollin pohjalta. Sisäinen ja ulkoinen kontrolli kertoo siitä, kuinka paljon yksilö ajattelee voivansa itse vaikuttaa lopputulokseen omilla teoillaan tai ominaisuuksillaan, ja missä määrin hän näkee lopputuloksen johtuvan sattumasta tai muista ulkopuolisista tekijöistä. Ulkoisesta kontrollista puhutaan, jos yksilö kokee ulkoisten tekijöiden rajoittavan hänen mahdollisuuksiaan onnistua (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Jos yksilö kuitenkin kokee onnistumisen olevan hänen omien toimiensa tai kykyjensä ansiota, on kyse sisäisestä kontrollista (Rotter, 1990). Ulkoisen kontrollin on todettu olevan yhteydessä opettajan heikkoon minäpystyvyyteen, kun taas sisäinen kontrolli viittaa opettajan hyvään minäpystyvyyden tasoon (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Opettajan minäpystyvyys nähdään opettajan kontekstisidonnaisena arviona hänen omista taidoistaan opettaa ja onnistua erilaisissa opetustehtävissä (Brownell & Pajares, 1999;

Tschannen-Moran ym., 1998). Opettajan minäpystyvyyden kontekstisidonnaisuus tarkoittaa, että opettaja saattaa tuntea olonsa osaavaksi tietyssä opetustilanteessa ja tietyn oppilasryhmän kanssa, mutta toisessa kontekstissa tunne omasta pystyvyydestä voi heikentyä (Malinen ym., 2013). Tämän tutkimuksen viitekehys pohjautuu erityisesti Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) määritelmään opettajan minäpystyvyydestä: se tarkoittaa yksittäisen opettajan uskomusta omasta kyvystään suunnitella, organisoida ja toteuttaa toimintaa saavuttaakseen tiettyjä opetustavoitteita. Minäpystyvyyden kontekstisidonnaisuus on kuitenkin huomioitu siinä, että tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä esimerkiksi muiden oppiaineiden osa-alueisiin, sillä minäpystyvyyden tarkastelu keskittyy vain lukemaan opettamiseen.

Myös Bandura (1997) kertoo minäpystyvyyden kontekstisidonnaisuudesta. Hänen mukaansa opettamiseen liittyvä minäpystyvyys ei ole aina pysyvä tai samanlainen kaikilla työn osa-alueilla. Opettaja voi esimerkiksi tuntea olonsa varmaksi matemaattisten aineiden opettamisessa, mutta epävarmemmaksi kielten opetuksessa tai päinvastoin. On kuitenkin otettava huomioon, että opettajan minäpystyvyys ei rakennu ainoastaan tämän kyvystä opettaa eri oppiaineiden sisältöjä. Myös Malinen ja kumppanit (2013) kertovat tutkimuksessaan opettajan minäpystyvyyden moniulotteisuudesta. Heidän mukaansa opettajan minäpystyvyyden eri ulottuvuuksiin voi kuulua muun muassa opettaminen, luokanhallinta, motivointi ja oppilaiden osallistuminen sekä yhteistyön tekeminen kollegoiden ja vanhempien kanssa. Näitä ulottuvuuksia esiintyy myös tämän tutkimuksen pääasiallisessa viitekehyksessä (Skaalvik & Skaalvik, 2007) (ks. Luku 3.2.2). Opettajan minäpystyvyyttä tarkasteltaessa ja mitattaessa tulisikin ottaa huomioon tämä edellä kuvailtu moninaisuus (Bandura, 1997).

Yksilöä ympäröivä yhteisö tai organisaatio sekä siinä yksilön näkemyksen mukaan vallitsevat uskomukset ja pystyvyyden kokemukset voivat vaikuttaa myös tämän henkilökohtaiseen minäpystyvyyteen (Bandura, 1977). Vaikka opettajat usein opettavatkin luokkahuoneessa yksin, ovat he kuitenkin kouluyhteisön jäseniä (Ryan & Hendry, 2023). Sitä, kuinka vahvasti opettajat kokevat kollegoiden tai koko koulun kyvyn olla menestynyt ja tehokas sekä vaikuttaa oppilaisiin positiivisesti, kutsutaan opettajien kollektiiviseksi pystyvyydeksi (*collective efficacy*) (Goddard ym., 2000). Skaalvik ja Skaalvik (2007) huomauttavatkin, että nykyään opettajat yhä useammin muun muassa suunnittelevat opetustaan tiimeissä, jolloin kyseisen ryhmän toiminta voi olla yhteydessä opettajan yksilölliseen minäpystyvyyteen.

Opettajan minäpystyvyyden syklinen luonne on yksi asia, joka tekee minäpystyvyydestä niin voimakkaan ja vaikuttavan (Tschannen-Moran ym., 1998). Mitä parempaa minäpystyvyyttä

opettaja kokee, sitä suurempiin ponnisteluihin ja sinnikkyyteen hän kykenee. Tämä todennäköisesti johtaa parempaan suoritukseen ja opetuskykyyn, mikä voi puolestaan johtaa parempaan minäpystyvyyteen. Samanlainen sykli voi jatkua myös heikolla minäpystyvyydellä, jolloin epäonnistumisen kokemukset vuorostaan voivat johtaa heikompaan minäpystyvyyteen, joka johtaa jälleen uusiin epäonnistumisen kokemuksiin (Bandura, 1997; Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013).

### 3.2.1 Opettajan minäpystyvyyden suhde oppimistuloksiin

Opettajan hyvä minäpystyvyys on tutkimusten perusteella yhteydessä muun muassa alhaisempaan stressitasoon ja parempiin valmiuksiin käsitellä haastavia tilanteita luokassa (Zee ym., 2016). Lisäksi se voi vaikuttaa myönteisesti työn merkityksellisyyden kokemukseen, ja ammatin vaihtaminen tai työuupumukseen sairastuminen on epätodennäköisempää (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zakariya, 2020; Zee ym., 2016). Havaittu yhteys opettajan minäpystyvyydessä ja opettajien työuupumuksessa korostaakin opettajan minäpystyvyyden tärkeyttä (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Aiempi tutkimus sekä yleisestä opettajan minäpystyvyydestä että opettajan minäpystyvyydestä jollain tietyllä osa-alueella kertoo myös selkeästä positiivisesta suhteesta opettajan minäpystyvyyden ja oppilaiden oppimisen laadun välillä (Ryan & Hendry, 2023). Korkean minäpystyvyyden omaavien opettajien oppilaat saavuttavat tietyillä opetuksen osa-alueilla useammin parempia tuloksia, korkeampaa motivaatiota, myönteisiä asenteita sekä parempaa minäpystyvyyttä (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Gibson ja Dembo (1984) havaitsivat tutkimuksessaan, että hyvää minäpystyvyyttä kokevat opettajat uskoivat pystyvänsä tukemaan haastavien oppilaiden oppimista lisäpanostuksella ja sopivilla opetusmenetelmillä. Heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat puolestaan kokivat, ettei heidän ollut mahdollista vaikuttaa oppimiseen, mikäli oppilaat eivät olleet itse motivoituneita oppimaan. He siis saattoivat nähdä oppilaan heikon koulumenestyksen merkkinä siitä, ettei oppilaista voi tehokkaasti opettaa. Lisäksi oppimisen kannalta kotitaustan negatiiviset vaikutteet koettiin rajoittavana tekijänä heidän mahdollisuuksissaan tukea oppimista. Korkean minäpystyvyyden opettajat puolestaan suhtautuivat haastaviin tilanteisiin ratkaisukeskeisesti ja uskoivat kykynsä tukea myös haasteita kohtaavia oppilaita.

Takala kollegoineen (2020) muistuttaa, että keskeinen osa opettajan työtä on sovittaa opetusmenetelmiä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja kehittää vaihtoehtoisia ratkaisuja

oppimisen haasteisiin. Tarpeen mukaan opettaja voi myös joustaa opetussuunnitelman toteuttamisessa. Bandura (1997) korostaa, että sekä opettajan ammatilliset taidot että hänen minäpystyvyytensä ovat keskeisiä tekijöitä oppimista edistävän ympäristön muodostumisessa. Tutkimusten perusteella opettajan minäpystyvyys ohjaa osaltaan sitä, millaisia pedagogisia menetelmiä luokassa käytetään. Opettajan minäpystyvyydellä on myös havaittu olevan merkitystä oppilaiden käsityksiin heidän omasta oppimispotentiaalistaan ja minäpystyvyydestään. Opettajan minäpystyvyyden vaikutus voi näkyä myös konkreettisesti oppilaiden saavutuksissa sekä oppimismotivaatiossa (Tschannen-Moran ym., 2001).

Schwabin (2019) mukaan opettajan minäpystyvyydellä on olennainen rooli koulun kehittämisessä sekä oppilaiden tasavertaisten oppimisedellytysten tukemisessa riippumatta heidän yksilöllisistä valmiuksistaan. Tämän vuoksi olisikin olennaista ymmärtää, mistä opettajien matala tai korkea minäpystyvyys johtuu. Tschannen-Moran kumppaneineen (2001) toteaa, että hyvän minäpystyvyyden omaavat opettajat eivät reagoi oppilaiden virheisiin yhtä kriittisesti. He ovat myös valmiita tukemaan oppilasta pitkäjänteisesti vaikeuksista huolimatta, ja suhtautuvat erityisopetukseen ohjaamiseen harkitsevammin.

### 3.2.2 Opettajan minäpystyvyyden ulottuvuudet

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimii Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuksesta esille nousseet kuusi erillistä opettajan minäpystyvyyden ulottuvuutta (ks. Kuvio 2). Näitä ulottuvuuksia ovat opetus, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oppilaiden motivoiminen, luokanhallintataidot, yhteistyö kollegoiden ja huoltajien kanssa sekä selviäminen erilaisista muutoksista ja haasteista. Kuviossa 2 esiintyy myös Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuksessaan käyttämä määritelmä opettajan minäpystyvyydestä.

Skaalvik ja Skaalvik (2007) tutkivat mainittujen ulottuvuuksien esiintymistä opettajan minäpystyvyydessä luomallaan kyselyllä (*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*). Kyselyssä on 24 kysymystä, joihin vastaajat ovat voineet vastata asteikolla 1–7. Kysely pohjautuu edellä mainittuihin kuuteen opettajan minäpystyvyyden ulottuvuuteen; kysymyksiä on neljä aina yhtä ulottuvuutta kohden.

Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimus ja heidän kehittämänsä kysely valikoitui tutkimukseni viitekehykseksi siksi, että se jatkoi mielekkäällä tavalla Banduran minäpystyvyyden teoriaa laajentamalla minäpystyvyyden ulottuvuuksia opettajan ammattiin istuvammiksi, ja saadut tutkimustulokset tukivat näiden kuuden ulottuvuuden olemassaoloa.

Vaikka kysely ja ulottuvuudet ovatkin luotu Norjan koulutusjärjestelmää vastaaviksi, näen kuitenkin, että niissä on yhdistäviä tekijöitä Pohjoismaihin ja täten Suomeenkin.

Ulottuvuuksista *opetus* keskittyy opettajan odotuksiin kyvystään pystyä opettamaan oppiaineen sisältöjä, ohjaamaan oppilaita heidän työssään sekä vastaamaan kysymyksiin oppilaiden ymmärryksen parantamiseksi (Skaalvik & Skaalvik, 2007). *Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen* omana ulottuvuutenaan puolestaan yhdistää tähän määritelmään oppilaiden yksilöllisyyden huomioonottamisen sekä opetuksen eriyttämisen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Myös *oppilaiden motivoiminen* on nostettu yhdeksi minäpystyvyyden ulottuvuudeksi, sillä se on merkittävä tekijä oppimisen kannalta ja täten tärkeä osa opettajan työtä (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

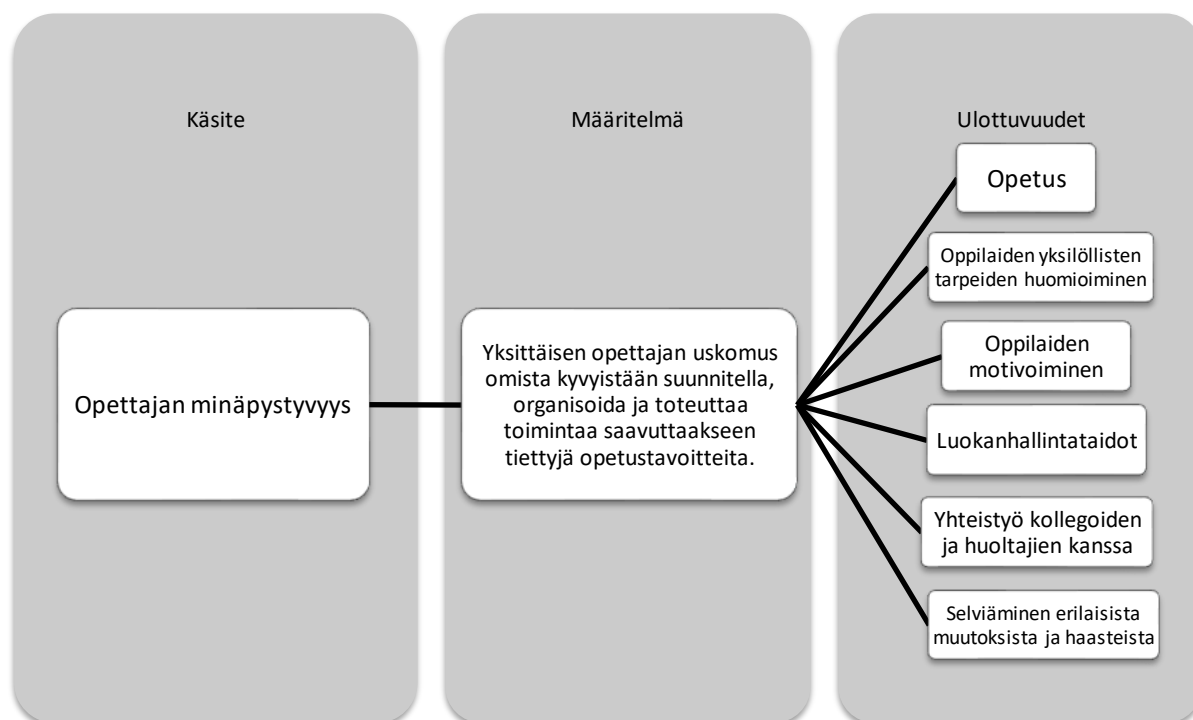
*Luokanhallintataidoista* Skaalvik ja Skaalvik (2007) puhuvat kykynä ylläpitää järjestystä ja kuria. Tämän tutkimuksen kontekstissa luokanhallintataidoilla tarkoitetaan muun muassa työskentelyrauhan ylläpitämistä sekä luokan yleisen toiminnan sujumuuden varmistamista, sillä nämä tekijät vaikuttavat paitsi oppilaiden oppimiseen myös opettamiseen.

