

Milla Tuppuru

# **HAASTEET ÄIDINKIELEN OPETTAMISESSA**

Luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia ja luokanopettajien  
kokemuksia äidinkielen opettamisesta

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta  
Kielten tutkinto-ohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Elokuu 2020

## Tiivistelmä

Milla Tuppurinen: Haasteet äidinkielen opettamisessa – Luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia ja luokanopettajien kokemuksia äidinkielen opettamisesta.

Pro gradu -tutkielma, 66 sivua + liitteet 2 kpl

Tampereen yliopisto

Kielten tutkinto-ohjelma

Elokuu 2020

---

Tutkimus selvittää äidinkielen opetuksen haasteita luokanopetuksen kontekstissa. Tutkimus perustuu kyselytutkimukseen, jonka avulla on selvitetty yhtäältä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja odotuksia ja toisaalta ammatissa toimivien luokanopettajien kokemuksia äidinkielen opettamisesta ja siihen liittyvistä mahdollisista haasteista. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja odotukset äidinkielen opettamiseen liittyen, millaisia haasteita ammatissa toimivat luokanopettajat mahdollisesti kokevat äidinkielen opettamisessa ja missä määrin opettajiksi opiskelevien odotukset ja käsitykset ja ammatissa toimivien luokanopettajien kokemukset äidinkielen opettamisesta vastaavat tai eivät vastaa toisiaan. Tutkimus on asetelmaltaan poikkitieteellinen: teoreettinen viitekehys nojaa pitkälti opettajan profession sekä opettajakoulutuksen tutkimukseen mutta kohdentuu suomi äidinkielenä -opetuksen kontekstiin.

Tutkimusaineisto koostuu näiden kahden kohderyhmän, ammatissa toimivien luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden, vastauksista molemmille kohderyhmille räätälöityihin tutkimuskyselyihin. Sähköisten kyselylomakkeiden avulla tavoiteltiin vertailukelpoista aineistoa, ja molemmat lomakeversiot sisälsivät sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Aineistoa saatiin 15 ammatissa toimivalta luokanopettajalta ja 46 luokanopettajaopiskelijalta. Vastauksia käsiteltäessä sovellettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä.

Tutkimus osoittaa, että luokanopettajaopiskelijoiden odotukset ja käsitykset äidinkielen opettamiseen liittyen ovat jossain määrin pelokkaita ja jännittyneitä. Opiskelijat epäroivät tietojensa ja taitojensa riittävyttä oppiaineen opettamisessa, mutta he uskovat myös oppilaiden motivoimisen, alkuopetuksen ja oppilaiden eriyttämisen olevan erittäin haastavaa. Myös S2-opetus askarruttaa monia. Ammatissa toimivat luokanopettajat kokevat äidinkieleen liittyvänä suurimpana haasteena arvioinnin, joka on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen laajuuden ja moninaisen sisällön vuoksi haastavaa, mutta he kokevat toisaalta haasteena myös tietotekniikan ja heikot resurssit, jotka näkyvät esimerkiksi suurina luokkakokoina ja opetustilojen puutteena.

Tutkimus antaa viitteitä siitä, että ammatissa toimivien opettajien kokemat haasteet ovat luonteeltaan osin toisen tyyppisiä kuin luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvat opettamisen haasteista. Ammatissa toimivat luokanopettajat kokevat tutkimuksen mukaan enemmän haasteita käytännön asioissa, joihin he eivät välttämättä voi itse vaikuttaa, kun taas opiskelijoiden odotukset, pelot ja käsitykset liittyvät pääosin oppiaineen sisällöllisiin seikkoihin. Tutkimuksen perusteella on todettavissa, että luokanopettajakoulutukseen ollaan melko tyytymättömiä: opiskelijoilla on melko paljon pelkoja siirryttäessä työelämään, ja monia keskeisiä asioita käsitellään koulutuksessa niin opiskelijoiden kuin ammatissa toimivien luokanopettajien mielestä melko suppeasti.

---

Avainsanat: luokanopettajat, luokanopettajaopiskelijat, äidinkieli, äidinkielen opettaminen, kielididaktiikka, kyselytutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset .....	6
1.2 Tutkimuksen rakenne .....	7
<b>2 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT</b> .....	<b>8</b>
2.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu .....	8
2.1.1 Luokanopettajaopiskelijat .....	8
2.1.2 Ammatissa toimivat luokanopettajat .....	9
2.2 Kyselytutkimus ja analyysimenetelmät .....	10
2.3 Kyselylomakkeiden sisältö .....	11
2.4 Tutkimuksen eettisyys .....	12
<b>3 ÄIDINKIELI ALAKOULUN OPPIAINEENA</b> .....	<b>13</b>
3.1 Luokanopettajakoulutus ja ammatin vaatimukset .....	13
3.2 Luokanopettajien kokemat haasteet työelämässä .....	15
3.3 Äidinkieli alakoulun opetussuunnitelmassa .....	17
3.4 Äidinkielen eri osa-alueiden opettaminen .....	17
3.5 Äidinkielen ainedidaktiikka .....	20
3.6 Lasten ja nuorten heikenevät luku- ja kirjoitustaidot .....	21
3.7 Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi .....	22
<b>4 ÄIDINKIELEN OPETTAMISEN MONINAISET HAASTEET</b> .....	<b>24</b>
4.1 Äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen merkityksellisyys .....	24
4.1.1 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen .....	25
4.1.2 Tekstilajien ja käsitteiden opettaminen .....	26
4.1.3 Sanaluokkien, sijamuotojen ja lauseenjäsennyksen opettaminen .....	27
4.1.4 Oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettaminen .....	29
4.1.5 Viestintätaitojen, kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin opettaminen .....	30
4.2 Äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen haasteellisuus .....	31
4.2.1 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen .....	33
4.2.2 Tekstilajien ja käsitteiden opettaminen .....	35
4.2.3 Sanaluokkien, sijamuotojen ja lauseenjäsennyksen opettaminen .....	36
4.2.4 Oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettaminen .....	37
4.2.5 Viestintätaitojen, kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin opettaminen .....	38
4.2.6 Äidinkielen taitojen arviointi .....	39
4.3 Muut kuin oppiaineen sisällölliset haasteet, huomiot ja näkemykset .....	41
4.3.1 Luokanopettajaopiskelijat .....	42
4.3.2 Ammatissa toimivat luokanopettajat .....	46
4.3.3 Yhteenveto .....	49
4.4 Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet äidinkielen opettamiseen .....	50
4.4.1 Luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma .....	50
4.4.2 Ammatissa toimivien luokanopettajien näkökulma .....	52
4.4.3 Yhteenveto .....	54
4.5 Johtopäätökset – tulosten koonti ja luotettavuus .....	55

<b>5 PÄÄTÄNTÖ.....</b>	<b>58</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>61</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>67</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettajan työn tiedetään olevan hektistä ja stressaavaa. Luokanopettajan vastuulla voi parhaimmillaan olla reilusti yli kymmenen eri oppiaineen opettaminen (ks. esim. Opetushallitus 2020a). Hänen vastuullaan ovat niin perinteisten lukuaineiden kuin kielten sekä taito- ja taideaineiden opettaminen. Jokainen oppiaine tulee hallita itsevarmasti, jotta voi opettaa lapsille opetussuunnitelman mukaiset asiat, jotka tarjoavat sen tärkeän perustan, johon oppilas rakentaa uutta tietoa myöhemmissä opinnoissaan. Kuten muutkin ammatit, myös luokanopettajan ammatissa on omat haasteensa, joihin on aiheellista perehtyä tutkimuksen keinoin.

Luokanopettajien kokemia haasteita on tutkittu jonkin verran, mutta pelkästään äidinkielen näkökulmasta toteutettuja tutkimuksia on hyvin vähän, vaikka kyseessä on yksi laajimmista ja moninaisimmista oppiaineista. Aiempaa tutkimustietoa luokanopettajien näkökulmasta on saatavilla pääosin opinnäytteistä. Maria Alinen selvitti tutkielmassaan (2019) luokanopettajien kokemia haasteita 2010-luvulla sekä opettajien kokemuksen merkitystä haastetilanteissa. Sauli Sukanen sekä Sampo Yli-Panula (2017) tutkivat induktiovaiheen luokanopettajien kokemia haasteita työelämässä ja luokanopettajakoulutuksen tarjoamia valmiuksia näiden haasteiden kohtaamisen. Joitakin aiheittani sivuavia väitöskirjojakin on kuitenkin tehty: esimerkiksi Kaisu Rättyä (2017) tutki äidinkielen opetusmenetelmiä ja Merja Kauppinen (2010) lukemaan opettamisen linjauksia opetussuunnitelmassa. Tutkimukseni on siis asetelmaltaan poikkitieteellinen: teoreettinen viitekehys nojaa pitkälti opettajan profession sekä opettajakoulutuksen tutkimukseen mutta kohdentuu suomi äidinkielenä -opetuksen kontekstiin.

Tässä tutkielmassa perehdyn luokanopettajaopiskelijoiden sekä ammatissa jo toimivien luokanopettajien näkemyksiin ja kokemuksiin erityisesti äidinkielen opettamisesta. Kiinnostuin aiheesta oivallettuani, miten vähän luokanopettajien on opiskeltava suomen kieltä osana luokanopettajan pätevyyden antavaa tutkintoaan. Tämä on kiinnostavaa siinä mielessä, että alakoulussa opiskellaan jo suurin osa äidinkielen kielenhuollon perusasioista sekä hankitaan vankka pohja luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle, mikä edellyttää luokanopettajalta valtavaa ammattitaitoa ja asiantuntijuutta myös kielitieteessä, ei vain pääaine-kasvatustieteessä. Koska aiheesta on toistaiseksi olemassa vain vähän tutkimusta, päädyin tutkimusasetelmaan, jossa halusin vertailla luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia äidinkielen opettamisesta suhteessa ammatissa toimivien luokanopettajien kokemuksiin. Esittelen tutkimustavoitteeni ja -kysymykseni tarkemmin luvussa 1.1.

Opettajan ammatti ja rooli ovat kokeneet muutoksia vuosikymmenten saatossa. Opettajan ammattia voidaan katsoa profession kautta, sillä opettajan ammattiin liittyvät tarkkaan säädellyt

pätevyysvaatimukset, tiedeperustainen koulutus, laaja yhteiskunnallinen vastuu, yhteiskunnallisten palveluiden tuottaminen sekä esimerkiksi autonomisuus ja itseohjautuvuus (Kajander ym. 2019: 152). Opettajaprofessio edellyttää käytännön osaamisen ohella erilaisten ilmiöiden teoreettisen taustan ymmärrystä ja hallintaa, ja se pitää sisällään esimerkiksi tiedollisen, pedagogisen, yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen asiantuntijuuden (Kajander ym. 2019: 154–155). Luokanopettajat ovat erityisesti pedagogiikan asiantuntijoita, mutta kielenopettamisen näkökulmasta heidän professionsa riittävyttä on pohdittu aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Marjokorpi 2014; Tainio & Marjokorpi 2014; Tainio & Routarinne 2012; Rättyä 2013).

Tutkimusta voi pitää erityisen ajankohtaisena nyt, kun uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) ja lisäksi monikulttuurisuus ovat jo iskostuneet osaksi koulujen ja opettajien arkipäivää. Luokanopettajien kokemien haasteiden kartoittaminen suhteessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin ja odotuksiin tarjoaa luokanopettajakoulutukselle tärkeää ja arvokasta tietoa, jonka avulla koulutusta ja äidinkielen opettamista alakoulussa on mahdollista kehittää. Kyselyyn vastaaminen on puolestaan luokanopettajille tarjonnut mahdollisuuden pohtia ja tarkastella asenteitaan ja kokemuksiaan äidinkielen oppiaineen opettamista koskien.

## **1.1 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, millaisia haasteita ja missä määrin ammatissa toimivat luokanopettajat mahdollisesti kokevat äidinkielen opettamisessa, ja millaisia odotuksia tai pelkoja luokanopettajaopiskelijoilla mahdollisesti liittyy äidinkielen opettamiseen alakoulussa. Tutkimukseni vertailen ammatissa toimivien luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia äidinkielen eri osa-alueiden haasteellisuudesta ja merkityksellisyydestä sekä saamastaan koulutuksesta äidinkielen opettamiseen. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden odotukset ja käsitykset liittyen äidinkielen opetukseen?
- 2) Millaisia haasteita ammatissa toimivat luokanopettajat mahdollisesti kokevat ja kohtaavat äidinkielen opettamisessa ja missä määrin?
- 3) Missä määrin opettajiksi opiskelevien odotukset ja käsitykset ja ammatissa toimivien luokanopettajien kokemukset äidinkielen opettamisesta vastaavat tai eivät vastaa toisiaan?

Ensimmäiset kaksi tutkimuskysymystä ovat siis kohderyhmäkohtaisia, ja kolmas tutkimuskysymys keskittyy kohderyhmiltä saatujen tietojen vertailuun. Luvussa 2.3 esittelen tarkemmin kyselylomakkeiden sisältöä ja siitä, millä tavoin pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

## 1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni seuraavassa eli toisessa luvussa esittelen tutkimusmetodini ja -aineistoni. Aineistonkeruun menetelmänäni hyödynsin kyselylomakkeita, joiden avulla saatujen aineistojen analyysissa sovelan sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen menetelmiä. Luvussa 2 esittelen tutkimus- ja analyysimenetelmät tarkemmin. Toisessa luvussa paneudun myös tutkimuksen eettisiin seikkoihin.

Kolmannessa luvussa esittelen oleellista teoriatietoa aiheeseeni liittyen aiempien tutkimuksien pohjalta. Käsittelen aiempaa tutkimusta liittyen luokanopettajakoulutukseen, luokanopettajien kokemuksiin haasteisiin, äidinkieleen alakoulun opetussuunnitelmassa sekä äidinkielen ainedidaktiikkaan. Taustoitin tutkimusasetelmaani myös käsittelemällä äidinkielen eri osa-alueiden opettamista sekä tutkimustuloksia, jotka ovat tuoneet esiin lasten ja nuorten heikkeneviä luku- ja kirjoitustaitoja.

Neljäs luku on empiirinen analyysiosa, jossa analysoin ja vertailen kyselylomakkeiden vastauksia luokanopettajien sekä luokanopettajaopiskelijoiden välillä. Paneudun luvuissa 4.1 ja 4.2 äidinkielen eri osa-alueiden opettamisen merkityksellisyyteen sekä haasteellisuuteen, luvussa 4.3 opiainesisällön ulkopuolisiin haasteisiin äidinkielen opettamisessa ja luvussa 4.4 luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin valmiuksiin äidinkielen opettamisessa. Luvussa 4.5 kokoan tulokset yhteen ja arvioin niiden luotettavuutta.

Viidennessä ja viimeisessä luvussa tiivistän tutkimustulokset, vastaan tutkimuskysymyksiini ja pohdin tutkimustuloksia luokanopettajakoulutuksen kehittämisen kannalta. Pyrin myös kriittisesti pohtimaan tutkimukseni rajallisuutta, luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Ehdotan luvussa myös muutamia jatkotutkimusaiheita.

## **2 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT**

### **2.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu**

Tutkimukseni aineisto muodostuu luokanopettajaopiskelijoiden sekä ammatissa toimivien luokanopettajien vastauksista lomakekyselyyn. Tutkimusaineisto on kerätty marras-joulukuussa 2019 sekä tammi-helmikuussa 2020. Loin kyselyt Tampereen yliopiston e-lomaketyökalulla. Luokanopettajaopiskelijat tavoitin erään yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön sähköpostilistan kautta ja luokanopettajia lähestyin myös sähköpostitse: otin yhteyttä tuttavaopettajiini, jotka lähettivät kyselyä eteenpäin kollegoilleen. Kerroin yhteydenottoviestissä lyhyesti tutkielmani aiheesta ja kannustin kyselyyn vastaamiseen motivoiden muun muassa sillä, että lomakkeen täyttämiseen ei kuluisi yli 15 minuuttia aikaa. Lisäksi mainitsin kyselyyn vastaamisen edellytyksistä: luokanopettajan tulisi olla pätevä opettaja ja luokanopettajaopiskelijan tulisi olla suorittanut luokanopettajakoulutukseen kuuluvan pakollisen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin.

Luokanopettajia vastasi kyselyyn 15. Luokanopettajaopiskelijoilta keräsin aineistoa kahteen eri otteeseen. Ensimmäisellä kerralla kyselyyn vastasi 18 luokanopettajaopiskelijaa, mutta lomakevirheen vuoksi osaa vastauksista ei voitu käyttää. Tästä syystä toistin kyselyn tämän kohde-ryhmän parissa. Uusintakyselyyn vastasi 29 luokanopettajaopiskelijaa, ja näin ollen tältä ryhmältä kertyi laajempi kokonaisaineisto. Seuraavaksi esittelen molemmat vastaajaryhmät ja osa-aineistot tarkemmin.

#### **2.1.1 Luokanopettajaopiskelijat**

Luokanopettajaopiskelijoiden yhteensä 47 vastaajan aineistosta kokonaan on käytettävissä avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset koko vastaajajoukolta, Likert-asteikollisiin kysymyksiin 28 vastaajalta. Yhden vastaajan poistin aineistosta sillä perusteella, ettei hän ollut käynyt luokanopettajakoulutukseen kuuluvaa pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia, eikä hän ollut ymmärtänyt kaikkia lomakkeessa esiintyneitä käsitteitä. Kyselyyn osallistumisen edellytyksenä oli ainoastaan se, että luokanopettajakoulutuksen pakollinen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi olisi suoritettu. Näin ollen tutkimuksessa on siis mukana 46 opiskelijalta saatua materiaalia.

Opiskelijoilta kysyttiin taustatietoina opetuskokemuksen määrää, minä vuonna he ovat aloittaneet luokanopettajakoulutuksensa sekä sitä, opiskelevatko he suomen kieltä sivuaineena. Saaduista vastauksista ilmenee, että kaikilla vastaajilla oli vähän tai jonkin verran opetuskokemusta, yhdellä vastaajista paljon. Vain neljä 46 opiskelijasta opiskeli suomen kieltä sivuaineenaan (ks. liitettä 2). Vastanneet opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa välillä 2013–2018, eli joukkoon mahtui niin



opintojensa alku- kuin loppuvaiheessakin olevia opiskelijoita.

Lisäksi vastaajien taustatietoja kartoittavassa osiossa tiedusteltiin, kuinka paljon äidinkielen opettaminen kiinnostaa vastaajaa suhteessa muiden oppiaineiden opettamiseen. Lähes puolet vastaajista (22 vastaajaa) vastasivat, ettei äidinkielen opettaminen kiinnosta yhtään enempää kuin muiden oppiaineiden opettaminen. 23 vastaajaa kertoi äidinkielen opettamisen kiinnostavan jonkin verran, paljon tai todella paljon enemmän kuin muiden oppiaineiden opettaminen. Yksi vastaajista ei osannut sanoa, kuinka paljon äidinkielen opettaminen kiinnostaa suhteessa muiden aineiden opettamiseen.

### **2.1.2 Ammatissa toimivat luokanopettajat**

Ammatissa toimivilta luokanopettajilta kysyttiin taustatiedoissa luokanopettajaksi valmistumisvuosi, muut suoritettut koulutukset, opetuskokemuksen pituus vuosina sekä viimeisten viiden vuoden aikana opetetut luokka-asteet (ks. liitteenä 1 olevaa lomaketta). Viidestätoista vastaajasta seitsemällä ei ollut luokanopettajakoulutuksen ohella tai lisäksi suoritettuja muita sellaisia opintoja, jotka suoraan tukevat äidinkielen opettamista alakoulussa. Viidellä heistä oli taustallaan alkuopetuksen erikoistumisopinnot, yhdellä suomen kielen sivuaineopinnot ja yhdellä 15 opintoviikon laajuiset äidinkielen erikoistumisopinnot. Yksi opettajista ilmoitti käyneensä opetushallinnon tutkinnon sekä eripituisia koulutuksia pedagogiseen kehittymiseen liittyen, mutta nämä koulutukset eivät ole olleet suoraan yhteydessä äidinkielen opettamiseen.

Opetuskokemuksen suhteen opettajat jakautuivat karkeasti kahteen ryhmään: seitsemällä heistä oli 10–20 vuoden opetuskokemus ja seitsemällä 20–30 vuoden mittainen opetuskokemus. Ainoastaan yhdellä vastaajista oli alle viiden vuoden kokemus luokanopettajana toimimisesta hänen suoritettuaan luokanopettajaopinnot vasta 2010-luvulla. Kaikki muut vastanneet luokanopettajat olivat suorittaneet luokanopettajaopinnot 1990- tai 2000-luvulla. Edellisten viiden vuoden aikana opetettuja luokka-asteita kysyttiin taustatiedoissa siksi, että tiedolla saattaa olla merkitystä tulkittaessa vastauksia liittyen erityisesti lomakkeen äidinkielen eri osa-alueiden opettamisen merkityksellisyyteen ja haasteellisuuteen (ks. kysymyksiä 6 ja 7; liite 1).

Myös ammatissa toimivilta luokanopettajilta kysyttiin, kuinka paljon äidinkielen opettaminen kiinnostaa suhteessa muiden oppiaineiden opettamiseen. 11 opettajaa ajattelee, että äidinkielen opettaminen on todella kiinnostavaa suhteessa muihin oppiaineisiin, kaksi opettajaa pitää sitä hie-man kiinnostavampana kuin muita oppiaineita ja kaksi opettajaa suhtautuu äidinkielen opettamiseen melko neutraalisti.

## 2.2 Kyselytutkimus ja analyysimenetelmät

Kyselytutkimus on tapa saada tietoa muun muassa ihmisten asenteista, arvoista, käsityksistä ja mielipiteistä. Tutkimusongelmani vuoksi kyselylomake valikoitui aineistonkeruutavaksi, sillä tarkoituksenani oli saada tietoa nimenomaan luokanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä ja odotuksista liittyen luokanopettajana toimimiseen ja erityisesti äidinkielen opettamiseen. Tähän tarkoitukseen anonymisti vastattava tutkimuskysely sopii hyvin. (Ks. Alanen 2011: 147.) Lisäksi kyselyn ehdoton vahvuus on se, että vastausten hankkiminen on kohtalaisen vaivatonta ja yksinkertaista. Vastauksia voi myös saada kohtuullisen suuren määrän lyhyessä ajassa, eli aineisto karttuu nopeasti ja tutkijan näkökulmasta vaivattomammin kuin esimerkiksi haastatteleamalla. (Alanen 2011: 160.) Tässä tapauksessa karttunut aineisto ei ole kovin mittava, mutta kuitenkin riittävä kahden kohderyhmän välisten erojen ja yhtäläisyyksien vertailuun.

Koska tutkimuksen tavoitteena on verrata kahden eri tyyppisen kohderyhmän näkökulmia samaan aiheeseen, oli molemmille kohderyhmille räätälöitävä vertailukelpoiset kyselylomakkeensa (ks. liitteitä 1 ja 2). Kyselyni molemmat versiot koostuvat sekä avoimista kysymyksistä, monivalintakysymyksistä että asteikollisista kysymyksistä. Avoimet kysymykset mahdollistavat aineiston karttumisen kvalitatiiviselle analyysille, kun taas asteikkoihin perustuvat kysymykset mahdollistavat kvantitatiivisen analyysin sekä eksaktin vertailun kohderyhmien välillä. Esittelen kyselyiden sisältöä ja rakennetta tarkemmin seuraavassa alaluvussa 2.3.

Vaikka kyselytutkimuksella on menetelmälliset etunsa, on siinä myös menetelmälliset varjopuolensa. Kyselytutkimuksessa piilee aina riski, että vastaajat kaunistelevat ja liioittelevat vastauksiaan tai ymmärtävät kysymyksen väärin (Alanen 2011: 160). Anonyymiydellä pyrin siihen, että vastaajilla olisi mahdollisimman matala kynnys rehellisyyteen ja avoimuuteen; tutkijan on mahdollista tietää vastausten totuudellisuutta. Ennen varsinaisten tutkimuslomakkeiden lähettämistä varmistelin kyselyiden toimivuutta pilottikyselyiden avulla.

Kyselytutkimuksen tulokset ja niiden tulkinta muodostavat tämän tutkimuksen ydinaiheksen. Yhdistän aineiston analyysissa kvantitatiivisia eli määrällisiä sekä kvalitatiivisia eli laadullisia menetelmiä. Asteikollisten eli strukturoitujen kysymysten analysoimisessa sovellan määrällistä tarkastelua ja avointen vastausten analyysissa laadullista sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018). Tarkastelen avoimia vastauksia siis sanallisesti eritellen, tiivistäen sekä etsien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Strukturoitujen kysymysten vastauksia analysoin vastausten keskiarvojen ja medianien kautta. Lisäksi olen koonnut strukturoitujen kysymysten vastausten keskeiset tulokset havainnollistaviksi kuvioiksi.

Laadullista aineistoa analysoitaessa voidaan eritellä kolme erilaista näkökulmaa, jotka

ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018: 207). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi ei pohjautu suoranaisesti mihinkään teoriaan, vaan teoriaa käytetään analyysin apuna ja tukena. Erona aineistolähtöiseen analyysiin on se, että teoreettiset käsitteet tuodaan analyysiin valmiina siinä, missä aineistolähtöisessä ne luodaan aineiston pohjalta. Teorialähtöisessä analyysissä koko analyysi perustuu johonkin jo olemassa olevaan malliin, teoriaan tai käsitejärjestelmään, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä analyysi etenee lähtökohtaisesti aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 207–213.) Tässä työssä hyödynnän teoriaohjaavaa sisällönanalyysia eli aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimuotoa.

Määrällisessä analyysissä avainsanoja ovat erilaiset tunnusluvut (Vilka 2007: 118). Tässä tutkimuksessa olennaisia tunnuslukuja ovat *keskiarvo (ka)*, *mediaani (md)* ja *keskihajonta (kh)*, ja määrällinen analyysi tässä tutkimuksessa perustuu pitkälti näiden lukujen vertailuun kahden kohderyhmän välillä. Myös erilaiset kuviot, taulukot ja diagrammit ovat keskeisiä määrällisessä tutkimuksessa tulosten esittämisessä, ja kuvioita hyödynnän myös tässä tutkielmassa. Kuvioden ja tunnuslukujen lisäksi esitän määrällisiä tuloksia sanallisesti ja vertaillen, sillä numeeriset ja graafiset esitystavat eivät ole riittäviä yksistään (Vilka 2007: 135).

Tutkimusaineiston analyysi on edennyt siten, että aluksi olen lukenut ja käynyt keräämäni aineiston läpi useita kertoja Excel-ohjelmaa hyödyntäen. Avoimiin kysymyksiin saatuja vastauksia olen lähtenyt luokittelemaan yhdistäen samaan aihepiiriin liittyviä vastauksia ikään kuin ryhmiksi. Lähdin liikkeelle kuitenkin ensin määrällisestä analyysistä kyselylomakkeessa esiintyneiden osa-alueiden kautta ja loin strukturoitujen kysymysten pohjalta havainnollistavat ja tiivistävät kuviot niiden tuloksista. Tämän jälkeen analyysiin oli helpompaa tuoda informanttien avoimia vastauksia sekä soveltaa tuohon materiaaliin laadullista analyysia määrällisen syventämiseksi. Käsitellessäni kunkin aihepiiriä analyysissä olen valinnut kustakin luokittelemastani ryhmästä sopivimmat vastaukset esimerkeiksi analyysiani havainnollistamaan. Aluksi yhdistän määrällistä ja laadullista analyysia luvuissa 4.1–4.3 niissä käsiteltyihin äidinkielen osa-alueisiin ja aihepiireihin liittyen. Luku 4.4 puolestaan pohjaa laadulliseen analyysiin kyselyn osista, jotka valottavat vastaajaryhmien näkemyksiä luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista käytännön työhön.

## 2.3 Kyselylomakkeiden sisältö

Kyselyiden kaikki kysymykset olivat pakotettuja eli sellaisia, joita oli mahdotonta ohittaa vastamatta. Kuten edellä jo ilmeni, osa kysymyksistä oli strukturoituja ja osa avoimia. Kyselyillä pyrin kartoittamaan, millaisia osa-alueita luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat pitävät merkityksellisimpinä ja haasteellisimpina äidinkielen opetuksessa. Avoimissa kysymyksissä kysyttiin luokan-

opettajien työympäristöstä sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamista eväistä työelämään äidinkielen opettamisen näkökulmasta. Luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin avoimissa kysymyksissä heidän odotuksistaan ja peloistaan äidinkielen opettamiseen liittyen sekä luokanopettajakoulutuksen pakollisen äidinkielen kurssin tarjoamista eväistä työelämään ja äidinkielen opettamiseen. Kyselyn taustatietokysymyksissä sekä avoimissa kysymyksissä huomioitiin kohderyhmien luonteet siten, että luokanopettajaopiskelijoilta ei esimerkiksi kysytty työympäristöstä tai uuden opetussuunnitelman vaikutuksista työhön. Vastaavasti ammatissa toimivilta luokanopettajilta ei kysytty esimerkiksi sivuaineista.

Luokanopettajaopiskelijoiden kyselylomakkeen avoimien vastausten avulla saadaan valaisua erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (ks. luku 1.1). Kyselylomakkeiden Likertasteikollisten kysymysten avulla saadaan puolestaan aineistoa toiseen tutkimuskysymykseen, missä luokanopettajat mahdollisesti kokevat haasteita. Heillä oli antamansa numeerisen arvon lisäksi myös mahdollisuus kommentoida tai perustella vastaustaan. Haasteellisuuden lisäksi kyselylomakkeissa pyydettiin arvioimaan myös äidinkielen eri osa-alueiden opettamisen merkityksellisyttä. Samat kysymykset kysyttiin myös luokanopettajaopiskelijoilta vertailun mahdollistamiseksi. Kolmanteen tutkimuskysymykseen saadaan vastaus vertaamalla ammatissa toimivien luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia keskenään.

## 2.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessani noudatan eettistä ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2020) ohjeistuksia. Kyselyissä ei tiedusteltu vastaajien nimiä eikä muita sellaisia vastaajia yksilöiviä henkilötietoja, joiden perusteella yksittäiset vastaajat olisivat tunnistettavissa. Vastaajien henkilöllisyys ei ole tullut edes tutkijan tietoon. Jokainen tutkimuskyselyyn vastannut on lomakkeella antanut luvan käyttää vastauksiaan tutkimusaineistona tässä tutkielmassa.

Kun kyselyssä selvitetään opetukseen liittyviä haasteita, kysymysten muotoilujen tulee olla sellaisia, etteivät vastaajat koe työtään tai ammattitaitoaan kyseenalaistetuksi. Tämä tuli huomioida niin tutkimuskysymysten kuin kyselylomakkeiden kysymysten muotoilussa. Muotoilin lomakkeen kysymykset siten, että luokanopettajilla sekä luokanopettajaopiskelijoilla oli mahdollisuus kuvailla kokemuksiaan mahdollisimman avoimesti. Myös tutkimuskysymykset muotoilin niin, etten etukäteen olettanut kohderyhmillä olevan erityisiä haasteita äidinkielen opettamisessa.

### **3 ÄIDINKIELI ALAKOULUN OPPIAINEENA**

Taustoitin tässä luvussa tutkimusasetelmaani lähtemällä liikkeelle luokanopettajakoulutuksesta ja luokanopettajan ammatin vaatimuksista (3.1). Tämän jälkeen esittelen luvussa 3.2 aiempaa tutkimusta luokanopettajien kokemista haasteista. Tutkimukseni kannalta oleellisia asioita ovat myös äidinkielen osuus opetussuunnitelmassa sekä äidinkielen ainedidaktiikka. Opetussuunnitelmaan keskityn luvussa 3.3 ja ainedidaktiikkaan luvussa 3.4. Tarkastelen opetussuunnitelmaa erityisesti äidinkielen opettamisen valossa, vaikka myös kirjallisuuden opettaminen kuuluu oppiaineeseen. Lasten ja nuorten heikkenevää luku- ja kirjoitustaitoa valottavaa ja muuta relevanttia tutkimusta esittelen luvuissa 3.6 ja 3.7.

#### **3.1 Luokanopettajakoulutus ja ammatin vaatimukset**

Luokanopettajakoulutus kestää pääsääntöisesti noin viisi vuotta, ja se koostuu kasvatustieteen kandidaatin (180 opintopistettä) sekä kasvatustieteen maisterin (120 opintopistettä) tutkinnoista. Suomessa voi opiskella luokanopettajaksi seitsemässä eri yliopistossa: Helsingin, Tampereen, Turun, Jyväskylän, Oulun, Lapin ja Itä-Suomen yliopistoissa. Vuonna 2016 luokanopettajakoulutukseen hyväksyttiin yhteensä 759 hakijaa (Opetushallitus 2017a: 30).