Opettajat työskentelevät yhä useammin erilaisissa tiimeissä, ja lisäksi yhteistyötä tarvitaan luonnollisesti myös oppilaiden huoltajien kanssa (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Tästä syystä *yhteistyö kollegoiden ja huoltajien* kanssa on oma ulottuvuutensa. Tässä tutkimuksessa näkökulma on nimenomaan monitoimijaisessa yhteistyössä sekä ammattilaisten että huoltajien kesken, ja siinä, kuinka opettaja uskoo kykenevänsä hyödyntämään tällaista yhteistyötä oppilaiden lukemaan oppimisen tukemisessa.

Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuksen ollessa norjalainen, perustellaan viimeistä opettajan minäpystyvyyden ulottuvuutta, *selviämistä erilaisista muutoksista ja haasteista*, Norjan koulujärjestelmän muutoksilla ja sillä, kuinka opettajien tuli sopeutua niihin. Samankaltaisia muutoksia, kuten yhteisopettajuuden yleistyminen sekä inklusion edistyminen, on läpikäyty Suomessakin. Erilaisia muutoksia ja haasteita opettaja kohtaa kuitenkin myös jokapäiväisessä arjessa. Tässä tutkimuksessa kyseinen ulottuvuus pyrkiikin tarkastelemaan, miltä opettajaopiskelijasta tuntuisi kokeilla jotakin uutta ja tuntematonta lukemaan opettaessa. Tämä näkökulma pohjautuu yhteen Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuskysymykseen liittyen kyseiseen minäpystyvyyden ulottuvuuteen. Kysymyksessä tahdotaan tietää, kuinka varma vastaaja on siitä, että kykenisi opettamaan hyvin, vaikka joutuisi käyttämään menetelmiä, joita hän itse ei ensisijaisesti valitsisi.

Kuvio 2.

Opettajan minäpystyvyys (Skaalvik & Skaalvik, 2007).



### 3.2.3 Opettajan minäpystyvyys lukemaan opettamisessa

Phelps ja Schilling (2004) nostavat esille kolme syytä sille, miksi opettajaopiskelijoiden sisällöntuntemuksen kehittymisestä lukemisen opettamiseen liittyen ei ole tehty laajempaa tutkimusta. Heidän näkemyksensä mukaan lukemista ei pidetä erillisenä tutkimusalueena, vaan se on ennemminkin integroitu muihin aiheisiin. Lisäksi opettajien lukutaitoa ja sisällöntuntemusta harvemmin osataan kyseenalaistaa, koska useimmat opettajat ovat päteviä lukijoita. Myös opettajankoulutus vaikuttaisi painottavan enemmän erilaisten menetelmien ja opetussuunnitelman opiskelua, kuin sellaisen sisältöosaamisen hankkimista, joka todella tukisi lukemisen opettamista.

Opettajan taitojen ja tietojen lisäksi opetuksen tehokkuuteen vaikuttaa merkittävästi tämän henkilökohtaiset uskomukset, joista yhtenä voidaan pitää minäpystyvyyttä (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Opettajien – erityisesti opettajaopiskelijoiden, jotka eivät ole vielä kokoaikaisesti työelämässä – minäpystyvyyttä lukemaan opettamisen kontekstissa on tutkittu vähän. Tutkimuksen puute on yllättävää (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013) ottaen huomioon, että opettajan minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä muun muassa oppilaiden saavutuksiin ja motivaatioon, heidän omaan minäpystyvyyteensä (Ryan & Hendry,

2023; Tschannen-Moran ym., 2001) sekä opettajien sinnikkyteen haastavien oppilaiden opettamisessa (Gibson & Dembo, 1984).

Aiemmassa tutkimuksessa on esitetty muun muassa, että kenttäkokemuksen myötä opettajilla ja opettajaopiskelijoilla olisi parempi valmius lukemaan opettamiseen sekä erityisesti sellaisten oppilaiden opettamiseen, joilla on vaikeuksia lukemisessa (Duffy & Atkinson, 2001; Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Yleensä myös siirtymä yksinkertaisista opettajalähtöisistä lähestymistavoista monipuolisempiin oppilaslähtöisiin lähestymistapoihin opetuksessa on luontaista (Linek ym., 1999). Nämä indikoivat lisääntyntä opettajan minäpystyvyyttä lukemaan opettamisen suhteen (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013).

Aina kenttäkokemus ei kuitenkaan vaikuta opettajan minäpystyvyyteen positiivisesti: Kun hyvin suunniteltu tunti meneekin pieleen ja se koetaan epäonnistumisena, voi se huonontaa minäpystyvyyttä (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013; Plourde, 2002).

Kenttäkokemukseen liittyvät ristiriitaiset kannat huomioon ottaen opettajankoulutuksessa kannattaisikin kiinnittää huomiota niihin tekijöihin, jotka lisäävät opettajan minäpystyvyyttä erityisesti, kun kyseessä on lukemaan opettaminen (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni toteutusta. Alaluvut kuvailevat tutkimusten tavoitteita, menetelmiä, aineiston keruuta sekä analyysia. Viimeisessä alaluvussa käsittelen tutkimuksen eettisyyttä.

### 4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli yhdistää opettajan minäpystyvyyden viitekehys (ks. Kuvio 2) lukutaitoon ja lukemaan opettamiseen, ja tämän myötä tarkastella, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla esiintyy lukemaan opettamista kohtaan sekä millaisia minäpystyvyyttä heikentäviä ja vahvistavia tekijöitä lukemaan opettamiseen liittyy. Lukemaan opettamisen konteksti on tässä tutkimuksessa alkuopetus ja siellä keskeisenä taitona harjoiteltava peruslukutaito (ks. Luku 2.1).

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia minäpystyvyyden kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla esiintyy lukemaan opettamisesta?
2. Millaiset tekijät vahvistavat tai heikentävät luokanopettajaopiskelijan minäpystyvyyden kokemusta lukemaan opettamisessa?

### 4.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Sen sijaan, että tavoiteltaisiin tilastollista yleistettävyyttä, laadullisessa tutkimuksessa pyritään esimerkiksi havainnollistamaan ilmiöitä tai tapahtumia, syventämään ymmärrystä tietyistä toiminnasta tai tarjoamaan ilmiölle teoreettisesti perusteltu tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni pyrkii havainnollistamaan ja syventämään ymmärrystä minäpystyvyydestä lukemaan opettamista kohtaan kuvailemalla luokanopettajaopiskelijoiden jakamia kokemuksia omasta minäpystyvyydestään.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, josta saatu laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (ks. Luku 4.3). Kysely on tutkimuksen menettelytapa, jossa tutkimuksen tiedonantajat täyttävät kyselylomakkeen itsenäisesti joko ohjatussa tilanteessa tai yksin kotonaan (Eskola, 1975). Kyselystä tutkimusmenetelmänä on esitetty ajan

mittaan monenlaista kritiikkiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) perustelevat kyselyn hyödyntämisen kuitenkin ytimekkäästi: ”Kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä” (s. 84). Tälle tutkimukselle toinen mahdollinen toteutustapa olisi ollut haastattelututkimus. Tavoitteenani oli kuitenkin mahdollistaa useamman henkilön osallistumisen tutkimukseen saadakseni yhä moninaisemman aineiston. Tämän perusteella kyselytutkimus palvelee tavoitteitani paremmin.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat saivat linkin Webropol-tutkimuskyselyyn yliopiston sähköpostiinsa. Linkki lähetettiin erään yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle. Kyselyssä jokaiselta vastaajalta varmistettiin heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen sekä heidän olevan luokanopettajaopiskelijoita. Vastaajille täsmennettiin myös peruslukutaidon määritelmä ja lukemaan opettamisen konteksti tässä tutkimuksessa. Varsinaisissa sisältökysymyksissä heiltä kysyttiin opetuskokemuksen määrää sekä ovatko he opiskelleet sivuaineena alkuopetusta tai suomen kieltä.

Avoimia kysymyksiä kyselyyn sisältyi yhteensä kuusi (ks. Liite 1), ja ne olivat valmiiksi teemoitettu opettajan minäpystyvyyden ulottuvuuksien pohjalta (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Näitä ulottuvuuksia ei kuitenkaan esitelty vastaajille. Kysymykset eivät olleet suoraan Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuksessaan käyttämiä kysymyksiä, vaan heidän kyselynsä pohjalta johdettuja laadullisia kysymyksiä. Alla olevassa taulukossa esitän esimerkin laadullisten kysymysten muodostamisesta (ks. Taulukko 1). Tässä kysymysten johtamisprosessissa on lisäksi otettu huomioon tämän tutkimuksen konteksti lukemaan opettamisesta, joka ei ollut läsnä Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuksessa.

Taulukko 1.

*Esimerkki laadullisten tutkimuskysymysten johtamisesta Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuskyselyn pohjalta.*

Skaalvik & Skaalvik (2007)	Tämä tutkimus
Opetus:	Opetus:
Kuinka varma olet siitä, että osaat selittää oppiaineesi keskeiset teemat niin, että myös heikosti suoriutuvat oppilaat ymmärtävät ne? (1) en yhtään varma – (7) erittäin varma	
Kuinka varma olet siitä, että pystyt antamaan selkeää ohjausta ja opetusta kaikille oppilaille heidän taitotasostaan riippumatta? (1) en yhtään varma – (7) erittäin varma	Kuinka varma olet omasta kyvystäsi opettaa oppilaille lukemisen perustaidot? Mitkä tekijät mielestäsi lisäävät tai vähentävät tätä varmuutta?
Kuinka varma olet siitä, että pystyt vastaamaan oppilaiden kysymyksiin niin, että he ymmärtävät vaikeatkin asiat? (1) en yhtään varma – (7) erittäin varma	
Kuinka varma olet siitä, että osaat selittää oppiaineesi sisällöt niin, että suurin osa oppilaista ymmärtää sen peruseräatteen? (1) en yhtään varma – (7) erittäin varma	

### 4.3 Tutkimusaineiston keruu ja analysointi

Tutkimuskyselyyn vastasi yhteensä 16 luokanopettajaopiskelijaa. Taustoittavat monivalintakysymykset olivat pakollisia, joten niihin vastasivat kaikki. Vastaajia oli ensimmäiseltä (n=2), toiselta (n=2), neljänneltä (n=6) ja viidenneltä (n=6) vuosikurssilta. Kolmannen, kuudennen tai sitä korkeamman vuosikurssin opiskelijoista kyselyyn ei vastannut kukaan.

Yhteensä kolme vastaajaa kertoi opiskelevansa tai opiskelleensa alkukasvatuksen sivuaineopintoja, kun taas suomen kielen sivuainetta kukaan vastaajista ei ole opiskellut. Opetuskokemuksen suhteen suurin osa vastaajista kertoi tehneensä yksittäisiä sijaisuuksia (n=8). Vastaajista yhteensä kolme on tehnyt pidempiä sijaisuusjaksoja, minkä lisäksi yksi vastaaja kertoi työskennelleensä opettajana jo pidempään. Neljällä vastaajalla ei puolestaan ole opetuskokemusta ollenkaan tutkintoon sisältyvien harjoitteluiden lisäksi.

Avoimet kysymykset eivät olleet pakollisia, joten niissä vastausmäärät hieman vaihtelivat. Kysymyksiin 7, 8, 9 ja 11 vastasivat kaikki 16 vastaajaa, minkä lisäksi kysymykseen 12 vastasi 14 vastaajaa ja kysymykseen 10 puolestaan 13 vastaajaa (ks. Liite 1).

Kyselyn pohjalta kerätty laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavan analyysin taustalla on viitekehys, joka ohjaa analyysia, mutta analyysissa huomioidaan kuitenkin myös aineistosta nousevia teemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavan analyysin ero aineistolähtöiseen analyysiin on siinä, että aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet rakentuvat aineiston pohjalta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissa ne perustuvat ennalta olemassa olevaan tietoon ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysi perustui tässä tapauksessa teoriasta nousseisiin yläluokkiin sekä aineistosta lähtöisin oleviin alaluokkiin. Yläluokat, eli opettajan minäpystyvyyden ulottuvuudet (Skaalvik & Skaalvik, 2007), ohjasivat kyselyn kysymysten muotoutumista. Kyselyssä oli siis yksi kysymys yhtä ulottuvuutta kohden. Sisällönanalyysin alkuvaiheessa varmistin vielä, että vastaukset vastasivat sisällöltään yläluokkaa, mutta muutoksia ei tarvinnut tehdä.