Luokanopettajakoulutuksen haku on kaksivaiheinen: ensimmäinen vaihe on valtakunnallinen VAKAVA-koee, jonka perusteella parhaimmin menestyneet hakijat kutsutaan toiseen eli soveltavaan vaiheeseen. VAKAVA on kirjallinen koe, jossa mitataan kokelaan akateemisia opiskelutaitoja. Soveltuvuuskokeen osallistujista 40 % valitaan VAKAVA-kokeen tuloksen perusteella ja 60 % ylioppilastodistuksen perusteella. Soveltuvuuskoee puolestaan on viisiosainen, joista yksi on haastattelu. Valintakriteereinä ovat muun muassa hakijan koulutettavuus sekä soveltuvuus kasvatusalan työtehtäviin. (Valmennuskeskus 2020.)

Luokanopettajakoulutuksessa opiskellaan pääaineena kasvatustiedettä, johon sisältyvät myös 60 opintopistettä kattavat opettajan pedagogiset opinnot. Koulutukseen sisältyy myös niin kutsutut monialaiset opinnot, joista opiskelijan on tarkoitus saada valmiudet alakoulussa opettavien aineiden hallintaan sekä opettamiseen. (Finlex 2005: 4§ 3.11.2005/865.)

Opetusministeriö on vuonna 2007 laatinut selvityksen muutoksista opettajajankoulutuksessa ja opettajatarpeessa vuoteen 2020. Opetusministeriön tekemien laskelmien mukaan opettajakoulutuksen aloituspaikkoja tuli lievästi vähentää vuoteen 2020 mennessä. Ministeriö arvioi, että vuonna 2020 luokanopettajien laskennallinen tarve on suomenkielisessä koulutuksessa noin 18 500. Vuosittain luokanopettajakoulutuksen aloituspaikkoja tulisi täten olla 735. (Opetusministeriö 2007: 28–29.)

Myös Kari Nissinen ja Jouni Välijärvi (2011) Jyväskylän yliopistosta ovat arvioineet opettaja- ja opettajankoulutustarpeita tulevaisuudessa, vuoteen 2025 mennessä. Opettajatarpeen ennakointi on tärkeää, koska tuleviin muutoksiin on osattava varautua, jotta toimenpiteitä on mahdollista suunnitella etukäteen. Opetuksen laadun ja häiriöttömän jatkumisen kannalta ennakointi opettajatarpeessa on erittäin tärkeää. Opettajakoulutuksessa nyt tehdyt muutokset näkyvät ensimmäistä kertaa käytännössä vasta viiden vuoden kuluttua, minkä vuoksi ennakkoinnin on oltava mahdollisimman tarkkaa ja perusteltua. (Nissinen & Välijärvi 2011: 13.) Nissinen ja Välijärvi ennakoivat, että vuonna 2025 luokanopettajien laskennallinen tarve on noin 18 200 oppilaiden määrän ollessa noin 358 000. (Nissinen & Välijärvi 2011: 30.)

Yhteenvedona opetusministeriön sekä Nissisen ja Välijärven arvioiden pohjalta voidaan todeta, että luokanopettajien koulutustarve tulee laskemaan. Nissisen ja Välijärven arviossa ristiriitaista on se, että heidän mukaansa oppilaiden määrä kasvaa vuosista 2009–2010 vuoteen 2025 mennessä yli 30 000 oppilaalla (2011: 30), vaikka uutisointi syntyvyyden laskusta ja koulujen lakkauttamisesta on ollut viime vuosina tiuhaa (ks. esim. Tilastokeskus 2020; Rinta-Jouppi 2019).

Opettajan ammatti edellyttää korkeatasoista koulutusta, sillä ammatissa tieto-, taito- ja etiikkavaatimukset ovat hyvin korkeat. Opetettavien aineiden syvällisen tiedon hallinnan lisäksi opettajan tulee ymmärtää ihmisen kasvua ja kehitystä sekä pedagogisia keinoja niiden kehittämiseen. Myös kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan väliset suhteet tulee hahmottaa opettajan työssä. Opettajan työ perustuu ennen kaikkea sivistyksellisiin ja humanistisiin arvoihin, vaikka työn taustalla on myös taloudellisia päämääriä ja tavoitteita. Opettajan tulee asennoitua elinikäiseen oppimiseen: uuden tiedon hankkiminen on työssä hyvin tärkeää ja keskeistä. Ammatissa on tärkeää osata tunnistaa oppilaiden erityistarpeet ja tukea heitä erilaisin oppimisstrategioiden mahdollistaen kasvu itsenäiseksi ja elinikäiseksi oppijaksi. (Opetusministeriö 2007: 11–13.) Jo vuonna 1925 Lauri Hakulinen on pohjennut ammatin edellytyksiä äidinkielen opettamisen näkökulmasta:

”Ei millään opetus-ammatin alalla ole ammatillisen erikoisvalmistuksen väheksyminen yhtä yleistä kuin äidinkielenopetuksen alalla. Vanhemmissa ja oppilaissa on yhä jäljellä harhaluulo, että jokaisen jonkin verran opetus-tekniikkaa harrastelleen aloittelijan on helpointa opettaa juuri äidinkieltä. Eikä kuitenkaan mikään opetus edellytä niin suurta metodista taitoa, niin paljon todellista pään ja sydämen, mielen ja luonteen sivistystä kuin äidinkielen opetus. Se ei saa rajoittua vain tietämisen opettamiseen, sen täytyy vallata koko ihminen.” (Hakulinen 1925: 39.)

Lainauksessa Hakulinen tiivistää, ettei minkään oppiaineen opetus edellytä niin paljon metodista taitoa kuin äidinkielen opettaminen. Pelkkä tieto ei riitä, vaan äidinkielen opettaminen vaatii myös taitoa. Hän korostaa, kuinka kohtuutonta on olettaa, että kukaan opettaja tai varsinkaan aloittelija kykenee opettamaan äidinkieltä täydellisesti.

### 3.2 Luokanopettajien kokemat haasteet työelämässä

Aiemmista tutkimuksista ilmenee, että opetuslalla eniten haasteita kokevat induktiovaiheen luokanopettajat, joita Seija Blomberg tutkii väitöskirjassaan (2008). Aihepiiristä on tehty tutkimusta myös opinnäytteissä (esim. Sukanen & Yli-Panula 2017). *Induktiovaiheella* tarkoitetaan koulutuksen jälkeistä työelämään siirtymistä, ja se kattaa työuran kolme ensimmäistä vuotta. Tänä aikana aloittelevat opettajat esimerkiksi tutustuvat vastualueisiinsa sekä työn normeihin ja heihin kohdistuviin odotuksiin, minkä vuoksi induktiovaihe on merkittävä työssä kehittymisen ja jatkamisen kannalta. (Bartell 2005: 5–6.)

*Noviisiopettajan* käsite on yhteydessä induktiovaiheeseen: noviisiopettaja on aloitteleva opettaja, joka vielä etsii omaa opettajuuttaan, ja jolle ei ole vielä kertynyt tarpeeksi kokemuspohjaista tietoa opettajan työstä (Blomberg 2008: 50). Blombergin väitöstutkimuksesta ilmenee, että kun noviisiopettajat saavat tilaisuuden keskustella vapaasti työnsä haasteista, eniten keskustelua syntyy ryhmien hallintaan liittyvistä asioista, sillä siinä noviisiopettajat kokivat eniten epävarmuutta. Toinen asia, josta noviisiopettajat keskustelivat Blombergin mukaan runsaasti, oli työyhteisöön ja koulun hallintoon liittyvät asiat. Työyhteisö ja koulun hallinto määrittelevät pitkälti sen, millainen asema uudella opettajalla on työyhteisössä. (Blomberg 2008: 112.) Aloittelevat opettajat kokevat Blombergin mukaan opettajan työn myös hyvin tunnepitoisena. Opettajan työssä opettajan persoonalla on suuri merkitys, ja se on jopa opettajan tärkeimpiä työvälineitä. Tästä syystä henkilökohtaisen elämän erottaminen työasioista voi olla monille opettajille mahdotonta. Opettajan työ on opettajalle hyvin merkityksellistä, minkä vuoksi se aiheuttaa paljon tunteita niin hyvässä kuin pahassa. Kuitenkin yli puolet noviisiopettajan ensimmäisen lukuvuoden aikana kokemista tunteista liittyvät joko jännittyneisyyteen, hermostuneisuuteen ja rasittavuuteen, ja lähes viidennes surullisuuteen. (Blomberg 2008: 114–116.) Epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteet leimaavat erityisesti monien noviisiopettajien ensimmäisiä työvuosia, mutta myös pidempään alalla työskennelleet joutuvat kohtaamaan kyseisiä tunteita toisinaan (Nevanperä 2018: 25).

Tähän mennessä karttunut tutkimustieto osoittaa myös, että haastavat oppilaat ja inklusio aiheuttavat opettajille paljon haasteita. Erityisoppilaiden siirtyminen yleisopetuksen puolelle yhä lisääntyvässä määrin ei ole luokanopettajien saaman koulutuksen kannalta oikeudenmukainen muutos. (Hirvensalo 2018: 166; Sukanen & Yli-Panula 2017: 47.) Alineen toteaa tutkimuksessaan oppilasaineksen muuttuneen yhä haasteellisemmaksi 2010-luvulla. Oppilaat ovat entistä kärsimättömämpiä, levottomampia ja haasteellisempia. (Alineen 2019: 37.) Myös sähköiset verkot ja vanhempien kanssa viestiminen aiheuttavat opettajille paljon stressiä ja haasteita työssä. (Alineen 2019: 41; Blomberg 2008: 112–113; Sukanen & Yli-Panula 2017: 47.) Digitalisaatio kaikin puolin on suuri

haaste etenkin vanhemmille opettajille. (Alinen 2019: 46) Myös suurimpien työmäärien jaksottuminen lukukausien loppuun koetaan hyvin haasteellisena. (Sukanen & Yli-Panula 2017: 47–48.)

Aiempi tutkimus osoittaa myös luokanopettajien kokevan haasteita työyhteisöön sisään pääsemisessä sekä koulun tapojen oppimisessa. Arkirutiinin muodostuminen on opettajille tärkeää, ja koulun tapojen omaksuminen on merkittävässä roolissa sen muodostumisessa. Moni kokee työn myös henkisesti vaikeana tai kuormittavana ja ajankäytön haasteellisena. Nämäkin haasteet korostuvat etenkin noviisiopettajien keskuudessa. (Nevanperä 2018: 27–29.)

Tuorein opetussuunnitelma (2014) otettiin käyttöön porrastetusti 1.8.2016 alkaen (Opetushallitus 2020b). Uusi opetussuunnitelma on tutkimusten mukaan koettu opettajien keskuudessa monissa eri osa-alueissa haasteellisena ja opettajien arkea kuormittavana tekijänä. Opettajat kokevat opetussuunnitelman toteutuksen käytännössä mahdottomaksi. (Alinen 2019: 44; Sukanen & Yli-Panula 2017: 47–48.) Resurssien puutteellisuus kouluissa ja kunnissa ei helpota asiaa. Oppilaille ei esimerkiksi ole mahdollisuutta tarjota heidän tarvitsemaansa tukea. (Alinen 2019: 39–41.)

Sanna Hirvensalo on väitöskirjassaan (2018) lähestynyt opettajan työn haasteita sosioemotionaalisen tuen näkökulmasta. Yleisesti ottaen luokanopettajat eivät koe kykyjään tukea oppilasta sosioemotionaalisella alueella riittäviksi. Mitä enemmän opettaja kokee kykyjensä riittävän tuen antamiseen, sitä enemmän hän sitä myös oppilaalleen antaa. (Hirvensalo 2018: 165.) Iso osa opettajista kokee haasteita ja huolta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamisessa. Työllistyvyys, rajallinen jaksaminen sekä oppilaan heikot edellytykset luokkahuoneessa opiskeluun koetaan ongelmallisina asioina. (Hirvensalo 2018: 166.)

Äidinkielen opettamisen haasteita on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin opettajien kokemia haasteita yleisesti. Yksi äidinkielen opetuksen haasteista on niin kutsutut *moni-asiat*: ”tutkitaan monimuotoisia tekstejä monimediaisessa ja monikielisessä ympäristössä, jotta monikerrokset identiteetit voivat kehittyä kulttuurisesti monimuotoisessa ympäristössä” (Tainio & Tarnanen 2014). Tainion mukaan oppiaineen tärkeydestä huolimatta äidinkieli ja kirjallisuus koetaan tylsäksi, ja varsinkin poikien on vaikea motivoitua aineen opiskeluun. Lasten ja nuorten kiinnostus ja taidot lukemisessa ja kirjoittamisessa heikkenevät jatkuvasti, mikä myös luo haasteita äidinkielen opettamisessa. Hieman uudempi haaste äidinkielen opetuksessa on opetusryhmien monikulttuurisuus ja oppilaiden erilaiset kielelliset valmiudet. (Tainio 2010: 109.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on hyvin moninainen ja sisällöltään runsas, mikä tuo myös omat haasteensa oppiaineen opettamiseen. Oppilaat kuormittuvat liian suuresta tietomäärästä, joten on pohdittu, voidaanko oppiaineen sisällöstä tehdä poistoja. Ongelma lienee kuitenkin väärissä opetustavoissa ja oppisisällön muotoilussa. (Tainio 2010: 111.)



### 3.3 Äidinkieli alakoulun opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävänä on tarjota oppilaalle kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja sekä lisätä oppilaan kiinnostusta kieltä, kirjallisuutta ja kulttuuria kohtaan. Lisäksi oppiaineen tulee antaa oppilaalle valmiuksia erilaisten ilmiöiden, omien havaintojensa ja ajatustensa kielentämiseen sekä käsitteellistämiseen. Kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin kykyä pyritään lisäämään ja vahvistamaan oppiaineessa. Kielikasvatusta toteutetaan yhteistyössä kotien kanssa. (Opetushallitus 2014: 103.)

Vuonna 2014 linjatun ja 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman mukaan alakoulun ensimmäisillä vuosiluokilla (1–2) harjoitellaan kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja sekä pyritään mahdollisimman varhain tunnistamaan erilaisia kielellisiä vaikeuksia. Kieltä tutkitaan ja tarkastellaan leikkien ja pelien kautta. Opetussuunnitelma edellyttää, että lapsilla tulee olla koulussa saatavilla paljon erilaisia tekstejä ja luettavaa. Jo ensimmäisillä luokka-asteilla opetetaan ja ohjataan mediavälineiden turvalliseen ja monipuoliseen käyttöön. (Opetushallitus 2014: 104–105.) Arviointi ja palaute oppilaalle pyrkii olemaan kannustavaa ja ennen kaikkea ohjaavaa. Ensisijaisia arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita alakoulun ensimmäisten vuosiluokkien äidinkielessä ja kirjallisuudessa ovat muun muassa edistyminen itsensä ilmaisussa, lukutaidossa, tekstien tuottamisessa sekä kielen ja kulttuurin ymmärtämisessä. (Opetushallitus 2014: 105.)

Alakoulun ylemmillä vuosiluokilla (3–6) äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeimpiä tehtäviä ovat vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen kehittäminen, lukemisen ja tekstien tuottamisen sujuvoittaminen sekä tekstilajivalikoiman laajentaminen. Mediavälineiden käyttöä ohjataan tarkoituksenmukaisemmaksi ja vastuullisemmaksi. Tavoitteena on luoda kielellisesti mahdollisimman virikkeinen oppimisympäristö, jossa myös arvostetaan yhteisöllisyyttä sekä oppilaiden erilaisia näkemyksiä. Sanavarannon laajentamista, käsitteiden oppimista sekä ajatusten kielentämisen oppimista tuetaan mahdollisimman paljon kyseisillä vuosiluokilla. (Opetushallitus 2014: 161.)

### 3.4 Äidinkielen eri osa-alueiden opettaminen

Äidinkieli on siis hyvin monipuolinen ja sisällöltään laaja oppiaine, josta voidaan erotella tyypillisiä osa-alueita, kuten lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen, kielitiedon opettaminen ja viestintätaitojen opettaminen. Kyselytutkimusta laatiessani ja siten myös analyysissäni olen pilkkonut opetuksen osa-alueita vielä hieman tarkkarajaisemmin, esimerkiksi jakamalla kielitiedon ja kielitietoisuuden sekä oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettamisen omiksi osa-alueikseen. Pienemmiksi

osiksi paloitetuna analyysi on helpompaa ja sujuvampaa, ja näin tehdessäni pystyin myös kartoittamaan, millaisia eroja luokanopettajaopiskelijat ja ammatissa toimivat luokanopettajat näkevät osaluokkien välillä.

Ensimmäisen luokan opettajalla on tyypillisesti suuri vastuu hyvin kirjavan joukon lukemaan opettamisesta ja opetuksen eriyttämisestä heidän taitojensa mukaan. Pääosin Suomessa käytetyt lukemaan opettamisen menetelmät ovat synteettisiä, sillä ne perustuvat suomen kielen säännönmukaiseen rakenteeseen. Esimerkiksi KÄTS-menetelmässä edetään kirjainten ja äänteiden tunnistamisesta tavujen ja sanojen tunnistamiseen ja lukemiseen. (Opetushallitus 2020c.) Suomessa lapset oppivat teknisen lukutaidon pääosin hyvin nopeasti, ja useimmiten yli kolmannes lapsista osaa lukea jo ennen ensimmäisen luokan aloittamista. *Tekninen lukutaito* tarkoittaa siis täsmällistä ja sulavaa sanantunnistustaitoa. (Ketonen 2019: 105–106.) Koulussa opettajan tulee tarjota jokaiselle lapselle omantasoistaan luettavaa. On kuitenkin selvää, että vanhempien antama tuki lukemisessa on ensisijaisen tärkeää. (Ketonen 2019: 107.)

Johanna Pentikäinen (2007: 140) vertaa kirjoittamista pianonsoittoon. Molempia on yhtä hankala opettaa, ja molemmat vaativat pitkäjänteistä käytännön harjoittelua, eikä kerralla tule lähes koskaan valmista. Kirjoittamisen opettaminen on tasapainoilua useiden asioiden välillä. (Pentikäinen 2007: 143.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa kirjoittaminen ankkuroituu pitkälti monilukutaidon käsitteeseen (Kallionpää 2017: 94). Uusia keinoja kirjoittamisen opettamiseen joudutaan kehittelemään maailman ja median muutoksen myötä: Outi Kallionpää (2017: 100) toteaa kirjassaan, että perinteiset kirjoittamisen opetuksen käytännöt eivät riitä luomaan nykymaailmassa vaadittavia kirjoitustaitoja. Alakoulun ensimmäisillä luokilla oppilaan täytyy hallita äänne-kirjainvastaavuus hyvin, jotta hän oppii kirjoittamaan. Myös sanojen tavuttamisen osaaminen on kirjoittamaan oppimisessa tärkeää. Oikeinkirjoitustaito kehittyy pikkuhiljaa lukutaidon kehittyessä. (Ketonen 2019: 114.)

*Kielenhuolto* on olennainen osa teksti- ja kirjoitustaitoja. Se ei tarkoita vain kielen sääntökokoelmaa, vaan se on osa kaikkea kielenkäyttöä, ja kyky arvioida kieltä on myös osa äidinkielen hallintaa. Oppilaitosten tärkeä tehtävä on ohjata sitä, miten kielestä puhutaan ja millaisena kieli nähdään. Äidinkielen opetus on kaikilla kouluasteilla kaikkein merkittävin kielenhuoltaja: tärkeintä on ymmärtää kieli ilmaisuvarana ja osata asettaa tavoitteita omalle viestinnälleen. (Hiidenmaa 2007: 123, 125.)

Opetushallitus huomioi *tekstilajin* käsitteen määrittelyssä yhteisöllisen toiminnan näkökulman. Tekstilajilla viitataan yleensä jonkin tekstin kokonaisrakenteeseen ja siihen, kuinka esimerkiksi tutkielma, arvostelu ja raportti rakentuvat eri tavoin. Uusi opetussuunnitelma kuitenkin käsitte-

lee tekstilajeja laajemmassa merkityksessä: tekstilajilla voidaan tarkoittaa myös yhteisöllistä toimintaa, kuten ruokakaupassa asiointia, jalkapallojoukkueen fanittamista tai uutisten tuottamista. (Opetushallitus 2020d.)

*Kielitiedon* opetus on peruskoulun äidinkielessä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen ohella yksi keskeisimpiä sisältöjä äidinkielen oppiaineessa. Se on *kielioppia* huomattavasti laajempi ja monipuolisempi käsite: kieliopilla voidaan tarkoittaa kielitajua, kunkin kielenpuhujan mielessä olevaa kielijärjestelmää, tai yleistä kuvausta kielijärjestelmästä eli yhteistä mielikuvaa kielestä. Usein kieliopiksi käsitetään myös koulukielioppi sekä normatiivinen kuvaus hyvän kielen piirteistä. (ks. esim. Hakulinen ym. 2010: 18; Alho & Korhonen 2007: 93–94.) Kielitieto käsittää muun muassa vuorovaikutustilanteissa toimimisen, tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin opettamisen ja opiskelemisen. (Opetushallitus 2020e.)

Kaisu Rättyä (2017) käsittelee kielitaidon didaktiikkaa tarkastelevassa väitöskirjassaan kielentämistä ja visualisointia sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelmänä. Kielentäminen tarkoittaa ajattelun ilmaisemista kielen avulla suullisesti tai kirjallisesti. Kielentämisessä oppilas jäsentää omaa ajatteluaan puhuessaan tai kirjoittaessaan ratkaisuprosessistaan. (Rättyä 2017: 92.) Visualisointi on puolestaan opiskelun kohteen representoimista erilaisia diagrammeja ja kaavioita käyttämällä (Rättyä 2017: 99). Rättyä toteaa, että suunniteltaessa mielekästä kielitiedon opetusta pitäisi pyrkiä monipuoliseen kielitieteelliseen ajatteluun. Tämä tarkoittaa, että kielitieteellinen ajattelu pitää sisällään käsite- ja faktatiedon lisäksi menetelmätiedon sekä metakognitiivisen tiedon. Tavoitteissa tulee myös huomioida kognitiivisen prosessoinnin eri alueet: muistaminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysointi ja arviointi. (Rättyä 2017: 71.)

Väitöskirjassaan Rättyä soveltaa visualisointia ja kielentämistä sanaluokkien ja lauseenjäsennyksen opettamisessa. Visualisointi ja kielentäminen tuovat kielitiedon opettamiseen uusia näkökulmia ja tarjoavat oppilaille mahdollisuuden päästä pois ulkoaopettelusta kohti syvällisempää käsitteiden ymmärtämistä. Kun oppilas käyttää tehtävien ratkaisemisessa kielentämis- ja visualisointimenetelmiä, myös opettajan työ helpottuu, sillä oppilaan kuviolliset tai sanalliset vastaukset paljastavat todellisen osaamisen opettajalle. Kyseiset menetelmät auttavat pureutumaan myös käsitteiden opetuksen ongelmakohtiin. (Rättyä 2017: 106–107.)

Uuden opetussuunnitelman myötä uusi käsite *kielitetoisuus* tuli mukaan opetukseen. Kielitiedon opetuksella pyritään lisäämään oppilaiden kielitetoisuutta. Kielitetoinen oppilas ymmärtää muun muassa kielen tehtävät, merkitykset ja sosiaalisen luonteen. (Opetushallitus 2020e.) Kielitetoisuudella pyritään luomaan kielelle opetukseen, oppimiseen, arviointiin ja muuhun toimintaan näkyvä, keskeinen ja luonteva merkitys. Työskentelytapoina voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia

kielityöpajoja (Opetushallitus 2017b: 3). Opetushallitus korostaa, ettei kieli ole vain oppimisen ulottuvuus tai väline, vaan se on oppimisen tärkein voimavara (Opetushallitus 2017b: 4). Opetushallituksen mukaan kielitietoisessa koulussa eri kielet näkyvät oppitunneilla ja kaikkia kieliä arvostetaan, kehitetään kielellistä tilannetajua, annetaan mahdollisuuksia kielellisten resurssien laajentamiseen ja tehdään konkreettisia kielitekoja, esimerkiksi huomioimalla Euroopan kielten päivä tai Satakielipäivä tai järjestetään kieliesittelyjä oppitunneilla tai päivänavauksissa. (Opetushallitus 2017b: 7.)

Puhe- ja vuorovaikutustaitojen eli *puheviestinnän* opetuksella tuetaan oppilaan vuorovaikutusosaamisen kehittymistä eli esimerkiksi oppilaan kykyä erilaiseen puhumiseen, kuuntelemiseen, sanalliseen ja sanattomaan viestintään, vuorovaikutussuhteiden luomiseen ja erilaisissa viestintätilanteissa toimimiseen. Puheviestinnän opettaminen lisää oppilaiden työelämävalmiuksia sekä kykyä yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Opetus voidaan helposti integroida muuhun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöön erilaisten esitelmien, ryhmätöiden, keskusteluiden, väittelyiden ja puheiden kautta. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisen takaamiseksi erilaisten harjoitusten yhteydessä tulee antaa riittävästi tietoa tehtävän vuorovaikutuksellisista tavoitteista sekä erilaisista vuorovaikutusilmiöistä. Myös vertaispalautteen ja itsearvioinnin merkitystä olisi hyvä korostaa puheviestinnän opetuksessa. (Opetushallitus 2020f.)

### 3.5 Äidinkielen ainedidaktiikka

Opetusoppia tarkoittava *didaktiikka* on yksi kasvatustieteen keskeisimmistä osa-alueista. Esimerkiksi opetuksen muoto ja sisältö sisältyvät didaktiikkaan. Ainedidaktiikassa pohditaan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä suhteessa johonkin tiettyyn oppiaineeseen. (Grünthal 2007: 12–14.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine opettaa kaikista tärkeimmät oppimisen perustaidot, lukemisen ja kirjoittamisen. Oppiaineen tärkeyden todistaa se, että sitä opetetaan koko peruskoulun ajan sekä kaikissa toisen asteen oppilaitoksissa, ja se on pysynyt kautta aikojen pakollisena ylioppilaskokeessa kirjoitettavana aineena. (Tainio 2012: 1–2.)

Äidinkieli ja kirjallisuus ei ole vain lukuaine, vaan kyseessä on laaja tieto-, taito-, taide- ja kulttuuriaine. Kieli- ja kirjallisuustiede eivät riitä kattamaan äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikkaa, sillä esimerkiksi media- ja draamakasvatus, teatteritiede, puhetiede, elokuvatiede, esteetiikka, kulttuurintutkimus ja kansanrunoudentutkimus kuuluvat oppiaineen ainedidaktiseen kenttään. (Grünthal 2007: 14; Tainio 2012: 2.) Ainedidaktiikkaa tarvitaan äidinkielessä ja kirjallisuudessa moniin eri asioihin: ainedidaktiikka tutkii kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden kannalta olennaisia asioita, kuten oppisisältöjä ja -prosesseja, aineen opetuksen historiaa ja yhteiskunnallisia edellytyksiä,

opetussuunnitelmia, oppimateriaaleja, oppimis- ja opetustilanteita sekä aineen merkitystä harrastustoiminnassa. Suomi toisena kielenä -opetus sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ovat myös keskeisiä aiheita äidinkielen ainedidaktiikassa, ja kaikki niistä ovat myös nousevia tutkimusaloja. (Grünthal 2007: 24–25.) Ainedidaktisella tutkimuksella pyritään siihen, että oppilas voisi omaksua tietoa mahdollisimman paljon ymmärtämällä tiedonmuodostumisen periaatteet ja hyödyntämällä keräämäänsä tietoa pyrkimyksissään. (Tainio & Juuti 2011: 5.)

Yksi ainedidaktisista ikuisuusongelmista on äidinkielen ja kirjallisuuden kiinnostavuus oppilaiden ja erityisesti poikien näkökulmasta. Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan opetusta pitäisikin vahvistaa erityisesti luokanopettajakoulutuksessa: peruskoulussa luokanopettaja opettaa jopa 80 prosenttia äidinkielen ja kirjallisuuden tunneista. (Tainio 2012: 5, 15.) Tainio ehdottaa useita kehityskohteita äidinkielen didaktiikkaan: näkökulman muuttaminen oppiaineessa muiden kieliaineiden kaltaiseksi on yksi ratkaisu, ja täten myös oppiaineen nimen muuttaminen *suomen kieleksi ja kirjallisuudeksi* (Tainio 2010; Tainio 2012: 15; Hakulinen ym. 2009). Oppiaineen nimen muutos on huomioitu uusimmassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014).

Oppilaiden asenteita äidinkielen opetusta kohtaan on tutkittu, jotta tärkeän oppiaineen mielenkiintoisuutta voitaisiin parantaa oppilaiden silmissä. Oppilaiden näkökulmasta luennoiva opetustyylit tai kalvoilta ja dioilta suoraan kirjoitettavat muistiinpanot eivät innosta opiskelemaan äidinkieltä. Puolestaan oppilaiden mielestä mieluisia opetusmenetelmiä äidinkielen tunneilla olisivat muun muassa erilaiset ryhmätyöt, pelit ja leikit, ilmaisuharjoitukset, projektit sekä vierailevat asiantuntijat. Aktiivinen ja laaja oppiminen ovat siis oppilaiden mieleen ja ne lisäävät äidinkielen kiinnostavuutta oppilaiden näkökulmasta. (Junkkarinen 2006: 83–84.)

### **3.6 Lasten ja nuorten heikkenevät luku- ja kirjoitustaidot**

Lasten ja nuorten heikkenevät luku- ja kirjoitustaidot ovat viime vuosina puhututtaneet paljon (ks. esim. Lukukeskus 2017; Haatanen 2017). 15-vuotiaat suomalaisnuoret ovat useita kertoja yltäneet kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa maailman parhaimpien lukijoiden joukkoon. Koko 2000-luvun tulokset ovat kuitenkin heikentyneet ja suuret erot tyttöjen ja poikien lukutaidon välillä säilyneet. Jo 2000-luvun alkupuolella on huomioitu, että suomalaisnuorten kaunokirjallisten tekstien arvioinnissa, pohdinnassa sekä omien mielipiteiden perustelussa on paljon puutteita, kun taas erilaisten taulukoiden ja graafien lukeminen sujuu huomattavasti paremmin. (Linnakylä 2004: 93–97.)

Elina Harjunen on vuonna 2007 julkaistussa artikkelissaan pohtinut kansainvälisen lukutaitokokeen eli PISA:n haasteita ja sitä, kuinka aitoja ja laadukkaita kokeessa luettavat tekstit käännösten käännöksistä todellisuudessa ovat. Käännösten käännöksistä suomennetut tekstit eivät sisällä täysin sujuvaa suomea eivätkä tekstit voi osoittautua kaikissa kulttuureissa nuoria kiinnostaviksi.

(Harjunen 2007: 206–207.) Todellisuudessa kokeen tulokset eivät ole täysin yksiselitteisiä, sillä käännösten laatu ja luotettavuus heijastuvat arvioinnin tuloksiin, joiden pohjalta eri maiden koulutusjärjestelmä lopulta arvioidaan (Harjunen 2007: 221).

Vuoden 2015 PISA-tulokset osoittavat, että suomalaisnuorten lukutaito on edelleen OECD-maiden keskiarvoa parempi, mutta trendi on ollut laskeva. Hälyttäviä ovat puolestaan erot tyttöjen ja poikien lukutaitojen välillä: Suomen tulos on jäänyt kauas OECD-maiden keskiarvosta. Vaikka jo 2000-luvun alussa oltiin huolestuneita suurista eroista tyttöjen ja poikien lukutaitojen välillä sekä heikoista taidoista kaunokirjallisten tekstien arvioinnissa, PISAn mittarilla asiat olivat silloin erinomaisesti. Viimeisimmät tulokset olivat Suomelle kaikkien aikojen heikoimmat. Parhaimpien lukijoiden taso on pysynyt kutakuinkin ennallaan, ja huonoimpien lukijoiden taso on jopa hie-man noussut, mutta siitä huolimatta keskiarvo laskee. (OECD 2018.)

### 3.7 Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi

Luokanopettajat luovat perustan oppilaan tekstitaidoille, sillä he opettavat noin kaksi kolmasosaa peruskoulun äidinkielestä. Uudessa opetussuunnitelmassa korostuvat entistä enemmän tekstitaidot ja kielitietoisuus, mutta luokanopettajakoulutus ei automaattisesti muutu opetussuunnitelman mukana. Luokanopettajaopiskelijat valmistuvat opettajiksi kielitietoiseen kouluun, jossa heidän on kyettävä tukemaan oppilaiden tekstitaitojen ja monilukutaidon kehittymistä. (Tainio & Marjokorpi 2014.)