Aineiston sisällönanalyysin ensimmäisellä kierroksella luin aineiston läpi ja korostin vastauksista väreillä sanoja ja ilmaisuja, jotka olivat joko negatiivisia tai positiivisia minäpystyvyyden kannalta tai jotka viittasivat mahdolliseen alaluokkaan. Värikorostusten perusteella hahmottelin alaluokkia kunkin yläluokan alle. Alaluokkia muodostui lopulta yhteensä 21.

Aineiston toisella analyysikierroksella kävin aineiston läpi vastaus kerrallaan luokitellen ne muodostamiini alaluokkiin. Alaluokkia saattoi esiintyä yhdessä vastauksessa useampia, mutta luokittelu tapahtui sen perusteella, mikä alaluokka esiintyi vastauksessa ensimmäisenä tai selkeimmin. Lisäksi kunkin vastauksen kohdalla kirjoitin siihen liittyviä huomioita ja koodasin väreillä vastauksen positiivisen, negatiivisen tai neutraalin minäpystyvyyden mukaiseksi vastaukseksi (ks. Taulukko 2). Koodaaminen on aineiston systemaattista läpikäyntiä ja sillä tarkoitetaan tekstin sisään kirjoitettuja tai merkittyjä muistiinpanoja, jotka kuvaavat tutkijan antamaa tulkintaa tietylle tekstikohdalle (Eskola & Suoranta, 2014).

Vastaus koodattiin positiiviseksi (vihreä), jos siinä esiintyi esimerkiksi myönteisiä ilmaisuja, opiskelijan osoittamaa selkeää varmuutta omasta toiminnastaan, monipuolista osaamista tai sisäistä kontrollia. Negatiiviseksi (punainen) vastaus koodattiin, jos siinä esiintyi negatiivisia ilmaisuja, opiskelijan epävarmuutta, monipuolisuuden puutetta tai ulkoisen kontrollin piirteitä. Vastaus nähtiin neutraalina (keltainen), jos vastauksesta ei selviä selkeästi, viittaako se positiiviseen vai negatiiviseen pystyvyyteen. Neutraaliksi vastaus koodattiin myös siinä tapauksessa, että se ei suoranaisesti liity lukemaan opettamiseen tämän tutkimuksen

kontekstissa. Positiiviseksi koodattujen vastausten katsotaan edustavan hyvää minäpystyvyyttä ja negatiivisten puolestaan heikompaa minäpystyvyyttä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa kävin aineiston läpi vielä kerran kokonaisvaltaisesti. Tämän vaiheen tavoitteena oli varmistaa analyysin tarkkuus ja luotettavuus sekä tunnistaa mahdolliset koodauksessa tehdyt virheet. Lisäksi arvioin, kuinka hyvin muodostetut alaluokat vastaavat aineiston sisältöä. Kun tämä vaihe oli suoritettu, teoriaohjaava sisällönanalyysi katsottiin valmiiksi, ja seuraavaksi siirryin tulosten esittämiseen ja johtopäätösten laatimiseen.

Taulukko 2.

*Esimerkki aineiston analyysistä.*

Vastaus	Yläluokka	Värikorostus	Alaluokka	Positiivinen/ negatiivinen /neutraali
Alkuopetuksessa tehdyt sijaisuudet ovat vahvistaneet tunnettani siitä, että pystyn opettamaan lukemaan oppimista. Olen saanut vinkkejä ja neuvoja kokeneemmilta opettajilta, jotka ovat olleet pitkään alkuopetuksessa.	Opetus	Alkuopetuksessa tehdyt sijaisuudet ovat vahvistaneet tunnettani siitä, että <b>pystyn opettamaan lukemaan oppimista</b> . Olen saanut vinkkejä ja neuvoja <b>kokeneemmilta opettajilta</b> , jotka ovat olleet pitkään alkuopetuksessa.	Opetus- kokemus ja kollegoiden tuki	Varma omista taidoistaan. Taustalla kokemusta ja luotto kollegoiden tukeen.
Kun oppilaalla on vaikeuksia keskittyä omalla paikallaan. Jos oppilaalla ei ole koulussa vaadittavaa sinnikkyyttä oman lukutaitonsa harjoittamiseen, sen oppiminen voi viivästyä.	Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen	Kun <b>oppilaalla on vaikeuksia keskittyä omalla paikallaan</b> . Jos <b>oppilaalla ei ole koulussa vaadittavaa sinnikkyyttä</b> oman lukutaitonsa harjoittamiseen, sen oppiminen voi viivästyä.	Oppimisen haasteet	Ulkoisen kontrolli: kuvailee ulkoisia tekijöitä, joihin vaikuttamisen kokee haastavana.
Koen osaavani opettaa ihan okei perustaidot, mutta jos on esim. oppimisvaikeuksia oppilaalla niin en luota omiin taitoihini opettaa. Koen, että tällaisia tilanteita voisi käydä enemmän läpi opintojen aikana.	Opetus	<b>Koen osaavani opettaa ihan okei perustaidot</b> , mutta jos on esim <b>oppimisvaikeuksia oppilaalla niin en luota omiin taitoihini opettaa</b> . Koen, että tällaisia tilanteita voisi käydä enemmän läpi opintojen aikana.	Opinnot	Perustaidot hallussa, oppimis- haasteiden tukeminen vaikeaa. Mainitsee opinnot heikentävänä tekijänä.

#### 4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuskyselyn saatekirjeessä tiedonantajille on tiedotettu mahdollisuus vetäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Lisäksi heille tuotiin ilmi vastaamisen olevan anonyymia, ja että annetut vastaukset käsitellään luottamuksellisesti sekä hävitetään tutkimuksen tultua päätökseen. Tiedonantajille on myös tarjottu mahdollisuus tutustua tutkimuksen tietosuojailmoitukseen.

Kyselyn valitseminen tutkimusmenetelmäksi tuo mukanaan tiettyjä haasteita. Tiedonantajien vastatessa kyselyyn itsenäisesti ilman tutkijan läsnäoloa suurentaa väärinymmärrysten todennäköisyyttä, kun esimerkiksi sanailmaisujen selventäminen tai muun keskustelun käyminen tiedonantajien kanssa ei ole mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen yhteydessä tätä on pyritty kuitenkin mahdollistamaan muun muassa selventämällä tutkimuksen kontekstiin liittyviä käsitteitä tiedonantajalle ja ilmoittamalla tutkijan sekä tutkielmanohjaajan sähköpostiosoitteet kysymysten varalta.

Tiedonantajille sähköisesti lähettävässä kyselyssä kritisoitavaa on myös se, että tutkija olettaa vastaajien haluavan tai osaavan ilmaista itseään kirjallisesti sellaisella tavalla, kun on toivottu tai tarkoitettu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyselyn toteuttamisessa on myös vaara, että aineisto jää vähäiseksi, jos avoimiin kysymyksiin vastataan kovin lyhyesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa sitä ei kuitenkaan nähdä suurena haasteena yleistettävyyden näkökulmasta, sillä se ei ole laadullisen tutkimuksen tarkoitus (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kysely aineistonkeruumuotona on tosin edullinen, toisin kuin esimerkiksi haastattelu, joka on aikaa vievämpi vaihtoehto aineistonkeruuseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koen myös kyselyn olevan tutkimukseni tarkoitukseen haastattelua saavutettavampi: haastattelulla ei välttämättä tavoita yhtä monen henkilön näkökulmaa tutkittavaan asiaan tai ilmiöön.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia liittyen lukemaan opettamiseen. Tulokset esitellään yläluokittain kuvaten opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia sekä niihin liittyviä tekijöitä. Tulosluvun viimeisessä alaluvussa käsittelen opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia lukemaan opettamisesta yleisellä tasolla.

Yläluokkia tässä tutkimuksessa oli kuusi, ja niiden alle muodostui yhteensä 21 alaluokkaa. Alla oleva taulukko kuvaa alaluokkia ja niiden jakautumista yläluokkiin (ks. Taulukko 3). Seuraavissa tulosluvuissa ylä- ja alaluokkia sekä niissä esiintynyttä minäpystyvyyttä kuvaillaan tarkemmin.

Taulukko 3.

*Ylä- ja alaluokkien jakautuminen.*

Yläluokka	Alaluokka
Opetus	Opinnot
	Opetuskokemus ja kollegoiden tuki
	Henkilökohtaiset tekijät
	Opetusmateriaalien hyödyntäminen
Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen	Ryhmäkoko ja tasoerot
	Opettajan puutteellinen osaaminen
	Oppimisen haasteet
	Aika ja resurssit
Oppilaiden motivoiminen	Innostaminen
	Toiminnallisuus
	Kiireettömyys
	Tehtävien sopiva taso
Luokanhallintataidot	Suunnittelu ja eriyttäminen
	Työrauhan ylläpitäminen
	Itsesäätelyn tukeminen
Yhteistyö kollegoiden ja huoltajien kanssa	Koti
	Koti ja koulu
	Koti, koulu ja koulun ulkopuoliset resurssit
Selviäminen erilaisista muutoksista ja haasteista	Kokeilunhaluinen
	Välittelevä
	Analyyttinen

## 5.1 Opetus

Opetukseen liittyen opettajaopiskelijoilta kysyttiin, kuinka varmoja he ovat omasta kyvystään opettaa oppilaille lukemisen perustaidot. Vastausten pohjalta aineistosta oli havaittavissa yhteensä neljä alaluokkaa. Vastausten teemat liittyivät pääpiirteittäin opintoihin, opetuskokemukseen ja kollegoilta saatavaan tukeen, henkilökohtaisiin tekijöihin sekä opetusmateriaalien hyödyntämiseen.

*Opettajaopinnot* mainittiin kahdeksassa vastauksessa. Näistä vastauksista viisi koodattiin negatiiviseksi ja kolme neutraaliksi. Neutraaleiksi koodatuista vastauksista ei ollut tulkittavissa, edustivatko ne heikkoa vai hyvää minäpystyvyyttä. Heikkoa minäpystyvyyttä opetukseen liittyen esiintyi kuitenkin selkeästi eniten tämän alaluokan vastauksissa. Vastausten perusteella opiskelijat eivät koe käytyjen opintojen tukeneen osaamista tai varmuutta opettaa lukemaan. Erityisesti oppimisen haasteet ja niiden kohtaaminen tai selvittäminen koettiin haastavana. Tutkintoon kuuluvilta pakollisilta äidinkielen monialaisilta jaksoilta moni vastaajista olisikin toivonut enemmän:

Mahdollisissa tilanteissa, joissa oppilas ei yrityksistäni huolimatta oppisi lukemisen perustaitoja, en tietäisi miten voisin häntä parhaiten tukea. - -  
Varmuuttani vähentää ehdottomasti se, etten koe saaneeni juurikaan apua opettajankoulutuksesta lukemisen opettamiseen. (V2)

En ole opiskellut alkukasvatusta tähänastisissa opinnoissani ollenkaan, mutta suomen kielen monialaisten opintojen pitäisi valmistaa tähän paremmin. Onhan lukutaito yksi tärkeimmistä koulumaailman taidoista. (V2)

Käytännön lukemaan opettaminen oli opiskelijoille epävarmuustekijä, vaikka teoria lukemaan opettamisesta olisikin hallussa. Mahdolliset opintoihin kuuluvat harjoittelujaksot alkukasvatuksessa puolestaan mainittiinkin omaa varmuutta hieman lisäävänä tekijänä. Harjoitteluissa koetut onnistumiset sekä positiivinen palaute toistuvat näissä vastauksissa minäpystyvyyden tunnetta kohottavina seikkoina. Osa vastanneista opiskelijoista kertoi käyneensä alkukasvatuksen opintoja sivuaineena, mutta kokevat siitä huolimatta epävarmuutta ja osaamisen puutetta lukemaan opettamiseen liittyen:

Koen, etten ole saanut opettajankoulutuksesta juurikaan mitään konkreettista siitä, miten lähteä opettamaan lukemista oppilaille. Omasta mielenkiinnosta olen valinnut kandidaatintutkielmani sivuamaan aihetta, kuten myös graduni aiheen. (V12)

Neljä vastausta luokiteltiin alaluokkaan *opetuskokemus ja kollegoiden tuki*. Näistä vastauksista kaikki koodattiin positiiviseksi. Ne osoittivat opiskelijoiden varmaa osaamisen

tunnetta sekä luottoa tulevaisuuteen. Vastauksista kaikissa mainittiin opetuskokemuksen olevan varmuutta lisäävä tekijä. Opetuskokemusta vastaajille olikin kertynyt pääasiassa opettajan sijaisuuksien kautta. Tämän lisäksi osaa vastauksista yhdisti maininnat neuvoista ja tuesta, joita opiskelijat ovat kollegoiltaan saaneet tai joita he luottavat tulevaisuudessa saavansa.

Yhteensä kolmen vastauksen katsottiin liittyvän *henkilökohtaisiin tekijöihin*. Niistä kaksi koodattiin positiiviseksi ja yksi neutraaliksi. Positiiviseksi korostetussa vastauksessa opiskelija toi esille omaa innostustaan ja kiinnostustaan lukemaan opettamiseen liittyen. Tämän myötä hänen varmuutensa opetuksen suhteen oli mielekkäällä tasolla. Molemmissa neutraaliksi koodatuissa vastauksissa omat henkilökohtaiset tekijät, kuten lukihäiriö tai oma viivästynyt lukemaan oppiminen, koettiin varmuutta lisäävänä. Neutraaliksi vastaukset on nähty kuitenkin siksi, että vaikka opiskelijat ilmaisivat lukemaan opettamisen teorian olevan hallussa, käytäntö vaikutti kuitenkin olevan vierasta ja epävarmaa. Lisäksi toinen opiskelijoista kertoi olemassa olevien, esimerkiksi kotona opittujen, taitojen tukemisen olevan helpompaa kuin uuden opettaminen.