Tainion ja Marjokorven tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoille tehtiin kyselyitä, joissa testattiin heidän taitojaan määrittellä ja tunnistaa lause, erilaisia lauseenjäseniä sekä sanaluokkia. Tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijat käyttivät vastauksissaan paljon *miniteorioita*, jotka voivat yhdessä kontekstissa olla oikein mutta toisessa johtaa harhaan. Opiskelijat tunnistivat esimerkkivirkkeistä esimerkiksi lauseen, subjektin ja objektin vain osittain: oikean lauseiden määrän tunnisti 38 % vastaajista, kaikki objektit tunnisti 21 % ja subjektit vain 9 % kaikista vastanneista. (Tainio & Marjokorpi 2014.)

Luokanopettajaopiskelijoiden onnistumisluvut ovat hyvin alhaiset, vaikka testattavat käsitteet kuuluivat alakoulun opetussisältöön. Alhaista onnistumista selittävät väärät ja vajavaiset miniteoriat, joita opiskelijat käyttivät vastaustensa perusteluina ja käsitteiden määrittelyssä. Vajavaisia miniteorioita olivat muun muassa ”lause alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen”, ”lause on ajatuksen ilmaus”, ”objekti on tekemisen kohde” ja ”objekti tulee yleensä subjektin ja predikaatin jälkeen”. Mitä enemmän miniteorioita osasi yhdistää, sitä todennäköisemmin vastaus oli oikein. (Tainio & Marjokorpi 2014.) Tainio ja Marjokorpi ehdottavat, että kielioppitestit otettaisiin luokanopettajakoulutuksen yhdeksi välineeksi kieliopin didaktiikassa. Puutteelliset miniteoriat tulisi ottaa luokanopettajakoulutuksessa huomioon: niistä keskusteleminen ja niiden kielitieteellinen käsittely auttaa

opiskelijoita oivaltamaan niiden rajallisuuden. Näin myös kieliopillisten käsitteiden ymmärtäminen syvenee ja ulkoa opettelu vähenee. Kun opiskelijat valmistuvat, he eivät tällöin myöskään siirrä puutteellisia miniteorioita oppilailleen ymmärtäessään itse niiden rajallisuuden sekä kieliopillisten käsitteiden todelliset määritelmät. (Tainio & Marjokorpi 2014.)

Marjokorpi selvitti luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillista ajattelua subjektin ja objektin näkökulmasta käsittelevässä pro gradussaan (2014). Tutkimuksesta ilmenee, että luokanopettajaopiskelijat kokevat käsitteellisiä ongelmia lauseenjäsennyksen hahmottamisessa. Jopa yli 60 % tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista käytti samankaltaisia miniteorioita subjekti- ja objektitehtävissä, ja Marjokorpi uskoo, että niitä todennäköisesti käytetään myös muiden lauseenjäsenten, kuten predikaatin tai adverbiaalain, paikantamisessa. (Marjokorpi 2014: 94.)

Myös muut tutkimukset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon hallinnassa on suuria aukkoja. Rättyän sanaluokkia koskevan tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoiden metakielen hallinta on puutteellista, sillä sanaluokkien ryhmittely, nimeäminen ja käsitteiden soveltaminen tuottivat opiskelijoille hankaluuksia. Rättyän mukaan ongelmallista on, että luokanopettajaopiskelijat näkevät kielitieteelliset käsitteet arkikäsitteiden kaltaisina yksinkertaisina sanoina. Hän toteaa myös, ettei käsitteiden soveltaminen onnistu luokanopettajaopiskelijoilta. (Rättyä 2013: 30–32.)

Liisa Tainio on yhdessä Sara Routarinteen kanssa tutkinut puolestaan luokanopettajaopiskelijoiden lausekäsityksiä, ja tutkimuksen mukaan heidän lausekäsityksensä ovat hyvin kirjavina. Tainio ja Routarinne vetoavat, että opettajankoulutuksessa olisi löydettävä resursseja kielen rakenteiden tutkimiseen, jolloin opettajaksi valmistuvien didaktiikka myös kehittyisi. (Tainio & Routarinne 2012: 260–261.) Hakulinen ym. (2009: 61) korostavat, että äidinkielen opetuksen yksi isoimmista ongelmakohdista on luokanopettajien koulutus: opetussuunnitelma edellyttää luokanopettajilta monipuolista ja syvällistä osaamista ja perehtymistä äidinkieleen, mutta luokanopettajakoulutus koostuu kuitenkin pääosin vain didaktisista ja pedagogisista opinnoista.

## 4 ÄIDINKIELEN OPETTAMISEN MONINAISET HAASTEET

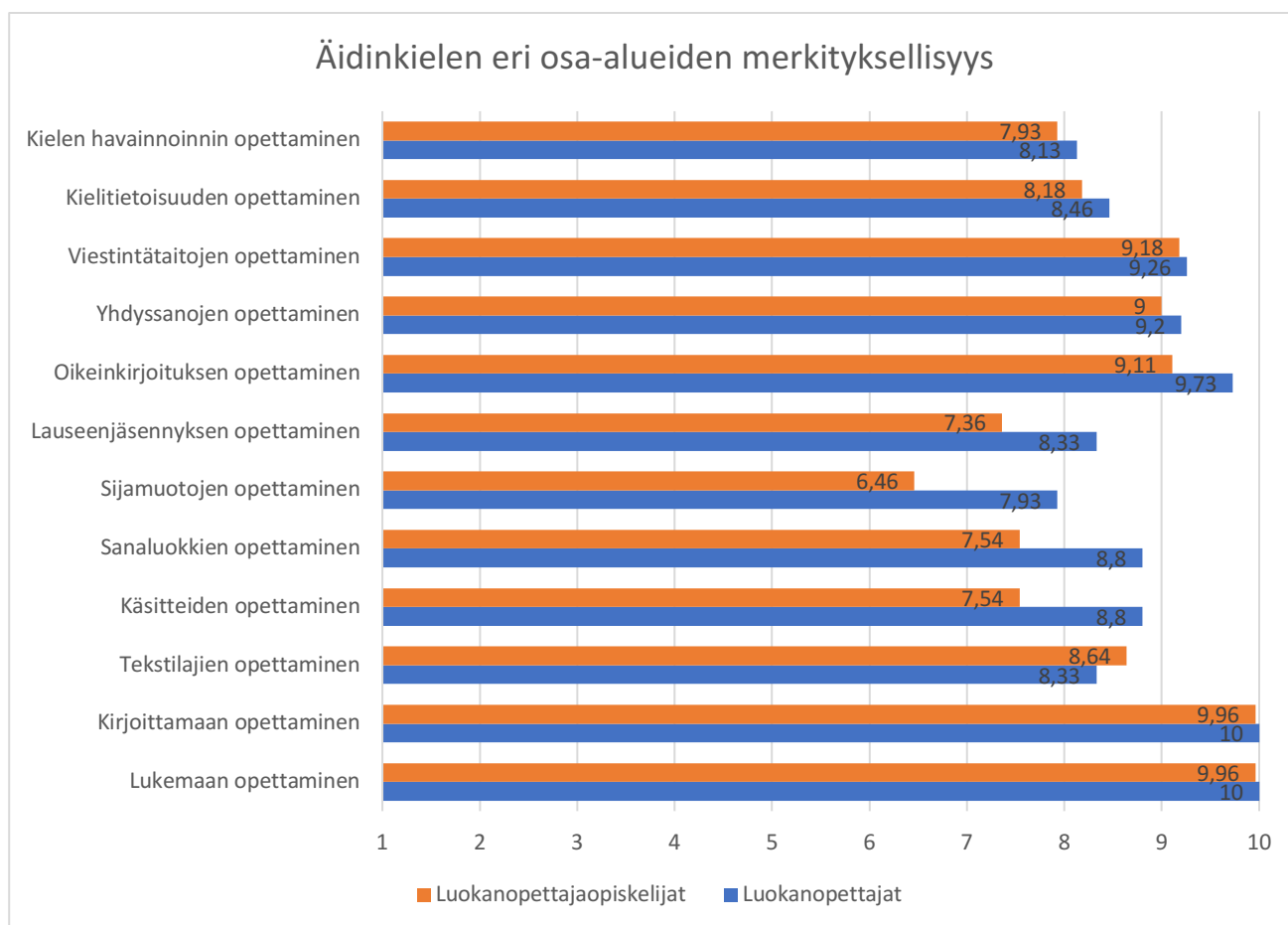
Tämä luku on työni empiirinen osio, jossa analysoin aineistoa ja esittelen kyselyaineistoni tulokset. Analyysi jakautuu useampaan alalukuun. Analyysini sekä perusteluideni läpivalaisemiseksi hyödynän suoria lainauksia lomakkeen avointen kysymysten vastauksista. Aineiston analyysimenetelmät olen esitellyt luvussa 2.2, mutta tarkennan kyselylomaketta ja sen analyysia koskevia tietoja analyysilukujen yhteydessä. Aloitan analyysini tarkastelemalla äidinkielen eri osa-alueiden opettamisen merkityksellisyyttä luvussa 4.1 ja haasteellisuutta luvussa 4.2. Tämän jälkeen luvussa 4.3 käsittelen äidinkielen oppiainesisällön ulkopuolisia haasteita ja näkemyksiä ja luvussa 4.4 paneudun luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin valmiuksiin äidinkielen opettamisessa. Tämän luvun viimeisessä alaluvussa 4.5 kokoan tulokset ja arvioin niiden luotettavuutta.

### 4.1 Äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen merkityksellisyys

Sekä luokanopettajien että luokanopettajaopiskelijoiden kyselyissä oli kysymys, johon vastaajien tuli reagoida Likertin asteikkoa käyttäen. Asteikollisten väittämien avulla pyrin saamaan tietoa siitä, missä määrin merkityksellisinä kohderyhmät pitävät äidinkielen eri osa-alueiden opettamista. Asteikko koostui arvoista 1–10: arvo 10 tarkoittaa *erittäin merkittävää* ja arvo 1 puolestaan *ei lainkaan merkittävää*. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus jokaisen asteikollisen väittämän kohdalla kommentoida tai perustella vastaustaan kirjallisesti. Arvioitavia osa-alueita oli yhteensä 13.

Luvuissa 4.1.1–4.1.5 tarkastelen tuloksia tarkemmin, mutta aloitan esittelemällä tulosten kokonaiskuvan, joka on tiivistettynä *kuvioon 1*. Otos on pieni, mutta sen perusteella alla olevassa kuviossa 1 on huomattavissa, että ammatissa toimivat luokanopettajat pitävät yhtä osa-aluetta lukuun ottamatta kaikkia äidinkielen opetuksen osa-alueita merkityksellisempinä kuin luokanopettajaopiskelijat. Ainoastaan tekstilajien opettamisen luokanopettajaopiskelijat arvioivat hieman merkityksellisemmäksi kuin ammatissa toimivat luokanopettajat. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa vastaajaryhmät ovat hyvin samoilla linjoilla keskenään, sillä keskiarvojen ero on hiuksenhieno: kummankin osa-alueen kohdalla ammatissa toimivien luokanopettajien vastausten keskiarvo on tasan 10 ja luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla 9,96. Suurimmat näkemuserot vastaajaryhmien välillä ovat sanaluokkien, sijamuotojen ja käsitteiden opettamisen merkityksellisyyden kohdalla. Päätelmiä vastaajaryhmien eroista tehtäessä on huomattava, että otos on verrattain pieni, mutta vertailu tuo silti esiin kiinnostavia eroja ja yhtäläisyyksiä ammatissa jo toimivien ja ammattiin opiskelevien välillä.





Kuvio 1. Äidinkielen eri osa-alueiden merkityksellisyys luokanopettajaopiskelijoiden ja ammatissa toimivien luokanopettajien silmin.

Olen ryhmitellyt osa-alueet muutamaan ryhmään luettavuuden sujuvoittamiseksi ja luvun rakenteen selkeyttämiseksi. Tarkastelen näitä ryhmiä omissa alaluvuissaan. Seuraavissa alaluvuissa 4.1.1–4.1.5 tarkastelen lähemmin äidinkielen eri osa-alueiden merkityksellisyyttä kummankin vastaajaryhmän näkökulmasta. Lähden liikkeelle lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen merkityksellisyydestä, minkä jälkeen etenen tekstilajien ja käsitteiden opettamiseen, sanaluokkien, sijamuotojen ja lauseenjäsennyksen opettamiseen, oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettamiseen sekä viimeisenä viestintätaitojen, kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin opettamiseen.

#### 4.1.1 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen

Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa kaikki kyselyyn vastanneet ammatissa toimivat luokanopettajat antoivat merkityksellisyyden arvoksi arvon 10, ja näin ollen opettajien vastausten muodostama keskiarvo on 10 ja keskihajonta 0. Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset noudattelivat miltei

ammattissa toimivien luokanopettajien linjaa: vain yksi 28:sta opiskelijasta arvioi lukemaan sekä kirjoittamaan opettamisen merkityksellisyyden numerolla 9, jolloin kyseisen kohderyhmän vastausten keskiarvoksi muodostuu 9,96 ja niiden keskihajonnaksi 0,19.

Yksi opiskelijoista arvioi lukemaan sekä kirjoittamaan opettamisen merkityksen erittäin merkittäväksi, mutta kertoi, ettei alkuopetus kiinnosta häntä henkilökohtaisesti. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen kulkevat kuitenkin läpi peruskoulun opettajan keskeisinä tehtävinä: kun mekaaninen luku- ja kirjoitustaito on opetettu ja opittu, taitoja syvennetään ja kehitetään vuosi vuodelta, jolloin ne eivät jää ainoastaan alkuopetuksen opettajan tehtäviksi. Opiskelijoiden vastaukset lomakkeen kysymykseen 7, *millaisia odotuksia tai pelkoja sinulla on liittyen äidinkielen opettamiseen alakoulussa*, antoivat ymmärtää, että moni opiskelija kokee lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen ensimmäisillä vuosiluokilla niin tärkeäksi ja merkittäväksi, että he kokevat jopa suurta pelkoa ja vastuuta siitä.

Eräs toinen opiskelijavastaajista tarkensi antamaansa arvoa 10 toteamalla, että lukutaito tarkoittaa nimenomaan taitoja perustaidoista lähdekritiikkiin. Kirjoittamaan opettamisen kohdalla sama vastaaja nimesi kirjoittamaan opettamisen synonyymiksi myös ajattelemaan opettamisen. Hän on ymmärtänyt luku- ja kirjoitustaidon laajuuden ja muodostaa käsityksensä kyseisistä taidoista ajatellen koko peruskoulun aikana muodostuvaa opetuskaarta.

Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ovat tärkeimpiä koulussa opetettavia asioita. Luku- ja kirjoitustaito luovat pohjan muiden aineiden ja kielten oppimiselle sekä yhteiskunnassa selviytymiselle (ks. esim. Hakulinen ym 2009: 59). Näin ollen oli erittäin odotettua, että tämän osa-alueen vastaukset lähentelevät keskiarvoa 10. Tulevaisuudessa näiden taitojen opetuksen merkitys voi kuitenkin laskea: äänikirjoja on nykyään saatavilla paljon ja helposti, jolloin lasten ja nuorten ei tarvitse itse lukea, jolloin suhde kirjaimiin ja sanoihin vieraantuu.

#### **4.1.2 Tekstilajien ja käsitteiden opettaminen**

Luokanopettajat arvioivat käsitteiden opettamisen (ka 8,8) hieman merkityksellisemmäksi kuin tekstilajien opettamisen (ka 8,33). Kummankin osa-alueen kohdalla opettajien vastausten keskihajonta oli melko pieni: tekstilajien opettamisen kohdalla 0,7 ja käsitteiden opettamisen kohdalla 0,83. Tekstilajien opettaminen oli ainoa osa-alue, jonka opettamista luokanopettajaopiskelijat (ka 8,64) pitivät merkityksellisempänä kuin ammatissa toimivat luokanopettajat. Käsitteiden opettamisen merkityksellisyyden opiskelijat (ka 7,54) arvioivat kuitenkin huomattavasti alhaisemmaksi kuin luokanopettajat (ka 8,8). Opiskelijoiden vastausten kesken keskihajonta oli tosin suurempi kuin ammatissa toimivien luokanopettajien kesken, sillä tekstilajien opettamisen kohdalla opiskelijoiden vastaukset jakautuivat välille 6–10, jolloin keskihajonnaksi muodostuu 1,05, ja käsitteiden opettamisen kohdalla

vieläkin suuremmaksi 1,56 vastausten jakautuessa välille 5–10.