*Opetusmateriaalien hyödyntäminen* esiintyi yhdessä vastauksessa. Vastaus koodattiin neutraaliksi, sillä siitä ei voitu selkeästi määrittää, minkälaista minäpystyvyyttä se edusti. Opiskelija kertoi olevansa suhteellisen varma omista kyvyistään, mutta ilmaisi kuitenkin tukeutuvansa mielellään valmiisiin opetusmateriaaleihin. Hän koki valmiiden materiaalien, kuten oppikirjasarjojen, lisäävän hänen pystyvyydentunnettaan. Tämä voitaisiin kuitenkin nähdä ulkoisena kontrollina (ks. Luku 3.2). Kyse ei ole oikeastaan opiskelijan varmuudesta omista kyvyistään opettaa, vaan enemmänkin luotosta kirjasarjojen pätevyyteen.

## **5.2 Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen**

Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen liittyen opiskelijat vastasivat kysymykseen siitä, millaisissa tilanteissa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on heidän mielestään haastavaa lukemaan opettaessa. Erityisesti tämän yläluokan vastauksissa oli havaittavissa selkeästi ulkoista tai sisäistä kontrollia, ja sen mukaan vastaukset koodattiinkin positiiviseksi (sisäinen kontrolli), negatiiviseksi (ulkoinen kontrolli) tai neutraaliksi, jos vastauksesta ei ollut tulkittavissa selvästi kumpaakaan. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen vastaukset jaoteltiin yhteensä neljään alaluokkaan: ryhmäkoko ja tasoerot, oppimisen haasteet, opettajan puutteellinen osaaminen sekä aika ja resurssit.

*Ryhmäkoko ja tasoerot* tulivat ilmi kyseiseen alaluokkaan luokitelluissa vastauksissa joko yhdessä tai erikseen. Tähän alaluokkaan luokiteltuja vastauksia oli yhteensä kuusi, joista kaksi koodattiin neutraaliksi, kolme positiiviseksi sekä yksi negatiiviseksi. Positiiviseksi koodatuissa vastauksissa korostui opiskelijoiden sisäinen kontrolli ja täten hyvä minäpystyvyys oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa. Opiskelijat nimesivät kokemiaan haasteita, tässä tapauksessa esimerkiksi suuret ryhmäkoot ja ryhmien sisäiset tasoerot, mutta kokivat kuitenkin kykenevänsä ratkaisemaan haasteet omilla toimillaan, kuten eriyttämällä ja oppituntien huolellisella suunnittelulla:

Jos luokassa on esimerkiksi jo paljon sellaisia, jotka osaavat lukea kunnolla, niin on vaikeaa opettaa monella eri tasolla lukijoita. Tähän toki auttaisi esimerkiksi erilaiset tasoryhmät lukemaan opettamisessa. (V11)

Negatiiviseksi koodatussa vastauksessa puolestaan sekä ongelma että siihen nähty ratkaisu koettiin tulevan ulkopuolelta: opiskelija näkee, että haaste on vaikea kohdata, jos opettajalle ei ole saatavilla apua. Tässä tapauksessa kyseessä on ulkoinen kontrolli ja täten heikompi minäpystyvyys. Neutraaleista vastauksista kummastakaan ei ollut mahdollista tehdä päätelmää koetusta minäpystyvyydestä: toisessa vastaus oli liian lyhyt tulkittavaksi ja toisessa puolestaan esiintyi sekä ulkoisen että sisäisen kontrollin piirteitä.

*Opettajan puutteellinen osaaminen* mainittiin viidessä vastauksessa. Vastaukset jakaantuivat tasan positiivisten ja negatiivisten koodausten välillä lukuun ottamatta yhtä neutraaliksi koodattua vastausta, josta oli havaittavissa sekä ulkoisen että sisäisen kontrollin tuntomerkkejä. Sisäinen kontrolli korostui opiskelijoiden vastauksissa jälleen opettajalähtöisillä ratkaisuehdotuksilla, kuten ryhmän jakamisella tasoryhmiin ja oman tietotason kehittämällä. Ulkoinen kontrolli puolestaan korostui siten, että vaikka haasteet olivat lähtöisin opettajasta – ja tämän puutteellisesta asiantuntijuudesta – ei tähän ehdotettu ratkaisua joko ollenkaan tai perusteltiin sen ratkaisemisen vaikeutta ulkoisilla tekijöillä:

Ehkä se, jos ei ole osaamista tunnistaa haastetta tai ei tiedä mitä sille haasteelle pitäisi tehdä. Varsinkin isoissa ryhmissä (haasteiden) tunnistaminen voi olla haastavaa, tai vaikka haasteen tunnistaisikin, onko aikaa puuttua siihen tai resursseja tukitoimiin. (V9)

*Oppimisen haasteet* esiintyivät kolmessa vastauksessa, joista yksi koodattiin positiiviseksi ja kaksi negatiiviseksi. Sisäistä kontrollia edustava vastaaja tuo esille itsestään lähtöisin olevan ratkaisun oppilaiden oppimisen haasteiden tuottamiin vaikeuksiin, sillä hän koki pystyvänsä vastaamaan haasteisiin eriyttämällä opetustaan. Ulkoiseen kontrolliin taipuwait vastaukset

puolestaan korostivat ulkoisten tekijöiden merkitystä. Vastauksista toisessa opiskelija harmitteli voimattomuuttaan oppimisen haasteiden suhteen, jos aikuisia on luokassa liian vähän ja kotoa ei tule tukea oppimiseen, ja toisessa opiskelija ei tarjonnut oppilaan keskittymisen haasteisiin opettajälähtöistä ratkaisua ollenkaan, vaan korosti ainoastaan oppilaan roolia:

Kun oppilaalla on vaikeuksia keskittyä omalla paikallaan. Jos oppilaalla ei ole koulussa vaadittavaa sinnikkyyttä oman lukutaitonsa harjoittamiseen, sen oppiminen voi viivästyä. (V3)

*Aika ja resurssit* esiintyivät vastauksissa alaluokkana kaksi kertaa. Kumpikin luokitelluista vastauksista oli negatiivisia eli ne osoittivat ulkoista kontrollia. Opiskelijat tuovat vastauksissaan esille kokevansa, että tarpeiden huomioiminen on haastavaa. He kokevat, että muun muassa resurssit, ajan puute tai oppilaiden ominaisuudet vaikuttavat eriyttämiseen sekä yleisesti omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen:

Eriyttäminen oman tason ryhmiin voi olla haastavaa, jos työskentelee yksin. Myös oppilaan itsensä tuntema motivaatio ja kyky vaikuttavat. (V8)

### **5.3 Oppilaiden motivoiminen**

Motivaatioon liittyen opiskelijoilta kysyttiin, millaisissa tilanteissa ja millä tavoin he tuntevat pystyvänsä tukemaan aloittelevan lukijan motivaatiota. Myös tämän yläluokan alle muodostui aineiston pohjalta neljä alaluokkaa: innostaminen, toiminnallisuus, kiireettömyys sekä tehtävien sopiva taso.

*Innostaminen* esiintyi opiskelijoiden vastauksissa oppilaiden motivoimiseen liittyen selkeästi eniten: yhdeksän kertaa. Tähän alaluokkaan luokitellut vastaukset sisälsivät joko oppilaan innostamista eri keinoin, opettajan oman innostuksen hyödyntämistä motivoimisessa tai molempia. Positiiviseksi koodattuja vastauksia oli yhteensä neljä, ja ne osoittivatkin hyvää minäpystyvyyttä oppilaiden motivoimiseen liittyen. Opiskelijat toivat esille vastauksissaan, että he kokevat kannustamisen ja innostamisen tärkeänä osana motivoimista. He esittivät vaihtelevasti moninaisia keinoja oppilaiden innostamiseen, ja erityisesti opettajan oma innostus korostui oppilaita motivoivana tekijänä:

Kun oppilas onnistuu jossakin lukemisen tehtävässä (sen ei tarvitse olla edes suuri onnistuminen), niin kannustamalla oppilasta ja kehumalla onnistumisesta. Positiivisella palautteella on mielestäni suuri vaikutus aloittelevan lukijan motivaation ylläpitämisessä. (V11)

Kannustus ja opettajana oma innostus tekemiseen on yleensä motivoinut oppilaita. Positiivinen ilmapiiri vaikuttaa myös. (V5)

Negatiiviseksi koodattuja vastauksia oli puolestaan kaksi, ja niissä opiskelijat osoittivat tiedostavansa innostamisen tärkeyden, kokivat pystyvänsä tukemaan oppilaiden motivaatiota jonkin verran, mutta uskoivat törmäävänsä haasteisiin motivoimisen suhteen. Opiskelijat ilmaisivat epävarmuutensa sellaisten oppilaiden motivoimisesta, jotka eivät innostu lukemisesta kovin helposti. Heikompaan minäpystyvyyteen viittaavissa vastauksissa toistui myös se, että opiskelijat eivät maininneet konkreettisia keinoja oppilaiden motivoimiseen.

Kahdesta neutraaliksi koodatusta vastauksesta toisessa opiskelija nimesi toimivia keinoja motivoida oppilaita, mutta osoitti kuitenkin epävarmuutta. Toinen neutraali vastaus puolestaan huomioi erityisesti oppilaiden mielenkiinnonkohteet ja niiden merkityksen lukemisen motivaation tukemisessa, mutta ei huomioi vastauksessaan tämän tutkimuksen kontekstia peruslukutaidon tukemisesta.

*Toiminnallisuus* muodosti oppilaiden motivoimisen osalta oman alaluokkansa.

Toiminnallisuudesta motivoimisen keinona kertoi yhteensä kolme opiskelijaa, joiden vastauksista kaksi koodattiin positiiviseksi ja yksi neutraaliksi. Hyvää minäpystyvyyttä edustavat vastaukset esittelivät moninaisia toiminnallisia keinoja oppilaiden motivoimiseen, korostivat positiivisuutta sekä kuvailivat opiskelijan omia vahvuuksia:

Ajattelen, että vahvuuteni on nimenomaan motivaation luominen erilaisilla leikeillä, haasteilla, toiminnallisilla innostamismenetelmillä ym. Oma innostus heijastuu myös lapseen, ja lapset innostuvat herkästi leikkisistä oppimistavoista. (V13)

Neutraaliksi koodatussa vastauksessa opiskelija puolestaan kertoi kokemuksen perusteella kokevansa toiminnallisuuden toimivana motivaatiotekijänä, mutta ei maininnut, millaista toiminnallisuutta hän hyödyntäisi ja millaisissa tilanteissa, minkä vuoksi minäpystyvyyden tulkitseminen vastauksesta on haasteellista.

*Kiireettömyys* mainittiin vastauksissa kolme kertaa. Vastauksista kaksi koodattiin positiiviseksi. Näissä vastauksissa opiskelijat korostivat sitä, miten tärkeää on, ettei oppimisessa ole kiireen tuntua. He myös esittelivät monipuolisia keinoja, kuten oppilasjohtoinen lukeminen, lukutunnit, yksilö- ja pienryhmäopetus sekä mielenkiinnonkohteiden huomioonottaminen. Lisäksi opiskelijat mainitsivat oppilaiden yksilöllisen huomioimisen merkityksen. Vastauksia yhdisti kuitenkin erityisesti se, että

opiskelijat pitivät kiireettömyyden tunnetta opetuksessa tärkeänä osana motivaation ylläpitämistä:

Antamalla aikaa asian läpikäymiseen ja rauhallisesti antaen lapselle aikaa työstää asiaa. - - Tämän lisäksi se, että tuo lukemiseen asioita, joista lapset ovat kiinnostuneita. (V16)

Näiden vastausten voi siis katsoa edustavan hyvää minäpystyvyyttä. Kolmannessa vastauksessa puolestaan korostettiin myös kiireettömyyttä, rauhallisuutta sekä lisäksi opitun kertaamisen merkitystä. Opiskelija ei kuitenkaan kertonut konkreettisia keinoja motivoimiseen, joten vastaus nähtiin neutraalina.

*Tehtävien sopiva taso* muodostui omaksi alaluokakseen, vaikka vastauksia tähän luokiteltiin vain yksi. Opiskelija toi esille, kuinka tärkeää on, että oppilailla on sopivan tasoisia tehtäviä, jolloin he saavat tarpeeksi haastetta oppimiselleen. Oppilaan tasoa vastaava haaste sekä tämän mielenkiinnonkohteiden huomioiminen nähtiin omana tekijänään oppilaan motivoimisessa. Vastaus koodattiin kuitenkin neutraaliksi, sillä se ei liity täysin tutkimuksen kontekstiin peruslukutaidon opettamisesta, jolloin siitä ei voida tulkita minäpystyvyyttä tämän tutkimuksen aiheeseen liittyen.

#### **5.4 Luokanhallintataidot**

Luokanhallintataidoista opiskelijoilta kysyttiin, millaisia luokanhallinnallisia haasteita he kokevat saattavansa kohdata erityisesti lukemaan opettamisen näkökulmasta sekä millaisia keinoja heillä on niiden hallintaan. Vastaukset jakautuivat yhteensä kolmeen alaluokkaan: suunnittelu ja eriyttäminen, työrauhan ylläpitäminen sekä itsesäätelyn tukeminen.