Opettajat sen enempää kuin opiskelijatkaan eivät kommentoineet tai perustelleet vastauksiaan äidinkielen opetuksen osa-alueiden merkityksellisyyttä koskevassa tehtävänannossa lainkaan, vaikka lomake antoi tähän mahdollisuuden. Tästä syystä on vaikea arvioida, minkä vuoksi luokanopettajaopiskelijat pitävät juuri tekstilajien opettamista merkityksellisempänä kuin ammatissa toimivat luokanopettajat. On mahdollista, että opiskelijat pitävät tekstilajeja opettajia merkityksellisempinä siksi, että opiskeluvaiheessa erilaiset tekstilajit ovat hyvin oleellinen osa elämää: on osattava kirjoittaa raportteja, esseitä, analyyseja, päiväkirjoja, puheita, kommentteja ja muita tekstejä. Opiskelijat tietävät tuoreesta kokemuksesta, että tehtävänannosta poikkeavan tekstilajin kirjoittaminen voi johtaa hylättyyn arvosanaan.

Myös käsitteiden opettamisen merkityksellisyys nähtiin vastaajaryhmissä pitkälti eri tavoin. Ero luokanopettajien vastausten keskiarvon 8,8 ja luokanopettajaopiskelijoiden vastausten keskiarvon 7,54 välillä on melko suuri. Käytännön työkokemuksen myötä opettajat ymmärtävät, että opettajan on osattava puhua asioista ja ilmiöistä niiden oikeilla nimillä ollakseen vakuuttava ja välittäkseen oppilaille oikeaa tietoa. Opettajat ymmärtävät, että käsitteiden käyttö ja hallinta on myös eräänlainen tiedon, yleissivistyksen ja arvioinnin mittari (ks. esim. Opetushallitus 2014: 103).

#### **4.1.3 Sanaluokkien, sijamuotojen ja lauseenjäsennyksen opettaminen**

Kummatkin vastaajaryhmät pitivät sijamuotojen opettamista kaikista vähiten merkityksellisenä: ammatissa toimivien luokanopettajien vastausten keskiarvo oli 7,93 ja luokanopettajaopiskelijoiden vielä huomattavasti alhaisempi, 6,46 (kuvio 1). Sijamuodot olivat ainoa osa-alue, jonka kohdalla opettajien vastausten keskiarvo putosi alle kahdeksaan ja opiskelijoiden kohdalla alle seitsemään. Opiskelijoiden kohdalla vastausten keskinäinen hajontakaan ei ollut erityisen suurta keskihajonnan ollessa 0,83, kun puolestaan opettajien kohdalla keskihajonta nousi 1,18 vastausten jakautuessa välille 5–10. Muita opetuksen osa-alueita alhaisemmat keskiarvot eivät kuitenkaan tarkoita, etteivätkö vastaajat pitäisi kyseistä aluetta opetuksessa silti keskeisenä. Tätä kuvastavat vastaajien tässä kohdassa kirjaamat tarkennukset. Yksi opettajavastaajista perustelee antamaansa arvoa 8 seuraavasti:

(1) ”Pohjaa vahvasti myös vieraiden kielten opettamiselle.” (Opettaja 1)

Eräs opiskelija lähestyy sijamuotojen opetuksen merkityksellisyyttä puolestaan seuraavasta näkökulmasta:

(2) ”Oikean käytön opettaminen on erittäin merkittävää, mutta se, miksi sitä (sijamuotoa) kutsutaan, ei ole ykkösprioriteetti.” (Opiskelija 12)

Kummatkin esimerkit ja näkökulmat ovat omalla tavallaan aivan oikeita. Yleisimmissä Suomessa opiskelluissa vieraisissa kielissä, kuten englannissa ja ruotsissa, ei ole sijamuotoja, mutta erilaisten kielten rakenteiden ymmärtäminen nopeuttaa vieraiden kielten oppimista; kun oppijan kielijärjestelmä on tietyssä oppimisen vaiheessa kehittynyt tarpeeksi pitkälle, tietyn asian oppiminen mahdollistuu (ks. esim. Sajavaara 1999: 96; Opetushallitus 2014: 103).

Myös lauseenjäsennyksen opettaminen lukeutui vähiten merkityksellisinä pidettyjen osa-alueiden joukkoon. Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten keskiarvo oli tämänkin osa-alueen kohdalla 7,36. Vastaukset jakautuivat kohtalaisen suurelle välille 3–10 muodostaen keskihajonnan 1,7. Ammatissa toimivat luokanopettajat arvioivat osa-alueen huomattavasti opiskelijoita merkityksellisemmäksi (ka 8,33; kh 0,87). Vastausten mediaani oli opettajien kohdalla 8 ja opiskelijoiden kohdalla 7. Lauseenjäsennyksen opettamisen merkityksellisyyden kohdalla kukaan vastaajista ei kommentoinut tai perustellut vastaustaan.

Edellä käsitellyistä kolmesta osa-alueesta sanaluokkien opetusta pidettiin kaikkein merkityksellisimpänä. Ammatissa toimivien luokanopettajien vastausten keskiarvo oli 8,8, mediaani 9 ja keskihajonta 0,98. Opiskelijoiden keskuudessa sanaluokkien opettaminen ei näyttäytynyt yhtä merkityksellisenä kuin ammatissa toimivien opettajien keskuudessa, sillä opiskelijoiden vastausten keskiarvo 7,54 oli pienempi kuin opettajien. Kuten lauseenjäsennyksen opettamisen kohdalla, opiskelijoiden vastaukset hajaantuivat tässäkin tapauksessa välille 3–10 ja keskihajontakin oli sama 1,7 kuten edellisen osa-alueen kohdalla. Muutama kyselyyn vastannut luokanopettaja kommentoi sanaluokkien opetuksen luovan vahvaa pohjaa vieraiden kielten opiskelulle, kuten sijamuotojenkin kohdalla yksi opettaja kommentoi (ks. esimerkkiä 1).

Luokanopettajaopiskelijat pitivät näitä kaikkia kolmea osa-aluetta huomattavasti vähemmän merkityksellisenä kuin ammatissa toimivat luokanopettajat. Tämä saattaa johtua käytännön kokemattomuudesta. Ammatissa toimivat luokanopettajat työskentelevät kyseisten osa-alueiden parissa useita kertoja lukuvuoden aikana, ja he opettavat mahdollisesti myös englantia oppilailleen. Saattaisi olettaa, että ammatissa toimivat luokanopettajat ovat tätä kautta saaneet oppia niin sanaluokkien, sijamuotojen kuin lauseenjäsennyksenkin opettamisen merkityksen ja tärkeyden. Luokanopettajaopiskelijoilla ei puolestaan ole välttämättä ollut peruskoulun jälkeen kosketuspintaa kyseisiin osa-alueisiin, minkä vuoksi niiden merkitystä ei vielä opintojen aikana pidetä yhtä keskeisenä.

#### 4.1.4 Oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettaminen

Pyysin molempia kohderyhmiä arvioimaan oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettamisen tärkeyttä erikseen, vaikka yhdyssanojen opetus onkin yksi oikeinkirjoituksen osa-alue. Halusin nähdä, millainen ero vastausten välille muodostuu, kun vertailuparina ovat ikään kuin ylä- ja alakäsite. Yhdyssanat ovat oikeinkirjoituksen yksi merkittävimmistä ja laajimmista osa-alueista, joiden hallitseminen usein kertoo muunkin oikeinkirjoituksen hallinnasta (Lamminpelto 2014: 1).

Oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettamista pidettiin tärkeänä kummassakin vastaajaryhmässä. Luokanopettajat arvioivat oikeinkirjoituksen lähes täysin pistein, kun vastausten mediaani oli 10 ja keskiarvo 9,73. Yhdyssanojen opetuksen merkityksellisyyden keskiarvoksi muodostui luokanopettajien vastausten pohjalta 9,2. Puolestaan luokanopettajaopiskelijat arvioivat oikeinkirjoituksen merkityksellisyyden arvoksi 9,11 ja yhdyssanojen opettamisen merkityksellisyyden arvoksi tasan 9 (ks. kuviota 1).

Opettajien kesken näkemuseroja ei siis ollut kovinkaan paljoa: oikeinkirjoituksen opettamisen kohdalla vastaukset jakautuivat vain arvoille 9 ja 10 muodostaen keskihajonnan 0,44. Yhdyssanojen opettamisen kohdalla luokanopettajien vastausten kesken hajontaa oli hieman enemmän, kun vastaukset jakaantuivat arvoille 8–10 ja keskihajonnan ollessa 0,65. Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten kesken hajonta oli jälleen suurempaa kuin ammatissa toimivien opettajien keskuudessa: oikeinkirjoituksen opettamisen kohdalla vastausten keskihajonta oli 0,9, kun vastaukset jakautuivat välille 7–10. Jakaumasta huolimatta opiskelijoiden vastausten mediaani oli kyseisessä osa-alueessa 9,5. Yhdyssanojen opettamisen kohdalla opiskelijoiden vastaukset eivät eronneet radikaalisti oikeinkirjoittamisen opettamisesta, sillä tämänkin osa-alueen kohdalla vastaukset jakautuivat välille 7–10 ja keskihajonnaksi muodostui 0,9. Kummankaan kohderyhmän vastaajat eivät perustelleet tai kommentoineet vastauksiaan mitenkään.

Yhdyssanojen opettamista pidettiin vain hieman vähemmän merkityksellisenä, vaikka yhdyssanat ovat oikeastaan yksi oikeinkirjoituksen osa-alue. Ammatissa toimivien luokanopettajien vastauksissa ero oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettamisen merkityksellisyyden välillä oli hieman suurempi kuin opiskelijoiden vastauksissa. Eroa voi selittää, että ammatissa toimivat luokanopettajat ymmärtävät kokemuksen pohjalta eroavaisuudet eri osa-alueiden haasteellisuuden välillä ja osaavat kiinnittää huomiota pienempiinkin seikkoihin.

Tutkimuksen avulla ei saada selitystä sille, miksi luokanopettajaopiskelijat arvioivat oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettamisen merkityksen ammatissa toimivia luokanopettajia alhaisemmaksi. Selitystä voidaan mahdollisesti etsiä sosiaalisesta mediasta eli viestinnän medioitumisesta.

Tämän päivän nuoret opettajaopiskelijat ovat eläneet koko nuoruutensa sosiaalisen median vallankumouksen aikaa. Sosiaalinen media levittää kielenkäytöstä hyvin rentoa sanomaa: kuka tahansa voi menestyä, eikä yhdyssanojen tai vaikka erisnimien oikeinkirjoituksella ole välttämättä lainkaan väliä eikä sitä kyseenalaisteta. Kun nuoret jatkuvasti näkevät huolittelematonta tekstiä, tiedot ja taidot kirjoitusvirheiden seurausten arvioimiseksi unohtuvat. (ks. esim. Korhonen & Lappalainen 2013.) Opettajien ja opiskelijoiden vastausten välillä on havaittavissa ero, joka voi kertoa paitsi vastaajaryhmien erilaisista kokemustasoista myös eroista asenteissa oikeakielisyysnormeja kohtaan. Nuorempi sukupolvi näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella arvostavan laadukasta ja virheetöntä kieltä hieman vähemmän ja pitävän sitä hieman vähemmän tärkeänä edellytyksenä yhteiskunnassa pärjäämiselle kuin ammatissa toimivat luokanopettajat.

#### **4.1.5 Viestintätaitojen, kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin opettaminen**

Siinä missä vastaajaryhmien välillä ilmeni eroja liittyen oikeakielisyyden ja yhdyssanojen opettamisen keskeisyyteen, osoittavat kyselyvastaukset, että viestintätaitojen osaamista arvostetaan molemmissa vastaajaryhmissä jokseenkin yhtä paljon. Molemmat vastaajaryhmät arvioivat viestintätaitojen merkityksen hyvin tärkeäksi: luokanopettajaopiskelijoiden vastausten keskiarvo oli 9,18 ja ammatissa toimivien opettajien 9,26 (kuvio 1). Ero vastaajaryhmien keskiarvojen välillä on siis tällä osa-alueella hyvin pieni. Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten kesken hajontaa oli jonkin verran, sillä vastaukset jakautuivat välille 7–10, jolloin keskihajonta oli 0,93. Mediaani oli tässä kuitenkin varsin korkea, 9,5. Luokanopettajien vastausten välillä hajontaa oli jälleen vähemmän, kun keskihajonta oli 0,57. Mediaani oli kuitenkin 9, joka on alhaisempi kuin opiskelijoiden kohdalla. Kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin arvot lähentelivät kahdeksaa kummankin vastaajaryhmän kohdalla, kuten kuvio 1 myös havainnollistaa. Kielitietoisuuden kohdalla luokanopettajaopiskelijoiden vastausten keskiarvo oli 8,18 ja luokanopettajien 8,46. Keskiarvojen ero ei ole järin suuri, mutta keskihajonta paljastaa jälleen luokanopettajaopiskelijoiden keskinäisen erimielisyyden, sillä heidän vastauksensa sijoituivat välille 4–10 (kh 1,42), siinä missä luokanopettajien vastaukset sijoituivat välille 7–10 (kh 0,81).

Kukaan vastaajista ei ollut perustellut vastauksiaan näiden osa-alueiden kohdalla. Vastaajien tälle osa-alueelle antamien arvojen voidaan kuitenkin nähdä olevan linjassa sen kanssa, että viestintätaitojen merkityksellisyys opetuksessa on korostunut nousujohteisesti koko 2010-luvun ja korostuu entisestään uusimman opetussuunnitelman myötä (Opetushallitus 2014). Sosiaalisen median aikakausi on vienyt monet meistä mennessään (ks. esim. Leppänen ym. 2019), minkä vuoksi

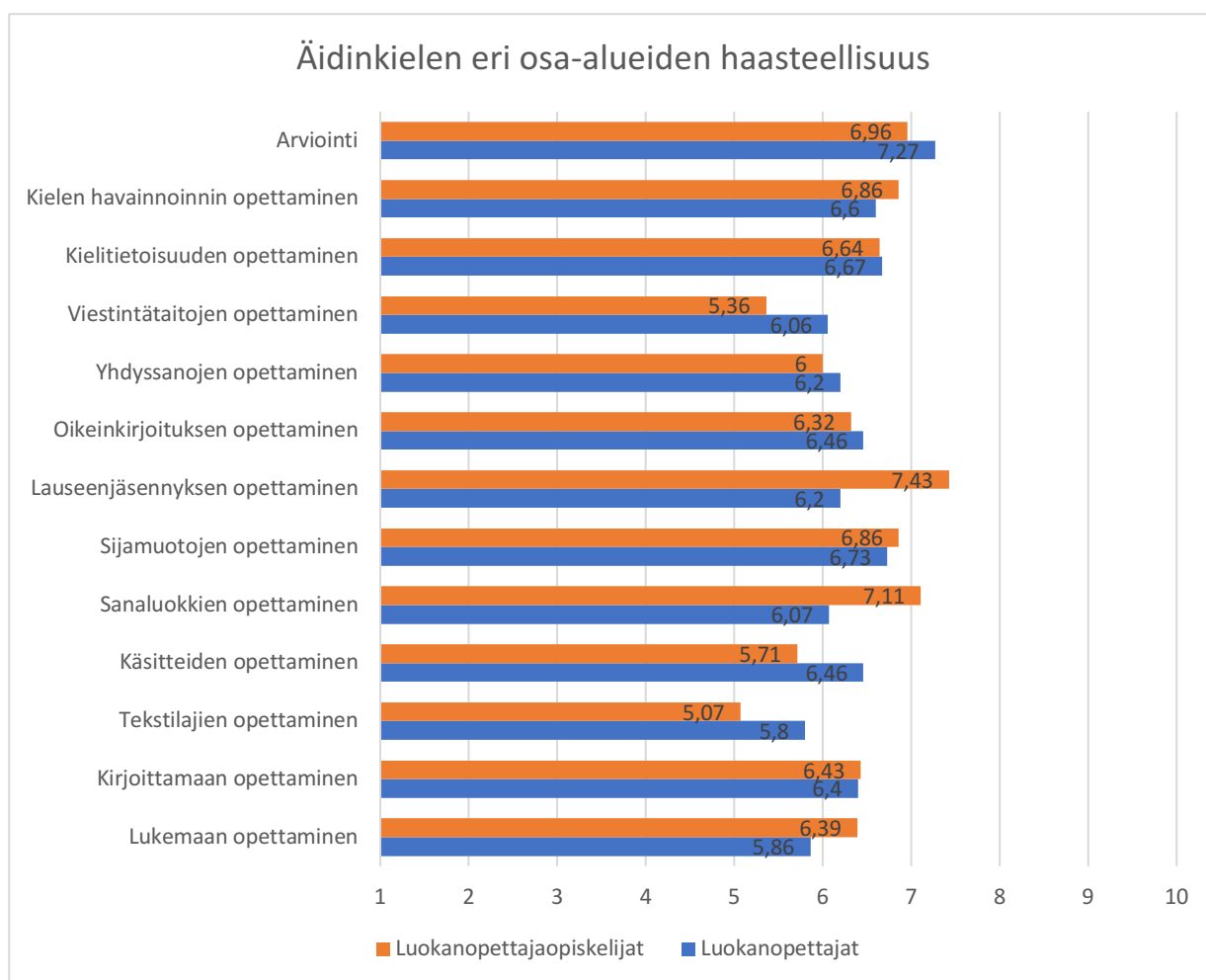
suulliset vuorovaikutus- ja viestintätaidot ovat vaarassa heikentyä. Valtaosa havaitsemastamme kielestä on sosiaalisen median kieltä. Tämän vuoksi suullisten vuorovaikutus- ja viestintätaitojen harjoittaminen koulussa on nykyisin hyvin tärkeää. Viestintätaidot ovat myös hyvin paljon kytköksissä arkipäiväiseen elämään, minkä vuoksi ne arvioitiin hyvin merkityksellisiksi. Viestintätaitoja arvostetaan työelämässä yhä enenevässä määrin (Ahopelto ym. 2015).