Luokanhallinnallisista haasteista lukemaan opettamiseen liittyen suurimmaksi opiskelijat kokivat suuret opetusryhmät sekä niiden sisällä esiintyvät taitotasoerot. Haasteen hallintaan tarjottiin useassa vastauksessa keinoksi *suunnittelua ja eriyttämistä*. Tästä muodostuikin oma alaluokkansa, johon luokiteltiin yhteensä kahdeksan vastausta. Hyvää minäpystyvyyttä edustaviksi vastauksiksi näistä tulkittiin kuusi. Näiden kuuden opiskelijan vastauksissa toistui tarkka oman toiminnan kuvailu haasteen ratkaisemiseksi sekä monipuolisten keinojen hyödyntäminen. Keinoina esiteltiin muun muassa ennakointi, oppituntien huolellinen ja monipuolinen valmistelu, suunnittelu ja jaksottaminen sekä suuren ryhmän jakaminen pienempiin taitotasoryhmiin:

Eritasoiset oppilaat, haasteena jokaiselle sopivat harjoitteet. Keinoina ennakointi, tehtävien valmistelu ja oppituntien jaksottaminen, ”jokaiselle jotain”. (V1)

Eräs positiivista minäpystyvyyttä esittävä opiskelija haastoi ajattelun esimerkiksi ajan ja resurssien puutteesta ideoimalla aputehtäviä edistyneemmille lukijoille luokassa:

Luokanhallinnalliset haasteet kumpuavat ehkä pitkälti eriyttämisen tarpeesta, parhaiten osaavat saattavat tylsistyä alkeiden opiskelussa. Tähän auttaa varmistamalla jokaiselle oman tasoinen tehtävä (esim. parhaiten osaavat voivat toimia huonommin osaavien ”tutoreina” tai tarkistaa vastauksia). (V10)

Suunnittelun ja eriyttämisen alaluokassa heikkoa minäpystyvyyttä edustavaksi puolestaan tulkittiin vastaus, jossa opiskelija luetteli luokanhallinnallisia haasteita, kuten tasoerot, keskittymisvaikeudet sekä oppilaiden motivaation ongelmat, mutta ei nimennyt eriyttämisen lisäksi muita konkreettisia keinoja näiden haasteiden hallintaan. Hän osoitti epävarmuutta, ja mainitsi kyllä eriyttämisen, mutta ei kertonut eriyttämisestä, sen keinoista tai hyödyistä enempää. Neutraaliksi nähdyssä vastauksessa opiskelija puolestaan yhtä lailla nimesi luokanhallinnallisen haasteen, osoitti tietävänsä, kuinka siihen voisi teoriassa vastata, mutta esitti epävarmuutta käytännön suhteen.

*Työrauhan ylläpitäminen* eriytyi opiskelijoiden vastauksista omaksi alaluokakseen.

Työrauhan ylläpitämisen keinoihin liittyi vastauksista yhteensä kolme, joista kaikki koodattiin neutraaliksi. Niistä siis ei ollut tulkittavissa hyvää tai heikkoa minäpystyvyyttä.

Luokanhallinnallisiksi haasteiksi opiskelijat nimesivät muun muassa keskittymisen vaikeudet sekä motivaation puutteen, jotka puolestaan johtavat häiritsevään käytökseen ja työrauhan järkkymiseen. Vastauksissa ei kuitenkaan esitelty konkreettisia keinoja luokanhallintaan ollenkaan tai vaihtoehtoisesti lukemaan opettamisen konteksti ei tullut esille. Tällöin minäpystyvyyttä lukemaan opettamiseen liittyen on mahdoton tulkita.

Luokanhallinnallisiksi haasteiksi lukemaan opettamisen suhteen nähtiin myös oppilaiden tunteiden purkaukset. Näissä vastauksissa on otettu hyvin huomioon se, että peruslukutaitoa harjoittelevat ovat pieniä lapsia. Alaluokaksi vastauksissa muodostui *itsesäätelyn tukeminen*. Vastauksia oli yhteensä kaksi, joista toinen nähtiin hyvää minäpystyvyyttä edustavana, ja toinen puolestaan neutraalina. Neutraaliksi koodatussa vastauksessa opiskelija esitti hyvää pohdintaa muiden ulkopuolelle jättämisestä, siitä aiheutuvista tunnereaktioista sekä kannustamisesta työskentelyyn kaikkien kanssa. Neutraaliksi vastaus koodattiin siksi, että konteksti jäi tässä epäselväksi: opiskelija puhui muun muassa sosiaalisesti taitavan oppilaan ohjaamisesta vähemmän yhteistyökykyisen lapsen pariin. Lukemaan opettamisen ja

oppimisen konteksti jää uupumaan toisin kuin silloin, jos tilanne nähtäisiin siten, että ohjattaisiin edistyneempi lukija työskentelemään aloittelevan lukijan kanssa.

Oppilailla voi mennä myös hermo tai tulla ärsytys, kun ei ymmärrä, osaa ja hahmota. Osa voi myös pelätä lukemista, jos se koetaan suurena vuorena, jonka huipulle ei koskaan pääse. (V16)

Edellä on sitaatti eräästä positiiviseksi koodatusta vastauksesta, jossa on otettu huomioon lukemaan opettamisen ja oppimisen kontekstista se, että aloittelevat lukijat ovat vielä pieniä lapsia, jotka kaipaavat aikuiselta tukea itsesäätelyynsä. Opiskelija tarjoaa keinoiksi itsesäätelyn hallintaan muun muassa suuren kokonaisuuden jakamista pieniksi osiksi, onnistumisten korostamista sekä kannustamista ja tunteiden sanoittamista.

## 5.5 Yhteistyö kollegoiden ja huoltajien kanssa

Opettajaopiskelijoilta kysyttiin, millaista yhteistyötä he uskovat pystyvänsä hyödyntämään sekä huoltajien kanssa että monitoimijaisesti liittyen oppilaiden lukemaan oppimiseen. Vastaukset jakautuivat kolmeen alaluokkaan riippuen siitä, miten yhteistyötä kuvailtiin vastauksessa.

Alaluokista ensimmäinen, *koti*, sisältää vastauksia, joissa kuvailtiin ainoastaan yhteistyötä huoltajien kanssa. Näissä vastauksissa monitoimijaisuus on jätetty huomiotta kokonaan, minkä vuoksi ne koodattiin joko negatiiviseksi tai neutraaliksi riippuen siitä, kuinka monipuolisia keinoja yhteistyöhön huoltajien kanssa vastauksessa esiteltiin.

Opiskelijoiden vastauksista yhteensä kuusi luokiteltiin tähän alaluokkaan. Kaksi vastausta nähtiin neutraalina. Ne esittelivät monipuolisia keinoja yhteistyöhön huoltajien kanssa, mutta koulun muita tai koulun ulkopuolisia ammattilaisia ei näissä yhteistyön kuvauksissa esiintynyt:

Entisellä työpaikalla oli oppilaille lukuläksybingo, joista muutamaaan kohtaan vaadittiin vanhemman kuittaus. Iltasadut ovat myös yllättävän tärkeitä ja positiivisia. Näistä asioista on helppo keskustella vanhempainillassa. (V8)

Lisäksi neljä vastausta koodattiin heikkoa minäpystyvyyttä edustavaksi. Näissä vastauksissa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kuvaus oli hyvin rajoittunutta ja se koski lähinnä oppilaiden lukuläksyjä. Opiskelijat eivät nähneet keinoja kovin monipuolisena tai eivät ainakaan kuvailleet niitä sellaisena.

Toinen alaluokka, *koti ja koulu*, koostuu vastauksista, joissa esiteltiin yhteistyön keinoja, jotka ottivat huomioon sekä huoltajat että koulun tarjoamat ammattilaiset, kuten luokanopettaja, erityisopettaja, resurssiopettaja, koulunkäynninohjaajat ja kuraattori. Tähän alaluokkaan luokiteltiin yhteensä viiden opiskelijan vastaukset. Nämä vastaukset onnistuivat esittelemään kodin ja koulun välisiä yhteistyön muotoja monipuolisesti, jolloin ne koodattiin positiiviseksi:

Erityisopettaja on tietysti erinomainen resurssi jolla voi olla tietotaitoa, jos lukemaan oppiminen tökkii. Muut kollegat ja ammattilaiset ovat myös erinomaisia keskustelukumppaneita. Kokemusten jakaminen kehittää omaa ammattitaitoa. Pitää uskaltaa kysyä. (V6)

Vanhemmille voi myös vinkata erilaisia lukupelejä (digi ja lautapelejä). Koulun sisällä erityisopettajalta tai samanaikaisopettajalta voi saada tukea, joko osan oppilaista siirtymällä ihan kokonaan toiseen luokkatilaan toisen opettajan kanssa, tai samassa luokassa jakamassa apua ja aikaa oppilaille. (V9)

Vastauksissa toistui monipuolisia keinoja yhteistyöhön huoltajien sekä koulun sisäisten ammattilaisten kanssa. Siitä huolimatta, että näiden vastausten tulkittiin edustavan hyvää minäpystyvyyttä, monitoimijaisen yhteistyön kuvailu jäi osaltaan vajaaksi. Vaikka opiskelijat olivat huomioineet koulun sisäiset resurssit taidokkaasti, unohtui koulun ulkoisten asiantuntijoiden hyödyntäminen yhteistyön kuvailusta kokonaan.

Kolmas alaluokka – *koti, koulu sekä koulun ulkopuoliset resurssit* – sisältää toista alaluokkaa laajempia vastauksia siten, että niissä huomioitiin lisäksi ammattilaiset, jotka eivät aina sijaitse fyysisesti koulussa, mutta tekevät yhteistyötä koulun, opettajien, oppilaiden ja huoltajien kanssa. Tällaisia asiantuntijoita ovat muun muassa psykologi, puheterapeutti sekä kirjaston työntekijät. Tähän alaluokista kattavimpaan luokiteltiin yhteensä viisi vastausta. Näiden vastausten katsottiin edustavan hyvää minäpystyvyyttä monitoimijaisen yhteistyön osalta:

Monitoimijaisesti voidaan hyödyntää esim. lukukoiria, kummitoimintaa (useampi opettaja, eriyttämismahdollisuutta) sekä erityisopettajaa (erityisopettajalla saattaa olla ”poppaskonsteja”, innostavia tehtäviä sekä tarvittaessa myös vahvempaa tukea. On tärkeää käyttää lukemisen oppimisessa kaikkia resursseja, joita on mahdollista käyttää (esim. koulunkäynninohjaaja) ja ideoida myös yhdessä oppilaiden kanssa. (V10)

Tähän alaluokkaan sisältyvissä vastauksissa opiskelijat kuvailivat monitoimijaista yhteistyötä ja tiedostivat yhteistyön eri osa-alueet ja ammattilaiset. Yhteistyöhön käytettävissä olevat resurssit on näissä vastauksissa huomioitu monipuolisesti. Opiskelijoiden vastauksissa tuli

esille myös esimerkiksi lukukoira- sekä kummitoiminta, mikä kuvaa mahdollisuuksien ja yhteistyön monimuotoisuutta.

## 5.6 Selviäminen erilaisista muutoksista ja haasteista

Opettajan minäpystyvyyden ulottuvuuksista viimeisenä on selviäminen erilaisista muutoksista ja haasteista, johon liittyen opiskelijoilta kysyttiin, mikä lukemaan opettamisessa on heille uutta ja tuntematonta, ja miltä heistä tuntuisi kokeilla sitä oppilaiden kanssa esimerkiksi opetusharjoittelussa tai sijaisena työskennellessä. Alaluokkia muodostui yhteensä kolme: kokeilunhaluinen, välttelevä ja analyttinen.

*Kokeilunhaluiseksi* tulkittiin opiskelija, joka oli vastauksensa perustella valmis ja halukas heittäytymään sekä kokeilemaan uutta. Tähän alaluokkaan luokiteltuja vastauksia oli yhteensä kolme, ja näiden opiskelijoiden tulkittiin edustavan hyvää minäpystyvyyttä. He toivat esille olevansa kiinnostuneita kokeilemaan uutta sekä valmiita kohtaamaan erilaisia haasteita. Opiskelijat myös osoittivat tiedostavansa oppilaiden yksilöllisyyden sekä oppilastuntemuksen merkityksen lukemaan opettamisessa:

En haluaisi vain tukeutua kirjaan. Olen nyt harjoittelussa kokeilemassa rohkeasti erilaisia toiminnallisia menetelmiä ja katson onko se vain turhaa hauskuutta vai oikeasti tehokas tapa oppia lukemaan. (V6)

Eräs viisas opettaja kerran sanoi ”kukaan ei ole jäänyt oppimatta lukemaan” ja että ”kaikki on sallittua, jos se ei toimi niin muokataan tai vaihdetaan” joista olen aivan samaa mieltä, on tärkeää kokeilla erilaisia menetelmiä, sillä jokin menetelmä saattaa toimia jollekin oppilaalle erittäin hyvin, ja jokin toinen menetelmä toiselle. (V10)

*Vältteleväksi* puolestaan nähtiin opiskelija, joka osoitti selvää epävarmuutta uuden kokeilemisesta ja haasteiden kohtaamisesta. Tähän alaluokkaan luokiteltiin yhteensä neljä vastausta, ja ne tulkittiin heikoksi minäpystyvyydeksi. Näissä vastauksissa opiskelijat joko eivät osoittaneet ollenkaan kiinnostusta uuden kokeilemiseen tai osoittivat huomattavaa epävarmuutta siihen liittyen. Haasteet puolestaan esiintyvät vaikeasti ymmärrettävinä tai ratkaistavina sen sijaan, että opiskelija toisi esille omaa varmuuttaan niiden kohtaamisessa:

Osa menetelmistä vielä tuntemattomia. Toisaalta tutuistakin (esim. KÄTS) silti vähän hämärän peitossa, miten konkreettisesti prosessissa edetään. Lisäksi mietityttää, miten pystyy vastaamaan esimerkiksi lukivaikeusoppilaiden haasteisiin ja tarpeisiin. (V12)

Opiskelijat, jotka osoittivat epävarmuutta, mutta esittivät kuitenkin aktiivista ja itsenäistä pohdintaa uuden kokeilemisesta, tulkittiin *analyttisiksi*. Analyttisiä vastauksia kertyi näistä kolmesta alaluokasta eniten, yhteensä seitsemän. Minäpystyvyyden näkökulmasta analyttiseksi luokitellut vastaukset katsottiin neutraaleiksi. Näissä vastauksissa vallitsevana teemana oli opiskelijoiden esittämät ajatukset siitä, millaista uuden ja tuntemattoman kokeileminen olisi, ja mitä se heiltä vaatisi. He eivät osoittaneet vastauksissaan yhtä suurta intoa heittäytymiseen kuin kokeilunhaluiseksi luokitellut opiskelijat, mutta eivät myöskään nähneet uuden kokeilemistä tai erilaisten haasteiden kohtaamista liian vaikeana:

Minusta olisi ihan mukavaa kokeilla lukemaan opettamista oppilasryhmän kanssa joko harjoittelussa tai sijaistaessa. Enemmän kauhistuttaa ajatus siitä, ettei minulla ole kokemusta lukemaan opettamisesta jos saisin omaksi luokakseni ensimmäisen luokan. (V2)

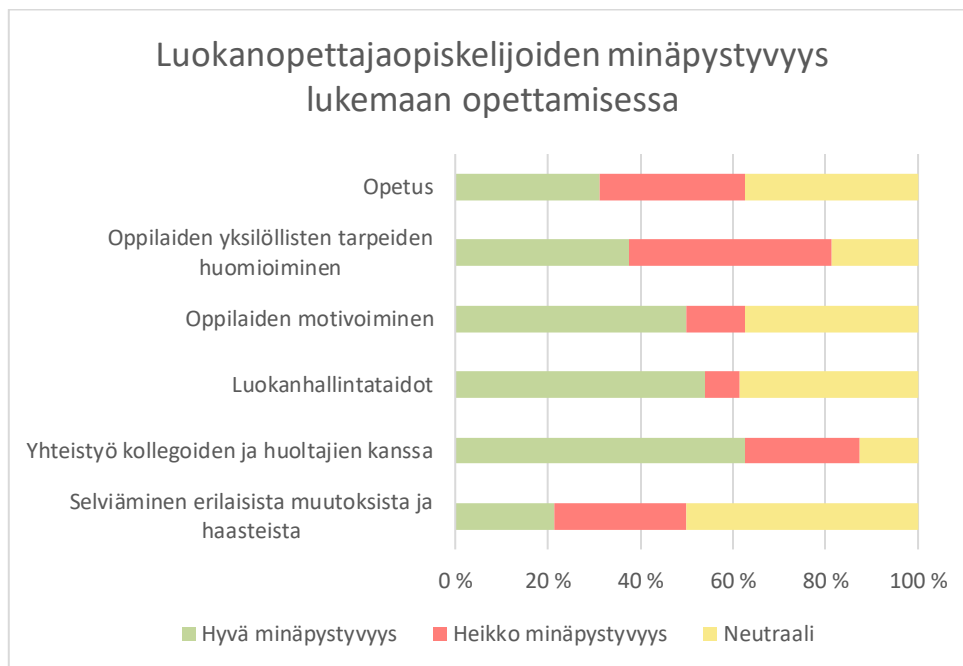
Koko prosessi kokonaisuudessaan on minulle aika uusi/vieras, sillä olen opettanut alkuopetuksessa suhteellisen vähän. En kuitenkaan pidä sitä erityisen pelottavana tai vaikeana, verrattuna myöhempien vuosiluokkien opetukseen. (V3)

## **5.7 Yleisesti luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä lukemaan opettamista kohtaan**

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys lukemaan opettamista kohtaan oli heikoimmillaan opetuksen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen osa-alueilla (ks. Kuvio 3). Opetuksen osa-alueella tyypillistä oli, että opiskelijat tiedostivat teorian tasolla, miten lukemaan opettaminen tapahtuu, mutta huono ymmärrys käytännön opettamisesta heikensi minäpystyvyyttä. Lisäksi opiskelijat osoittivat heikkoa minäpystyvyyttä oppimisen haasteiden kohtaamiseen lukemaan opettaessa. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen osa-alueella taas tarkentui, että oppilaiden lukemisen haasteiden kohtaamista vaikeuttaa erityisesti suuret oppilasryhmät sekä vaihtelu oppilaiden taitotasossa.

Kuvio 3.

*Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystvyys lukemaan opettamisessa.*



Paras minäpystvyys lukemaan opettamista kohtaan puolestaan esiintyi monitoimijaisen yhteistyön ja oppilaiden motivoimisen osa-alueilla (ks. Kuvio 3). Opiskelijat osoittivat hallitsevansa monitoimijaisen yhteistyön eri muodot ja osittain esittivät yhteistyön avulla myös ratkaisuja kokemiinsa haasteisiin. Tällaisia haasteita, jotka opiskelijat kokevat voivansa ratkaista laadukkaan yhteistyön avulla, ovat esimerkiksi lukuinnon ylläpitäminen, tasoerojen vaatima eriyttäminen sekä oppilaan oppimisen haasteet. Kollegat ja yhteistyön mahdollisuus vaikutti siis parantavan luokanopettajaopiskelijoiden minäpystvyvyyden tunnetta lukemaan opettamisessa.

Oppilaiden motivoimisen osa-alueella puolestaan esiintyi moninaisia keinoja motivoimiseen, minkä myötä koettu minäpystvyys oli hyvällä tasolla. Innostaminen oli keskeisin vastauksissa esiintynyt keino alkuopetusikäisten motivoimiseen, kun tavoitellaan lukemaan oppimista. Lähes yhtä hyvään minäpystvyvyyteen opiskelijat ylsivät luokanhallintataitojen osa-alueella.

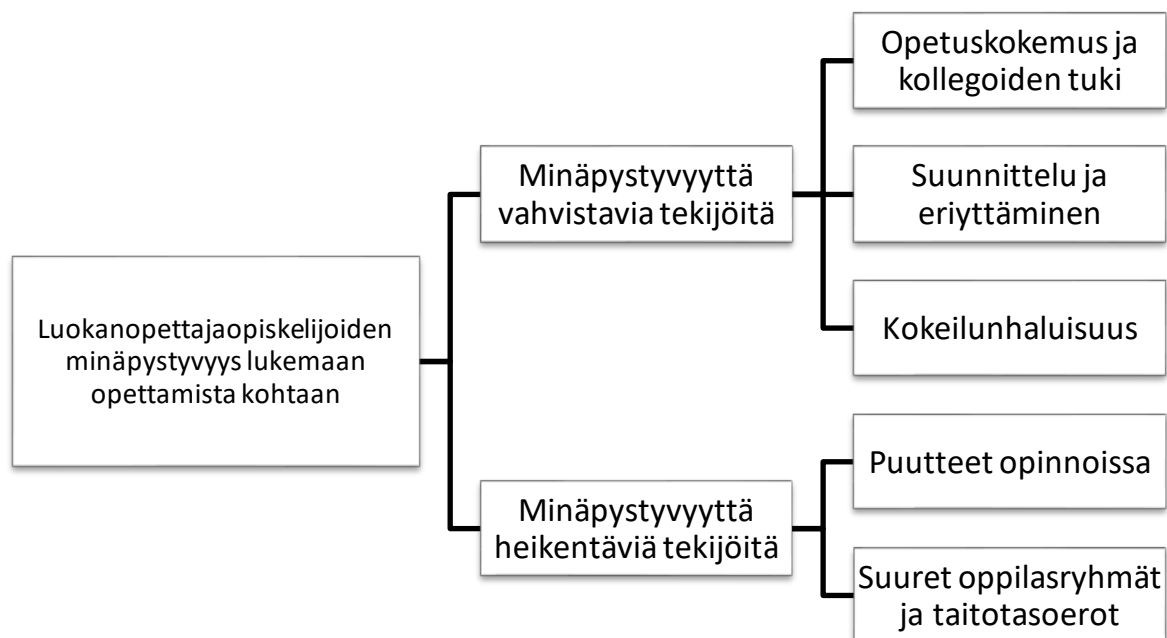
Minäpystvyyttä lukemaan opettamista kohtaan oli haastavaa tulkita haasteista ja muutoksista selviämisen osa-alueella, sillä tässä yläluokassa esiintyi eniten neutraaleja vastauksia (ks. Kuvio 3). Neutraalit vastaukset luokiteltiin analyttisiksi, joka tarkoitti opiskelijoiden esittävän epävarmuutta, mutta toisaalta aktiivista ja itsenäistä pohdintaa uuden kokeilemisesta ja haasteiden kohtaamisesta. Tämän perusteella voitaisiin päätellä, että opiskelijat tahtoisivat

mielellään kokeilla ja oppia uutta lukemaan opettamiseen liittyen, mutta kaipaavat ammattitaitoonsa vielä varmistusta ennen haasteiden ja uuden kohtaamista. On kuitenkin huomattava, että tässä yläluokassa myös positiiviseksi koodattuja vastauksia esiintyi selvästi vähiten. Opiskelijoiden minäpystyvyys ei siis ole kovin hyvällä tasolla erilaisista muutoksista ja haasteista selviämisen osa-alueella.

Alla olevassa kuviossa (ks. Kuvio 4) esitetään luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä aineiston perusteella erityisesti vahvistavia tai heikentäviä tekijöitä, kun kyse on lukemaan opettamisesta. Opiskelijoiden kertoman perusteella opinnot ovat minäpystyvyyttä heikentävä tekijä lukemaan opettamisen kontekstissa. Vastauksissa toistui lisäopinnojen kaipuu sekä se, että edes alkukasvatuksen sivuaineopinnoista ei saatu merkittävää hyötyä alkuopetusikäisten lukemaan opettamiseen liittyen. Suurimman hyödyn opinnoissa opiskelijat olivat saaneet, mikäli oma kiinnostus aiheeseen on riittävää ja aihetta on tarkastellut itsenäisesti tai, jos omalle kohdalle on sattunut harjoittelujakso alkuopetuksen luokilla. Vaihdellen teorianäkemys lukemaan opettamisesta koettiin heikkona, mutta erityisesti puutteet käytännön taidoissa korostuivat heikon minäpystyvyyden suhteen.

Kuvio 4.

*Minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät lukemaan opettamisessa.*



Seuraavat merkittävät minäpystyvyyttä heikentävät tekijät olivat suuret oppilasryhmät sekä niiden sisällä vallitsevat taitotasoerot. Vaikka opiskelijoiden koettu osaaminen sekä pystyvyys olisi muuten hyvällä tasolla, suuret ryhmät ja niissä eriyttäminen sekä haasteiden kohtaaminen

heikensivät opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemusta. Opiskelijat kokivat pystyvänsä kohtaamaan mainitut haasteet huolellisella suunnittelulla ja eriyttämällä, mutta suuret ryhmät ja vaihteleva taitotaso esiintyivät opiskelijoiden vastauksissa useissa yläluokissa. Ne aiheuttavat huolta pystyvyyden kokemuksen kannalta siis useilla eri lukemaan opettamisen osa-alueilla.

Suunnittelu ja eriyttäminen puolestaan nähtiinkin minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä. Koska luokanhallinnallisista haasteista suurimmaksi opiskelijat näkivät edellä mainitut ryhmäkoon ja taitotasoerot, ratkaisuksi niihin tarjottiin suunnittelua ja eriyttämistä. Tähän alaluokkaan luokitellut vastaukset osoittivat hyvää minäpystyvyyttä. Opiskelijat osoittivat pystyvänsä hyödyntämään monipuolisia suunnittelun ja eriyttämisen keinoja mahdollisten haasteiden ratkaisemiseksi, minkä vuoksi ne voidaankin nähdä minäpystyvyyttä edistävinä tekijöinä.

Opetuskokemus ja kollegoiden tuki esiintyi selkeänä minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä lukemaan opettamisen suhteen. Alaluokkana se sisälsi verrattain eniten positiiviseen minäpystyvyyteen viittaavia vastauksia. Käytännön kokemuksen merkitys huomataan toisaalta myös opinnot-alaluokassa: vaikka opinnot kokonaisuudessaan näyttäytyivät minäpystyvyyttä heikentävänä tekijänä, harjoitteluiden myötä saatu käytännön kokemus, positiivinen palaute sekä onnistumisen kokemukset vaikuttivat kohottavan opiskelijoiden minäpystyvyyden tunnetta lukemaan opettamiseen liittyen.

Erilaisten muutosten ja haasteiden kohtaaminen on merkittävä osa opettajan työtä. Kokeilunhaluisuus tällaisissa tilanteissa voidaan aineiston pohjalta nähdä minäpystyvyyttä tukevana tekijänä. Kokeilunhaluisuutta vastauksissaan esittävät opiskelijat osoittivat hyvää minäpystyvyyttä vastatessaan uuden kokeilemiseen liittyvään kysymykseen. Hyvä minäpystyvyys korostui näissä vastauksissa verrattuna huonon minäpystyvyyden vastauksiin, joissa opiskelijat eivät osoittaneet ollenkaan kiinnostusta uuden kokeilemiseen tai osoittivat huomattavaa epävarmuutta siihen liittyen.

## 6 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli yhdistää opettajan minäpystyvyyden viitekehys (ks. Kuvio 2) lukutaitoon ja lukemaan opettamiseen, ja tämän myötä tarkastella, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla esiintyy lukemaan opettamista kohtaan. Lisäksi tutkimuksen avulla pyrin tarkastelemaan, millaisia minäpystyvyyttä heikentäviä ja vahvistavia tekijöitä lukemaan opettamiseen liittyen luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiintyy. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset johtopäätökset sekä tarkastelen niitä laajemmin pohdinnan kautta. Luvun lopussa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja esitän jatkotutkimusehdotuksia.