## 4.2 Äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen haasteellisuus

Edellä on käsitelty kyselylomakkeen ensimmäisen osan tuloksia, jotka liittyivät äidinkielen eri osa-alueiden tärkeyteen. Kyselylomakkeen toisessa osassa molempien kohderyhmien lomakeversiossa vastaajia pyydettiin arvioimaan äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen haasteellisuutta. Pyysin niin luokanopettajia kuin luokanopettajaopiskelijoita arvioimaan äidinkielen eri osa-alueiden opettamisen haasteellisuutta opettajalle asteikolla 1–10, jossa 10 tarkoittaa *erittäin haastavaa* ja 1 *ei lainkaan haastavaa*. Arvioitavat osa-alueet olivat samat kuin osa-alueiden tärkeyden tarkastelussa. Kolmen toista osa-alueen lisäksi opettajien ja opiskelijoiden tuli vielä arvioida äidinkielen taitojen arvioinnin haasteellisuutta. Halusin lisätä arvioinnin yhdeksi osa-alueeksi tähän tehtävään, sillä useimmiten opettajat kokevat arvioinnin vaikeaksi, ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa arviointi ei ole niin yksiselitteistä kuin esimerkiksi matematiikassa (ks. esim. Ukkola & Metsämuuronen 2019: 17).

Tähän tehtävään saatuja vastauksia luokanopettajien ja alan opiskelijoiden välillä oli mielenkiintoista verrata, sillä luokanopettajaopiskelijoiden kokemus osa-alueista käytännössä on hyvin vähäinen ammatissa toimiviin luokanopettajiin verrattuna. Opiskelijoiden vastaukset perustuivat siis heidän odotuksiinsa, uskomuksiinsa ja vähäisiin kokemuksiinsa opetusharjoitteluissa tai sijaisen tehtävissä.

Kohderyhmäkohtaiset tulokset näkyvät kootusti alla olevasta kuviosta 2, joka havainnollistaa, etteivät vastaukset noudatelleet keskenään yhtä yhtenäistä linjaa kuin äidinkielen eri osa-alueiden merkityksellisyyden arvioinnissa. Kuten kuviosta 2 voidaan todeta, kuuden osa-alueen kohdalla luokanopettajaopiskelijat arvioivat niiden opettamisen haasteellisemmaksi kuin ammatissa toimivat luokanopettajat ja kahdeksassa vähemmän haasteelliseksi. Yhtäkään osa-aluetta ei nähty erityisen helppona eikä erityisen haasteellisenä, sillä kaikki vastauskeskiarvot asettuivat välille 5,07–7,43. Kuitenkin hajonta vastausten välillä vastaajaryhmien sisällä oli melko suurta, mikä kertoo siitä, että eri osa-alueiden haasteellisuus koetaan hyvin yksilöllisesti. Asteikon keskivaiheille sijoittuva keskiarvo ei siten kuvasta kovin hyvin yksittäisten vastaajien näkemyksiä. Käsittelem näitä yksityiskohtia lähemmin luvuissa 4.2.1–4.2.6, joissa erittelen vastaajaryhmien reaktioita kysytyihin osa-alueisiin tarkemmin.



Kuvio 2. Äidinkielen eri osa-alueiden haasteellisuus luokanopettajaopiskelijoiden ja ammatissa toimivien luokanopettajien silmin.

Kaikista haasteellisimmasta osa-alueesta vastaajaryhmillä oli hieman eri näkemys ryhmittäisten keskiarvojen valossa. Ammatissa toimivat luokanopettajat arvioivat arvioinnin olevan kaikista haasteellisinta äidinkielessä, kun taas luokanopettajaopiskelijat arvioivat lauseenjäsennyksen opettamisen olevan kaikista haasteellisinta. Vähiten haasteellisimmaksi osa-alueeksi molemmat vastaajaryhmät arvioivat tekstilajien opettamisen, kuten kuvioista 2 voi nähdä.

Äidinkielen eri osa-alueiden haasteellisuuden punnitsemisen kohdalla vastausten hajonta vastaajaryhmien sisällä vaihtelee vieläkin enemmän kuin luvussa 4.1 osa-alueiden merkityksellisyyttä pohdittaessa. Haasteellisuudesta puhuttaessa yksilölliset erot ja kokemukset vastauksissa korostuvat, sillä jokainen kokee haasteita eri osa-alueilla ja eri tavoilla.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen haasteelli-



suutta lähemmin kummankin vastaajaryhmän näkökulmasta. Käsittelen osa-alueet samassa järjestyksessä kuin luvussa 4.1, eli ensimmäisenä käsittelen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen haasteellisuutta. Viimeisenä käsittelen äidinkielen taitojen arvioinnin haasteellisuutta.

#### 4.2.1 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen

Kuten edellä esitetty tulosten kokonaiskuva osoittaa, kirjoittamaan opettaminen koettiin tai uskottiin kummassakin vastaajaryhmässä hieman lukemaan opettamista haasteellisemmaksi. Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset jakaantuivat välille 2–10 eli lähes koko skaalalle: heidän vastaustensa keskiarvoksi muodostui 6,43 ja keskihajonnaksi 2,19. Ammatissa toimivien luokanopettajien kohdalla keskiarvo oli lähes sama kuin opiskelijoilla, 6,4, ja keskihajonta jopa korkeampi sen ollessa 2,42. Kirjoittamaan opettamisen haasteellisuutta perusteltiin avoimessa kentässä seuraavasti:

(3) ”Jos lapsella suuria oppimisvaikeuksia niin toki silloin haastavaa.” (Opettaja 2)

Opettajille oli tyypillisempää kuvata haasteita oppilaslähtöisestä näkökulmasta, kun taas opiskelijat katsoivat haasteita pääosin koulutuksen tarjoaman tietotaidon näkökulmasta. Eräs opiskelijavastaaja uskoo kirjoittamaan opettamisen olevan haastavaa sen vuoksi, ettei koulutuksessa saatu tietoa ole ollut riittävän syvällistä:

(4) ”Tähän kaipaisin ehkä lisää teoriaa, miten oppiminen käytännössä rakentuu oppijan päässä, jotta omaa toimintaa opettajana pystyisi vielä paremmin jäsentämään ja kohdistamaan.” (Opiskelija 12)

Lukemaan opettaminen nähtiin luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa (ka 6,39) lähes yhtä haastavana kuin kirjoittamaan opettaminen. Luokanopettajat puolestaan pitivät lukemaan opettamista huomattavasti vähemmän haasteellisena (ka 5,86) kuin kirjoittamaan opettamista (ka 6,4). Tämänkin osa-alueen kohdalla vastaajaryhmien sisäinen hajonta oli melko suurta, sillä luokanopettajien vastaukset asettuivat välille 3–9 (kh 2,24) ja opiskelijoiden välille 2–10 (kh 2,13).

Yksi opiskelijavastaajista kommentoi lukemaan opettamisen haasteellisuuden riippuvan siitä, kuinka hyvin onnistuu motivoimaan oppilasta lukemaan sekä tutkiskelemaan luettua. Ammatissa toimivat luokanopettajat puolestaan kommentoivat, että yleensä lapsilla on hyvä motivaatio oppia lukemaan kouluun tullessaan, jos he eivät osaa jo valmiiksi lukea:

(5) ”Yleensä oppilailla hyvä motivaatio oppia lukemaan kouluun tullessaan (jos eivät vielä osaa).” (Opettaja 14)

Opiskelijavastaajan huoli motivoinnin haasteellisuudesta on kuitenkin aiheellinen, sillä oppilaiden motivaatio lukemiseen ja lukemansa tutkiskeluun voi herkästi laskea lukemaan oppimisen jälkeen.

Jos oppilas tyytyy lukemaan opittuaan ainoastaan mekaaniseen lukutaitoon eikä sisäistä motivaatiota löydy, lukutaidon kehitys saattaa pysähtyä jopa kokonaan. (Lindgren 2014: 42–43.)

Lukemaan opettamisessa koetut haasteet voivat liittyä lukuinnostuksen jakaantumisesta ääripäihin: osa oppilaista lukee jo nuorina paksuja kirjoja kuten Harry Pottereita, kun taas toinen osa ei lue lainkaan. Digitalisaatio luo myös oman osansa lukuinnostuksen laskussa. (Lindgren 2014: 42–43.) Aineistoni opettajat huomauttavat myös, etteivät lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ole itsessään erityisen haasteellisia, mutta oppilaiden oppimisvaikeudet tekevät lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta hidasta ja haastavaa varsinkin silloin, kun lapsen kotoa ei saada tukea oppimisprosessiin. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen haasteellisuus voi erään vastaajan mukaan myös vaihdella vuosittain riippuen ryhmästä:

(6) ”Annoin arvon 6, koska haasteellisuus riippuu vuosittain ryhmästä.” (Opettaja 4)

Avoimissa vastauksissaan monet opiskelijat nostivat esiin pelkoja ja jännittäviä tuntemuksiaan liittyen lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen. Opiskelijat kokevat lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen niin tärkeänä osa-alueena äidinkieliessä, että kokevat sen jo itsessään olevan iso haaste niiden opettamisessa, kuten esimerkeissä 7 ja 8 opiskelijat kiteyttävät.

(7) ”Lukeminen ja kirjoittaminen ovat sellaisia taitoja, jotka ovat eräänlaisia edellytyksiä myöhemmälle oppimiselle, koko kouluajan (ja elämänkin ajan). Täten lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen koen tärkeimmäksi ja täten ehkä jännittävimmäksi asiaksi äidinkielen opettamisessa.” (Opiskelija 21)

(8) ”Lukemaan opettaminen pelottaa eniten, tuntuu, että minulla on paljon vastuuta lasten koulumenestyksen ylläpitämisessä.” (Opiskelija 41)

(9) ”Erityisesti alkuopetuksessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen opettaminen johdonmukaisella ja oppilasta innostavalla tavalla ottaen huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen vaikeudet.” (Opiskelija 35)

(10) ”Varmasti yksi isoimmista haasteista on ensimmäistä kertaa lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ensimmäiselle luokalle. Lisäksi haastavaa tulee olemaan oppilaiden motivointi sekä innostuksen ylläpito kirjallisuutta sekä lukemista kohtaan. Koen, että äidinkielen opettaminen tulee vaatimaan itseltä huomattavasti enemmän kuin muut oppiaineet.” (Opiskelija 31)

Esimerkeissä 9 ja 10 opiskelijat näkevät lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen haasteiden liittyvän nimenomaan alkuopetukseen ja ensimmäisiä kertoja opettajanuralla lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen. Kuten edellä havaittiin, ammatissa pitkäänkin toimineet luokanopettajat kokevat lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa paljon haasteita siitä päätellen, että opettajat olivat antaneet näille osaluueille arvon 7–10.

#### 4.2.2 Tekstilajien ja käsitteiden opettaminen

Tekstilajien opettaminen koettiin kummassakin vastaajaryhmässä kaikista vähiten haasteelliseksi (kuvio 2). Alakoulussa luettuja ja kirjoitettuja tekstilajeja ovat esimerkiksi sadut, tietotekstit, uutiset, mainokset ja kirjeet.

Luokanopettajaopiskelijat arvioivat tekstilajien opettamisen haasteellisuuden keskiarvolla 5,07 ja luokanopettajat 5,8. Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset kattoivat lähes koko vastausskaalan, sillä vastaajien antamat arvot asettuivat välille 1–9. Vastausten mediaani oli 5 ja keskihajonta 2,18. Myös luokanopettajien vastaukset asettuivat laajalle skaalalle 1–8, ja keskihajonnaksi muodostui 2,04 ja mediaaniksi 7. Ammatissa toimivat luokanopettajat pitivät tekstilajien opettamista haasteellisempänä kuin luokanopettajaopiskelijat, mikä voi johtua siitä, että he ovat uransa aikana joutuneet opettelemaan uusia tekstilajeja median ja sosiaalisen median kehityksen myötä; tekstilajien opettamiseen täytyy siis sisällyttää yhä enemmän erilaisia tekstilajeja (Leppänen ym. 2019: 93).

Käsitteiden opettaminen arvioitiin kummassakin vastaajaryhmässä tekstilajien opettamista haasteellisemmaksi. Opiskelijoiden vastaukset muodostivat keskiarvon 5,71 ja opettajien 6,46. Tässäkin osa-alueessa opettajien vastausskaala oli laaja, 2–9 (kh 2,05). Opiskelijoiden vastausten kesken hajontaa (kh 1,83) ei ollut niin paljon kuin tekstilajien opettamisen kohdalla. Opiskelijat eivät perustelleet vastauksiaan, mutta eräs kyselyyn vastannut luokanopettaja toteaa, että käsitteiden opettaminen ja määrittely on kohdannut viime aikoina uusia haasteita lasten ja nuorten sanavaraston supistumisen myötä:

(11) ”Tässä huomaa, että alakouluikäisillä sanavarasto kaiken kaikkiaan supistunut. Sen myötä käsitteiden määrittely ja opettaminenkin kohtaa uusia haasteita.” (Opettaja 1)

Lasten ja nuorten sanavaraston heikkeneminen vaikeuttaa käsitteiden opettelemista ja muistamista: uusia käsitteitä voi parhaimmillaan tulla päivittäin vastaan useita, jolloin niiden muistaminen ja oppiminen vaikeutuu. Opettajan on vaikeaa opettaa käsitteitä, jos lapset ja nuoret eivät ymmärrä edes useimpia tavallisimpia synonyymeja.

Käsitteiden opettamista vaikeuttaa myös se, että oppilaat sekoittavat helposti käsitteitä ja käsitteitä toisiinsa. Kaisu Rättyä havaitsi väitöskirjassaan (2017: 77) kuusi erilaista ongelmaa käsitteiden käyttöön liittyen: arkikielen sanojen valjastaminen kielitieteellisiksi käsitteiksi, käsitteiden pelkistyneet määritelmät, käsitteiden vaillinaisuus ja sekoittuminen, ratkaisustrategian heikkoudet ja lyhenteiden väärä merkitys. Luokanopettajat eivät ole saaneet

kattavaa koulutusta äidinkielen käsitteistä, mikä myös vaikeuttaa niiden opettamista, ja voi pahimmassa tapauksessa aiheuttaa edellä mainittuja ongelmia oppilaiden käsitteiden oppimiselle.