### 6.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuskyselyn avulla kerätty laadullinen aineisto tuki minäpystyvyyden viitekehysten (Skaalvik & Skaalvik, 2007) kuutta ulottuvuutta hyvin. Erityisesti tämän tutkimuksen kannalta merkityksellistä on se, että ulottuvuudet istuivat toimivasti myös lukemaan opettamisen kontekstiin, vaikka viitekehystä tarkasteltiin sen alkuperäisessä kontekstissa opettajan yleisen minäpystyvyyden näkökulmasta käsin. Viitekehysten sopivuudesta tähän tutkimukseen kertoo se, että aineisto sisälsi tutkimuskyselyn kysymyksiin ja tutkimuksen tarkoituksiin vastaavaa kerrontaa, eivätkä opettajaopiskelijat menneet vastauksissaan esimerkiksi ohi aiheen.

Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydessä lukemaan opettamisessa oli vaihtelua eri ulottuvuuksien välillä. Opetukseen liittyen opiskelijat kokivat epävarmuutta erityisesti koulutuksen tarjoaman tuen riittävydestä, kun taas opetuskokemus ja kollegoiden tuki vahvistivat heidän minäpystyvyyttään. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa osa opiskelijoista osoitti sisäistä kontrollia ja uskoa omiin ratkaisukeinoihinsa, mutta esimerkiksi resurssien puute ja opettajan puutteellinen osaaminen toivat haasteita. Oppilaiden motivoimisessa erityisesti innostamisen, toiminnallisuuden ja kiireettömän ilmapiirin merkitys korostui minäpystyvyyttä tukevinä tekijöinä. Luokanhallinnan osalta suunnittelu ja eriyttämien nähtiin minäpystyvyyttä tukevinä keinoina lukemaan opettamisessa, mutta työrauhan ylläpitämisessä ja oppilaiden itsesäätelyn tukemisessa esiintyi epävarmuutta. Monitoimijaisen yhteistyön osalta laajasti eri toimijat huomioivat opiskelijat osoittivat hyvää minäpystyvyyttä, kun taas vain oppilaiden huoltajiin keskittyvät vastaukset viittasivat heikompaan pystyvyyteen. Muutoksiin ja haasteisiin suhtautumisessa opiskelijat jakaantuivat

rohkeasti kokeileviin, epävarmasti vältteleviin sekä pohdiskelevan analyyttisiin opiskelijoihin, mikä osaltaan kertoo minäpystyvyyden kehittyvästä ja yksilöllisestä luonteesta.

Aineistossa esiintyi paljon hyvää tietämystä lukemaan opettamisesta, mutta minäpystyvyyden kokemukset itsessään olivat jokseenkin epävarmoja. Erityisesti lisäopinnot lukemisen opettamiseen liittyen sekä käytännön kokemus olisivat tekijöitä, jotka vahvistaisivat luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä lukemaan opettamiseen liittyen, sillä kummatkin näistä vaikuttivat puuttuvan opiskelijoiden kokemusten mukaan opettajaopinnoista kokonaan. Kokemus kentältä esiintyikin minäpystyvyyttä kohottavana seikkana. Tätä tukee myös aihepiirin aiempi tutkimuskirjallisuus, jonka mukaan kenttäkokemuksen myötä opettajilla sekä opettajaopiskelijoilla olisi parempi valmius lukemaan opettamiseen sekä oppilaiden lukemisen haasteiden kohtaamiseen (Duffy & Atkinson, 2001; Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Tämä puolestaan indikoi parempaa opettajan minäpystyvyyttä lukemaan opettamisen suhteen (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Opintojen yhteydessä opiskelijat olivat saaneet käytännön opetuskokemusta mahdollisista harjoittelujaksoista alkuopetuksen luokilla, mutta on kuitenkin selvää, etteivät kaikki opiskelijat kohtaa tällaista mahdollisuutta opintojen aikana. Opetusharjoitteluiden lisäksi opetuskokemusta on kertynyt opettajan sijaisuuksista.

Minäpystyvyyden ulottuvuuksista viimeinen käsitteli muutoksista ja haasteista selviämistä. Kun otetaan huomioon, miten merkittävä osa opettajan työtä kyseinen osa-alue on, voidaan todeta tämän tutkimuksen tulosten perusteella kokeilunhaluisuuden olevan minäpystyvyyttä vahvistava tekijä lukemaan opettamisessa. Kokeilunhaluiset opiskelijat osoittivat innokkuutta ja valmiutta heittäytymiseen ja uuden kokeilemiseen. Epäonnistumisia on todennäköisesti kuitenkin mahdoton välttää. Tästä syystä onkin tärkeää pohtia, voiko kokeilunhaluisuus olla minäpystyvyyttä vahvistavaa kaikissa tilanteissa. Kuten todettua, opetuskokemus ei aina vaikuta opettajan minäpystyvyyteen positiivisesti, sillä on mahdollista, että hyvin suunniteltu tunti meneekin pieleen, jolloin se koetaan epäonnistumisena. Tämänkaltaiset epäonnistumisen tunteet voivat heikentää opettajan minäpystyvyyttä (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013; Plourde, 2002).

Muutoksista ja haasteista selviämisen osa-alueella korostui kuitenkin myös opettajaopiskelijoiden epävarmuus uuden kokeilemisen ja haasteiden kohtaamisen suhteen lukemaan opettaessa. Siitä huolimatta opiskelijat esittivät pohdintaa siitä, mitä uuden kokeileminen heiltä vaatisi ja miltä se tuntuisi. Opiskelijoiden pohdinnan myötä on

mahdollista päätellä, että opiskelijat tahtoisivat mielellään kokeilla sekä oppia uutta lukemaan opettamiseen liittyen, mutta kaipaavat ammattitaitoonsa ja minäpystyvyyteensä vielä varmistusta ennen haasteiden tai uuden kohtaamista. Tästä syystä voidaan nähdä tärkeänä se, että opettajankoulutus pystyisi tukemaan opettajaopiskelijoiden osaamista ja minäpystyvyyttä lukemaan opettamiseen liittyen parhaalla mahdollisella tavalla jo opiskeluiden aikana.

Tuloksista kävi ilmi, että vaikka opiskelijat olisivat ehtineet käymään opintojensa aikana äidinkielen monialaiset kurssit, tai niiden lisäksi jopa alkukasvatuksen sivuaineen, ei näistä opinnoista kuitenkaan koettu olevan hyötyä omaan osaamiseen tai varmuuteen lukemaan opettamisen suhteen. Koska opiskelijat kokivat opinnot oman osaamisen kannalta hyödyttömiksi, voidaan niiden katsoa heikentäneen minäpystyvyyttä lukemaan opettamisessa. Nämä edellä kuvatut havainnot tuloksista herättävät kysymyksen siitä, vastaako opettajankoulutus riittävästi opiskelijoiden tarpeisiin. Kehittämistarpeita saattaakin olla erityisesti minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta.

Opiskelijat kokivat haastavana oppilaiden oppimisen haasteiden kohtaamisen. Vastauksissa oli tulkittavissa heikkoa minäpystyvyyttä oppimisen haasteiden tunnistamisen sekä niiden käsittelyn suhteen. Opettajan parempi minäpystyvyys olisi tällaisissa tilanteissa oppilaille eduksi. Aiemmassa tutkimuksessa onkin tullut esille, että opettajan korkeampi minäpystyvyys opetuskyvystään indikoi vahvempaa uskomusta siitä, että haasteita kohtaavia oppilaita on mahdollista opettaa opettajan lisäpanostuksen sekä oppilaalle sopivien tekniikoiden avulla (Gibson & Dembo, 1984). Jos taas koettu minäpystyvyys on heikko, omat mahdollisuudet vaikuttaa koetaan olemattomina (Gibson & Dembo, 1984). Kyseinen ilmiö esiintyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Voidaankin pohtia, millaisista opinnoista opettajaopiskelijat hyötyisivät, jotta heidän minäpystyvyytensä lukemaan opettamiseen olisi paremmalla tasolla valmistuessa. Eräs ratkaisu voisi olla sisällyttää opintoihin joitakin pakollisia erityispedagogiikan opintojaksoja. Näistä voisi olla hyötyä tyypillisten lukemisen haasteiden tunnistamisessa, ja ne voisivat antaa opiskelijoille keinoja näiden haasteiden kohtaamiseen myöhemmin työelämässä. Lisäksi opintojen ongelmana voidaan nähdä käytännön kokemuksen puute. Kaikki eivät kuitenkaan pääse opintojensa aikana suorittamaan opetusharjoittelua alkuopetuksen luokilla. Käytännön kokemus lukemaan opettamisesta puolestaan vahvisti opiskelijoiden minäpystyvyyttä, joten mikäli minäpystyvyyttä pyrittäisiin tukemaan jo opintojen aikana, on tärkeää pohtia, miten opettajankoulutuksessa voitaisiin varmistaa käytännön kokemuksen saaminen.

Tutkimuksen teoriataustassa viittasin minäpystyvyyden teoreettisista näkökulmista toiseen, joka pohjautuu ajatukseen ulkoisesta ja sisäisestä kontrollista (Rotter, 1966; Rotter, 1990). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat tätä näkökulmaa. Erityisesti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen yläluokassa opettajaopiskelijoiden vastauksista oli tulkittavissa ulkoista ja sisäistä kontrollia. Opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemukset vaihtelivat sen mukaan, näkivätkö he onnistumisen ja vaikuttamisen mahdolliseksi oman toimintansa ansiosta vai mahdottomaksi esimerkiksi oppilaiden motivaation, sinnikkyuden tai ulkoisten resurssien puutteen vuoksi. Tämänkaltaisen ajattelun yhteyden minäpystyvyyteen havaitsivat myös Gibson ja Dembo (1984) tutkimuksessaan, jossa selvisi, että heikkoa minäpystyvyyttä osoittavat opettajat saattoivat nähdä oppilaan heikon koulumenestyksen tai motivaation puutteen selityksenä sille, miksi heillä ei olisi keinoja tehdä mitään oppilaiden auttamiseksi.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Bong (2006) nostaa esille huolenaiheensa, joka liittyy minäpystyvyydetutkimukseen ja siihen, millaisia kysymyksiä tai väitteitä minäpystyvyyttä tutkivat asteikot sisältävät. Hänen mukaansa jotkin tällaisista väitetyistä minäpystyvyyden asteikoista tai mittareista eivät vastaa tarpeeksi Banduran (1997) taustoittamaa teoriaa, ja eivät täten mittaa oikeastaan minäpystyvyyttä. Vääränlaiset asteikot puolestaan johtavat vääränlaisiin johtopäätöksiin. On tärkeää tiedostaa, että vaikka tässä tutkimuksessa hyödynnetty tutkimuskysely pohjautuu vertaisarvioitujen tutkijoiden luomaan minäpystyvyyden asteikkokyselyyn, ovat kysymykset kuitenkin vasta opinnäytetutkielmaansa tekevän harjoittelevan tutkijan käsialaa.

Tämän tutkimuksen tuloksia on tarkasteltava kriittisesti myös siinä mielessä, että tällaisenaan hyödyntämiäni opettajan minäpystyvyyden ulottuvuuksia (Skaalvik & Skaalvik, 2007) ei ole tiedetysti testattu koulutuksellisissa konteksteissa Suomessa, etenkin lukemaan opettamisen kontekstissa. On myös otettava huomioon, että opettajan minäpystyvyyden ulottuvuudet eivät tiukasti rajaudu näihin, vaan myös muita mahdollisia ulottuvuuksia tulisi tutkia (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Aineistonkeruusta tulee ottaa huomioon muun muassa, että ei ole mahdollista tietää, näkyikö heikkoa minäpystyvyyttä edustavissa vastauksissa oikeasti heikko minäpystyvyys, vai johtuiko epävarmuus tai tietämättömyys esimerkiksi siitä, että vastaajat kokivat laajojen vastausten kirjoittamisen vaivalloiseksi. Tämä onkin yksi kyselytutkimuksen puutteista verrattaessa esimerkiksi haastattelututkimukseen. Haastattelu on joustava ja sen aikana tutkijan on mahdollista kysyä esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä, kun taas

kyselylomakkeeseen pohjautuvassa aineistonkeruussa kaikki vastaavat samoihin kysymyksiin ja tutkijan on tyydyttävä vastauksiin sellaisena kuin ne lähetetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston koodaaminen ja analyysi on tehty tutkimuksen luotettavuutta silmällä pitäen. Kun kertaalleen koodattuun aineistoon palataan uudestaan, eri mielentilassa ja eri tavalla valmistautuneena, ei aineistoa välttämättä voidakaan nähdä enää samalla tavalla (Eskola & Suoranta, 2014). Tässä tutkimuksessa aineiston koodaamisessa ja tulkinassa luotettavuus onkin otettu huomioon läpikäymällä aineisto useampaan kertaan, ja täten on varmistettu koodausten mahdollisimman pätevä yhdenmukaisuus. Liian usein ei aineistoon kannata kuitenkaan palata: koodatessa laajaa aineistoa on aina löydettävissä uusia näkökulmia ja seikkoja, minkä vuoksi tärkeintä on pyrkiä aineiston riittävään koodaamiseen (Eskola & Suoranta, 2014).

Eskola ja Suoranta (2014) muistuttavat myös, että tutkimuksen tuloksissa ja johtopäätöksissä näkyy aina tutkijan ote. Aineistosta itsestään ei nouse esiin tuloksia, vaan ne ovat tutkijan rakentamia. Aineiston koodaaminen on tästä syystä aina sekoitus tutkijan ennakkoluuloja ja aineiston tulkintaa, sillä vähintään tiedostamatta sitä ohjaavat esimerkiksi tutkimuksen tarkoitukset, aiemmat teoriat ja tutkijan oma lukeneisuus.

On mahdollista tarkastella kriittisesti sitä, voidaanko opiskelijoiden minäpystyvyyttä tulkita, jos heillä ei ole opetuskokemusta lukemaan opettamisesta. Toisaalta tämän tutkimuksen tavoitteena oli luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tutkiminen, jolloin on hyväksyttävä, että kaikilla opiskelijoilla ei ole käytännön opetuskokemusta lukemaan opettamisesta. Mikäli kokemus olisi merkityksellinen tekijä tutkimuksen aiheessa, kohderyhmäksi olisi ollut kannattavampaa valita työelämässä olevat luokanopettajat. Lisäksi mikäli minäpystyvyyttä ei tahtoisi tarkastella yhtä laajasti kuin tässä tutkimuksessa, olisi tärkeää valita kohderyhmään esimerkiksi samassa vaiheessa opintojaan olevia opiskelijoita.

Tuloksia ja johtopäätöksiä tarkastellessa on tärkeää myös huomioida itsevarmuuden ja minäpystyvyyden käsitteelliset eroavaisuudet. Aiemman tutkimuksen mukaisesti käsitteiden ero voidaan nähdä siinä, että minäpystyvyys perustuu yksilön uskomukseen omista kyvyistään suoriutua tulevista tehtävistä, kun taas itsevarmuus liittyy enemmänkin metakognitiiviseen arvioon omasta suoriutumisesta aiemmin (Morony ym., 2013). Minäpystyvyys on siis laajempi ja yleinen käsitys omista taidoista, ja itsevarmuus puolestaan tarkka sekä vahvasti yhteydessä todelliseen suoriutumiseen, sillä suoriutumisen arviointi on

tapahtunut jälkikäteen (Morony ym., 2013). Onkin mahdollista, että tämä käsitteellinen ero ei ollut täysin selvä kaikille vastaajille.

Kuten teoriataustassa tuli jo esille, aiempi tutkimus puhuu sen puolesta, että kenttäkokemus vahvistaa opettajien ja opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä lukemaan opettamiseen (Duffy & Atkinson, 2001; Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Minäpystyvyys lukemaan opettamiseen muodostuu siis jo opintojen myötä opiskeluaikana, mutta kenttäkokemus ei ole välttämättä vielä ehtinyt muovaamaan sitä, jos kokemusta ei ole vielä kertynyt. Kuten aiemmin on jo todettu, minäpystyvyydellä on kontekstisidonnainen ja syklinen luonne (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Tämä mahdollistaa sen, ettei minäpystyvyys ole jatkuva ja pysyvä kokemus, vaan se muovautuu usean erilaisen tekijän pohjalta ja voi muuttua ajan saatossa. Kenttäkokemukseen ei aina vaikuta opettajan tai tulevan opettajan minäpystyvyyteen positiivisesti, jos esimerkiksi suunniteltu tunti koetaan epäonnistuneena (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013; Plourde, 2002).

Tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden kokema minäpystyvyys ei ole riippuvainen vuosikurssista. Esimerkiksi sekä toisen vuoden opiskelijalla että viidennen vuoden opiskelijalla voi kummallakin olla heikko minäpystyvyys lukemaan opettamisen suhteen. On kuitenkin huomioitava, että heidän minäpystyvyyden kokemuksensa eivät ole täysin toisiinsa verrattavissa, sillä heillä on eri lähtökohdat minäpystyvyytensä arvioimiseen. Heillä saattaa olla taustalla eri määrä opintoja tai opetuskokemusta. Toisaalta minäpystyvyyden taso voi olla siitä huolimatta sama. Kun tämän tutkimuksen tuloksia tarkastelee, tärkeintä on ottaa huomioon, että vastaajat jakautuvat useille eri vuosikursseille.

Tutkimuksen luotettavuuden osalta on nostettava esiin myös tuloksissa esiintyneet neutraalit vastaukset. Myös neutraaleiksi koodatut vastaukset on esitetty tuloksissa, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä. On kuitenkin huomioitava, että niissä ei ole tulkittu hyvää eikä heikkoa minäpystyvyyttä, eivätkä ne täten suoraan kerro opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä lukemaan opettamista kohtaan. Tämä osaltaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä epäselvistä vastauksista ei ole pyritty tulkitsemaan minäpystyvyyden laatua ja ne eivät sillä tavoin väärentäneet tuloksia.

### **6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset**

Tämän pro gradu -tutkielman merkitys korostuu siinä, että tulosten pohjalta on mahdollista kehittää opettajankoulutusta sekä kiinnittää aiempaa paremmin huomiota minäpystyvyyden

merkittävään rooliin opettajaopiskelijoiden osaamisen rakentumisessa liittyen lukemaan opettamiseen. Kuten aiemmin on jo todettu, aiheesta ei ole tehty vielä tarpeeksi laajasti tutkimusta, minkä vuoksi onkin tärkeää, että aihepiiri saa lisää näkyvyyttä. Tämä tutkimus voi toimia pohjana tuleville tutkimuksille, joiden avulla voidaan pyrkiä kehittämään opettajankoulutuksen rakenteita sekä tulevien opettajien pedagogisia valmiuksia tämän keskeisen taidon opettamisessa.

Kuten on tullut esille, opettajaopiskelijat kokivat, etteivät heidän opintonsa ole tukeneet heidän osaamistaan tai pystyvyyden tunnettaan toivotulla tavalla. Tämä avaa mahdollisuudet jatkotutkimukselle opettajankoulutuksen näkökulmasta. Olisi hyödyllistä pyrkiä selvittämään, miten opettajankoulutuksessa voitaisiin tukea minäpystyvyyden kehitystä paremmin erityisesti lukemaan opettamisen kontekstissa. Aihetta voi lähestyä monella tavalla, mutta näkisin tämän mahdollisuutena laajempaan, kaksiosaiseen tutkimukseen. Alkuun olisi hyvä tehdä laadullista analyysia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista. Analyysin avulla on mahdollista tarkastella, mitä opetussuunnitelmassa painotetaan tai mitä sieltä puuttuu. Tämän jälkeen olisi hedelmällistä jatkaa vielä opetushenkilöstön haastatteluilla. Haastatteluiden avulla on mahdollista selvittää opetushenkilöstön näkemyksiä minäpystyvyyden tukemisesta sekä siitä, millaista tukea opiskelijat heidän mielestään tarvitsevat.

Toisaalta voisi olla myös kiinnostavaa tarkastella, miten opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kehittyy opettajankoulutuksen eri vaiheissa. Kyseessä voisi tässä tapauksessa olla pitkittäistutkimus, joka seuraa samoja opiskelijoita läpi heidän koulutuksensa. Myös tällä tavoin olisi mahdollista tarkastella opettajankoulutuksen puutteita tai kehityskohteita minäpystyvyyden näkökulmasta, sillä se voisi tuoda esiin niitä kohtia ja seikkoja opettajankoulutuksessa, joissa koettu minäpystyvyys vahvistuu tai heikentyy. Tutkimus voisi auttaa löytämään keinoja opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tukemiseen jo koulutuksen aikana.

Tämän tutkimuksen tuloksia olisi myös mahdollista tarkentaa sekä näkökulmaa rajata haastattelemalla vain esimerkiksi valmistuvia tai juuri valmistuneita opettajia. Tässä pro gradu -tutkielmassa osittain haasteelliseksi osoittautui se, että vaikka tulokset kertoivat tutkimuskysymysten mukaisesti luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksista, on näiden kokemusten vertaaminen toisiinsa mahdotonta. Tutkimukseen vastanneet ovat eri vuosikursseilta, jolloin heillä on taustallaan eri määrä opintoja sekä opetuskokemusta. Jos tutkittaisiin vain esimerkiksi viidennen vuosikurssin opiskelijoita tai 1–

2 vuotta työelämässä olleita opettajia, olisivat tulokset todennäköisesti paitsi yhtenäisemmät myös vertailtavissa. Tutkimusta olisi myös mahdollista laajentaa useamman opettajankoulutuslaitoksen välille, sillä tähän tutkimukseen osallistui luokanopettajaopiskelijoita vain yhdestä yliopistosta. Tulosten laajentamiseksi ja luotettavuuden parantamiseksi, olisi hyvä hankkia aineistoa useamman yliopiston opettajaopiskelijoilta.

Eräs ajankohtainen ja mielenkiintoinen jatkotutkimusehdotus olisi tutkia opettajaopiskelijoiden tai opettajien minäpystyvyyttä lukemaan opettamiseen monikulttuurisessa kontekstissa. Tutkimus olisi mahdollista toteuttaa esimerkiksi haastatteluilla, joiden avulla selvittäisiin, millaisena opettajat tai opiskelijat kokevat minäpystyvyytensä opettaa lukemista monikielisille oppilaille tai monikulttuurisessa ympäristössä. Haastatteluiden avulla olisi mahdollista saada kyselyaineistoa yksityiskohtaisempaa tietoa kohderyhmältä, minkä lisäksi haastattelut olisivat kyselylomakkeita helpompi kohdistaa alueille, joilla on paljon kielitaustaltaan moninaisia oppilaita.

## Lähteet

- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita* (Uudistettu painos). Special Data Oy.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bong, M. (2006). Asking the right question. How confident are you that you could successfully perform these tasks? Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (287–305). Information Age.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154–164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Duffy, A. M., & Atkinson, T. S. (2001). Learning to teach struggling (and non-struggling) elementary school readers: An analysis of preservice teachers' knowledges. *Literacy Research and Instruction*, 41(1), 83–102.
- Eskola, A. (1975). *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. WSOY.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (301–330). Erlbaum.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. (105–117). Gaudeamus.
- Leader-Janssen, E. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2013). Preservice teachers' content knowledge and self-efficacy for teaching reading. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 204–229. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.781253>
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. uudistettu painos.). PS-kustannus.

- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2016). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>
- Lerkkanen, M. K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (3. uudistettu painos). Sanoma Pro Oy.
- Linek, W. M., Nelson, O. G., Sampson, M. B., Zeek, C. K., Mohr, K. A. J., & Hughes, L. (1999). Developing beliefs about literacy instruction: a cross-case analysis of preservice teachers in traditional and field based settings. *Reading Research and Instruction, 38*(4), 371–386. <https://doi.org/10.1080/19388079909558302>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education, 33*, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Morony, S., Kleitman, S., Lee, Y. P., & Stankov, L. (2013). Predicting achievement: Confidence vs self-efficacy, anxiety, and self-concept in Confucian and European countries. *International Journal of Educational Research, 58*, 79–96.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (toim.) (2015). *PIRLS 2016 assessment framework*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>. Luettu 4.12.2024.
- Phelps, G., & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *The Elementary School Journal, 105*(1), 31–48.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology, 29*(4), 245–253.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (12.3.2025). *Esi- ja perusopetus: Tuki oppimisen tuen järjestämiseksi jatkuu*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/esi-ja-perusopetus-tuki-oppimisen-tuen-jarjestamiseksi-jatkuu>. Viitattu 18.3.2025.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (10.5.2024). *Esi- ja perusopetuksen tukea koskeva lakiesitys lausuntokierrokselle*. <https://okm.fi/-/esi-ja-perusopetuksen-tukea-koskeva-lakiesitys-lausuntokierrokselle>. Viitattu 18.3.2025
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable. *The American Psychologist*, 45(4), 489–493. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.489>
- Ryan, M., & Hendry, G. D. (2023). Sources of teacher efficacy in teaching reading: success, sharing, and support. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00016-0>
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Avain.
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (13–44). PS-kustannus.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>
- Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1), Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>
- Zee, M., de Jong P. F., & Koomen H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social–emotional behaviors: a multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>

## Liitteet

### Liite 1. Tutkimuskyselyn kysymysrunko

1. Haluan osallistua tähän tutkimukseen ja annan tutkijalle luvan käyttää vastauksiani osana pro gradu -tutkielmaa.  
Kyllä / Ei
  2. Olen luokanopettajaopiskelija.  
Kyllä / Ei
  3. Vuosikurssi  
1. / 2. / 3. / 4. / 5. / 6. tai korkeampi
  4. Olen opiskellut tai opiskelen tällä hetkellä alkuopetusta sivuaineena.  
Kyllä / Ei
  5. Olen opiskellut tai opiskelen tällä hetkellä suomen kieltä sivuaineena.  
Kyllä / Ei
  6. Opetuskokemus  
Minulla ei ole opetuskokemusta (tutkintoon sisältyvien harjoitteluiden lisäksi). / Olen tehnyt yksittäisiä sijaisuuksia. / Olen tehnyt pidempiä sijaisuusjaksoja. / Olen työskennellyt opettajana jo pidempään.
- 
7. Kuinka varma olet omasta kyvystäsi opettaa oppilaille lukemisen perustaidot? Mitkä tekijät mielestäsi lisäävät tai vähentävät tätä varmuutta?
  8. Millaisissa tilanteissa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on mielestäsi haastavaa lukemaan opettaessa? Mitkä tekijät tekevät näistä tilanteista erityisen haastavia?
  9. Millaisissa tilanteissa ja millä tavoin tunnet pystyväsi tukemaan aloittelevan lukijan motivaatiota?
  10. Millaisia luokanhallinnallisia haasteita saatat kohdata erityisesti lukemaan opettamisen näkökulmasta? Millaisia keinoja sinulla on niiden hallintaan?

11. Millaista yhteistyötä pystyisit hyödyntämään sekä huoltajien kanssa että monitoimijaisesti liittyen oppilaiden lukemaan oppimiseen?
12. Mikä lukemaan opettamisessa on sinulle uutta ja tuntematonta (esim. osa-alueet, menetelmät)? Miltä sinusta tuntuisi kokeilla sitä oppilasryhmän kanssa (esim. harjoittelussa tai sijaistaessa)?