Luokanopettajaopiskelijoilla ei vielä opiskeluvaiheessa ole syntynyt kokonaiskuvaa ja -käsitystä siitä, kuinka paljon ja millaisia käsitteitä heidän tulee opettaa lapsille alakoulussa. Heillä ei myöskään ole aikaisempaa kokemusta käsitteiden opettamisesta. Tämä voitaneen olettaa selitykseksi sille, mistä syystä he arvioivat käsitteiden opettamisen vähemmän haasteelliseksi kuin ammatissa toimivat luokanopettajat, joille kokemus on näyttänyt erilaiset käsitteiden opettamisen haasteet.

#### **4.2.3 Sanaluokkien, sijamuotojen ja lauseenjäsennyksen opettaminen**

Luokanopettajaopiskelijat arvioivat kaikista äidinkielen osa-alueista lauseenjäsennyksen opettamisen olevan haastavinta: heidän vastaustensa keskiarvo ylsi 7,43 asti (kuvio 2). Ammatissa toimivien luokanopettajien vastausten keskiarvo 6,2 oli siis huomattavasti alhaisempi. Sanaluokkien ja sijamuotojenkin opettaminen nähtiin melko haasteellisina luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Luvussa 4.1.3 ilmeni, että näitä kolmea osa-aluetta pidettiin kaikista vähiten merkityksellisinä osa-alueina äidinkielen opettamisessa. Lauseenjäsennyksen ja sanaluokkien opettamisen luokanopettajat arvioivat huomattavasti vähemmän haasteelliseksi kuin luokanopettajaopiskelijat, mutta sijamuotojen opettamisen haasteellisuudesta he olivat lähes tulkoon samaa mieltä.

Yksi ammatissa toimivista luokanopettajista perusteli sanaluokkien opettamisen haasteellisuutta oppimateriaalien saatavuudella:

(12) ”Haaste lähinnä hyvän oppimateriaalin löytäminen.” (Opettaja 1)

Opettaja ei mainitse, miksi esimerkiksi käytettyjen äidinkielen oppikirjojen materiaali ei ole riittävän hyvää. Nykyinen opetussuunnitelma kuitenkin kannustaa opettajia etsimään ja tekemään oppimateriaalia paljon itse. Toisaalta luokanopettajan työ on hyvin kiireistä, eikä opettajan aika välttämättä riitä luomaan oppimateriaaleja itse. Koulun arjessa oppimateriaaleilla on kuitenkin keskeinen osa ja tehtävä, minkä vuoksi onkin tärkeää, että oppimateriaalit ovat hyviä ja laadukkaita. Erityisesti luokanopettajien on havaittu tukeutuvan äidinkielen opetuksessa paljon oppikirjaan opetuksen apuna (Heinonen 2005). Harva opettaja saa myöskään täysin itsenäisesti päättää, mitä oppikirjaa oppiaineessa käytetään. Tähän vaikuttavat esimerkiksi taloudelliset syyt, muiden opettajien mielipiteet, kunnan ja rehtorin mielipiteet sekä monta vuotta oppilaalta toiselle kiertävät oppikirjat. (Tainio, Karvonen & Routarinne 2015: 194–195.)

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa äidinkielen opettamisen odotuksiin ja pelkoihin

liittyen nousi esiin joitakin sijamuotoja ja sanaluokkia koskevia kommentteja. Esimerkissä 13 opiskelija huomioi, että sanaluokkien ja sijamuotojen opettamista helpottavat erilaiset lorut ja taulukot, minkä vuoksi niiden opettaminen ei ole välttämättä yhtä haastavaa kuin muiden osa-alueiden opettaminen.

(13) ”Koen, että esimerkiksi sanaluokkien ja sijamuotojen opettamisen tueksi on esimerkiksi loruja ja taulukoita, joiden avulla niitä on helpompi opettaa.” (Opiskelija 21)

(14) ”Omat taidot esimerkiksi sanaluokissa eivät ole tarpeeksi korkealla tasolla hyvänopetuksen toteuttamiseen.” (Opiskelija 44)

(15) ”Sijamuotojen opettaminen tuntuu haastavalta, koska en halua välittää omaa asennettani niihin oppilaille.” (Opiskelija 17)

Esimerkeissä 14 ja 15 opiskelijoiden negatiivissävytteiset odotukset sijamuotojen ja sanaluokkien opettamista kohtaan liittyvät heidän omiin taitoihinsa ja asenteisiinsa, joita he eivät halua välittää oppilaille. Opiskelijoiden vastaukset heijastelevat käsityksiä, että niin omia taitoja kuin asenteitakin on mahdollista kehittää.

#### 4.2.4 Oikeinkirjoituksen ja yhdyssanojen opettaminen

Sekä oikeinkirjoituksen että yhdyssanojen kohdalla luokanopettajaopiskelijoiden arviot niiden opettamisen haasteellisuudesta asettuivat lähes koko asteikolle, arvoille 2–10. Heidän vastaustensa keskiarvo oli oikeinkirjoituksen opettamisen kohdalla 6,32 ja yhdyssanojen opettamisen kohdalla tasan 6. Ammatissa toimivat luokanopettajat arvioivat yhdyssanojen opettamisen haasteellisuutta samalla skaalalla kuin opiskelijat, mutta oikeinkirjoituksen opettaminen kokonaisuutena nähtiin hieman vähemmän haasteellisena, kun vastaukset asettuivat hieman pienemmälle välille 3–9. Luokanopettajien vastaukset muodostivat oikeinkirjoittamisen opettamisen kohdalla keskiarvon 6,46 ja yhdyssanojen opettamisen kohdalla keskiarvon 6,2.

Eräs opiskelijavastaaja on arvioinut oikeinkirjoituksen opettamisen haasteellisuuden arvolla 9 ja kommentoi:

(16) ”Tähän vaikuttaa paljon tasoerot, jotka vaihtelevat taustasta riippuen.” (Opiskelija 37)

Opiskelija viittaa kommentillaan oppilaiden välisiin tasoeroihin. On totta, että tasoerot vaikeuttavat opettajan työtä ja tekevät monien asioiden opettamisesta haasteellisempia kuin ne ehkä todellisuudessa ovat. Tasoerot näyttäytyvät minkä tahansa osa-alueen opettamisessa haasteellisina, mutta esimerkin 16 opiskelija uskoo niiden vaikuttavan erityisesti oikeinkirjoituksen opettamisessa. Jos ulkoa oppiminen tai opitun tiedon soveltaminen ovat oppilaalle haastavia, oikeinkirjoitus voi tuntua silloin haastavalta ja tuottaa paljon vaikeuksia. Myös esimerkiksi lukihäiriö voi hankaloittaa

oikeakielisen tekstin tuottamista (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003: 2; Lukihäiriö.fi 2020).

Yhdyssanat ovat vain yksi oikeinkirjoituksen osa-alue, joten on luonnollista ja odotettua, että oikeinkirjoituksen opettaminen nähdään suurempana opetuskokonaisuutena haasteellisempänä kuin pelkkien yhdyssanojen opettaminen. Erilaisia oikeinkirjoitussääntöjä on suomen kielessä paljon, ja niitä enemmänkin opiskelleet joutuvat toisinaan tarkistamaan oikeita vastauksia kielenhuollon oppaista. Kuitenkin alakoulussa opettavat oikeinkirjoitussäännöt, mukaan lukien yhdyssanat, tuottavat yllättävän paljon haasteita yliopistokoulutuksen saaneille luokanopettajille sekä koulutusta parhaillaan suorittaville opiskelijoille.

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa ei esiintynyt juurikaan oikeinkirjoitukseen liittyviä kommentteja. Eräs opiskelijoista kuitenkin kommentoi seuraavasti:

(17) ”Oma osaaminen itselle heikoilla osa-alueilla. Näitä ovat esimerkiksi yhdyssanat sekä muut kieliopilliset asiat.” (Opiskelija 20)

Opiskelijan vastauksessa näkökulma on sama kuin edellisessä luvussa sanaluokkiin ja sijamuotoihin liittyneissä kommentteissa: hän kokee omien taitojensa olevan heikot yhdyssanoissa ja muissa kieliopillisissa asioissa, mikä aiheuttaa pelkoja äidinkielen opettamisessa.

#### **4.2.5 Viestintätaitojen, kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin opettaminen**

Kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin opettamisen haasteellisuudesta luokanopettajaopiskelijat ja ammatissa toimivat luokanopettajat ovat miltei samaa mieltä: keskiarvojen valossa kielitietoisuuden opettamisen haasteellisuuden opiskelijat arvioivat olevan 6,64 ja opettajat 6,67. Kielen havainnoinnin opiskelijat arvioivat haasteellisuudeltaan tasolle 6,86 ja opettajat keskimäärin tasolle 6,6 (kuvio 2). Osa-alueiden välilläkin tulokset eivät vaihtelee radikaalisti. Sen sijaan kohderyhmien sisällä vastaukset eroavat jonkin verran, sillä luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset asettuvat kielitietoisuuden opettamisen haasteellisuudessa vaihteluvälille 4–9 (kh 1,35) ja kielen havainnoinnin opettamisessa tuolle samaiselle välille keskihajonnan ollessa kuitenkin hieman korkeampi (1,49). Luokanopettajien vastausten kesken vaihtelua oli vieläkin enemmän, kun kielitietoisuuden opettamisen haasteellisuus asettui arvojen 3–9 välille (kh 1,85) ja kielen havainnoinnin opettamisen kohdalla myös välille 3–9 (kh 1,96).

Viestintätaitojen opettamista luokanopettajaopiskelijat pitivät tekstilajien opettamisen jälkeen vähiten haasteellisena (ka 5,36), ja opettajatkin pitivät sitä kolmanneksi vähiten haasteellisena opetusaiheena äidinkielessä (ka 6,06). Luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla vastausten mediaani oli kyseisessä osa-alueessa 5 ja keskihajonta 1,95 vastausten sijoituessa välille 2–9. Ammatissa

toimivat luokanopettajat olivat myös mediaanin ja keskihajonnan puitteissa melko yksimielisiä luokanopettajaopiskelijoiden kanssa, sillä heidän vastaustensa mediaani oli 6 ja keskihajonta 1,48 vastausten sijoittuessa välille 4–8.

Yksi opiskelijoista näki myös viestintätaitojen opettamisen vaativamman puolen:

(18) ”Tähän tarvitaan monipuolista osaamista ja aihe on myös laaja, mikä tuo haastavuutta.”  
(Opiskelija 12)

Viestintätaidot on hyvin laaja käsite. Viestintätaitojen katsotaan koostuvan muun muassa itsensä sujuvasta suullisesta ja kirjallisesta ilmaisusta, erilaisten tekstilajien hallinnasta sekä esimerkiksi erilaisten sosiaalisen median kanavien käsittämisestä (ks. esim. Ahopelto ym. 2015; Opetushallitus 2020g). Kuviossa 1 on nähtävissä, että viestintätaidot arvioitiin kummassakin vastaajaryhmässä erittäin merkitykselliseksi: osa-alue nähdään hyvin tärkeänä äidinkielen opetuksessa, mistä johtuen viestintätaitojen opettamista ei pidetty kovin haasteellisena suhteessa muihin osa-alueisiin (kuvio 2).

Tämän kyselyn tulosten perusteella voidaan päätellä, että kielitietoisuus ja kielen havainnointi ovat suhteellisesti hieman aliarvostettuja osa-alueita, kuten kuvioista 1 on nähtävissä. Mahdollisesti tästä johtuen niiden opettaminen on arvioitu hieman haastavammaksi kuin viestintätaitojen opettaminen: ne mielletään hieman vieraiksi ja uusiksi aiheiksi ja käsitteiksi. Kiireisessä aikataulussa kyseisille osa-alueille ei varata samalla tavalla omia oppituntejaan kuten esimerkiksi kielenhuollolle tai kirjoittamiselle, vaan niitä tuodaan muun opetuksen lomassa esille (ks. Opetushallitus 2020e).

#### 4.2.6 Äidinkielen taitojen arviointi

Luokanopettajat pitivät arviointia haastavimpana osa-alueena äidinkielessä vastausten keskiarvon ollessa 7,27 (kuvio 2). Luokanopettajaopiskelijoilla ei ole arvioinnista vielä käytännön kokemusta, minkä vuoksi oli varsin odotuksenmukaistakin, että he arvioivat arvioinnin haasteellisuuden hieman alhaisemmaksi kuin ammatissa toimivat luokanopettajat, jotka ovat tehneet sitä osana käytännön työtään. On tosin huomattava, että molempien ryhmien keskuudessa hajonta oli melko suuri tämän osa-alueen kohdalla. Ammatissa toimivien luokanopettajien arviot jakautuivat arvoille 5–10 (kh 1,73), ja vastausten mediaani oli 8. Näiden tulosten perusteella voidaan todeta, ettei kukaan vastanneista opettajista pidä äidinkielen arviointia erityisen helppona tai vain vähän haasteita aiheuttavana osa-alueena. Arvon 10 arvioinnin haasteellisuudelle antoi kuitenkin vain yksi opettaja. Luokanopettajaopiskelijoiden vastausskaala oli huomattavasti laajempi, sillä heidän vastauksensa jakaantuivat arvoille 2–10. Heidän vastaustensa mediaani oli 7 ja keskiarvo 6,96.

Opettajat eivät eritelleet, *mikä* arvioinnissa on kaikista haastavinta. Arviointi ei ole vain muodollinen numero todistuksessa, vaan opettajat antavat myös jatkuvaa epämuodollista arviointia

(Huhta & Ahola 2019: 287). Yksi luokanopettajista kommentoi äidinkielen olevan niin laaja oppiaine ja sisältävän niin laajan skaalan arvioitavaa, ettei opettajakaan aina tiedä, tulisiko kielioppiasioita tai oikeinkirjoitusta painottaa enemmän kuin luovempia sisältöjä:

(19) ”Äidinkieli on niin monimuotoinen oppiaine ja sisältää siten laajan skaalan arvioitavaa. Tulisiko kielioppiasioita tai oikeinkirjoitusta painottaa enemmän kuin luovempia sisältöjä?”  
(Opettaja 1)

Opettajan työssä arviointiin liittyy kovat paineet myös yhteiskunnallisesti, mikä voi selittää sitä, minkä vuoksi arviointi on näissäkin luokanopettajien vastauksissa arvioitu niin haastavaksi. Edellinen esimerkki 19 osoittaa, etteivät kaikki opettajat edes tiedä, mitä äidinkielen arvioinnissa tulisi painottaa ja mikä kyseisessä oppiaineessa on arvioinnin kannalta kaikista tärkeintä sisältöä. Muun muassa tästä syystä äidinkielen arviointi ei ole valtakunnallisesti linjassa. Vuonna 2002 tehdyn tutkimuksen mukaan lähes 90 % kuudennen luokan oppilaista oli saanut äidinkielen arvosanakseen joko 7, 8 tai 9: käytetty arvosana-asteikko oli siis huomattavasti suppeampi kuin oppilaiden taitojen hajonta kokeen perusteella. Arvosanojen antamisen väljät perusteet ovat syynä tähän opettajien epävarmuuteen. (Lappalainen 2007: 185, 187.)

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa hyvin harva kommentoi arvioinnin aiheuttavan pelkoja tai erityisiä odotuksia. Yksi opiskelija tosin kommentoi arvioinnin tuntuvan erityisen haastavalta, ja hän pelkää, voiko hänen arviointinsa vaikuttaa oppilaan motivaatioon heikentävästi (esimerkki 20). Toinen opiskelija pohti vastauksessaan, osaako hän olla arvioinneissaan johdonmukainen tarttumatta liikaa yksityiskohtiin (esimerkki 21).

(20) ”Arviointi tuntuu erityisen hankalalta ja oman arvioinnin vaikutus oppilaan motivaatioon.”  
(Opiskelija 20)

(21) ”Arviointi, osaako olla tarpeeksi johdonmukainen siinä vai tarttuuko lillukanvarsiin.”  
(Opiskelija 26)

Esimerkkien 20–21 opiskelijoiden pohdinnat arvioinnin haasteista ja seurauksista johtuvat todennäköisesti kokemuksen ja harjoituksen puutteesta sekä arviointikriteerien ja opetus suunnitelman vaatimusten tuntemattomuudesta. Opiskelijat asettavat itselleen helposti suorituspaineita, kun he ovat epävarmoja tiedoistaan ja taidoistaan. Kuitenkin myös ammattiarvioijat harjoittelevat arviointia ja saavat jatkuvasti palautetta arviointiensa johdonmukaisuudesta (Härmälä 2012). Kun arviointi on monipuolista ja tapahtuu monipuolisin ja erottelevin menetelmin, arviointi

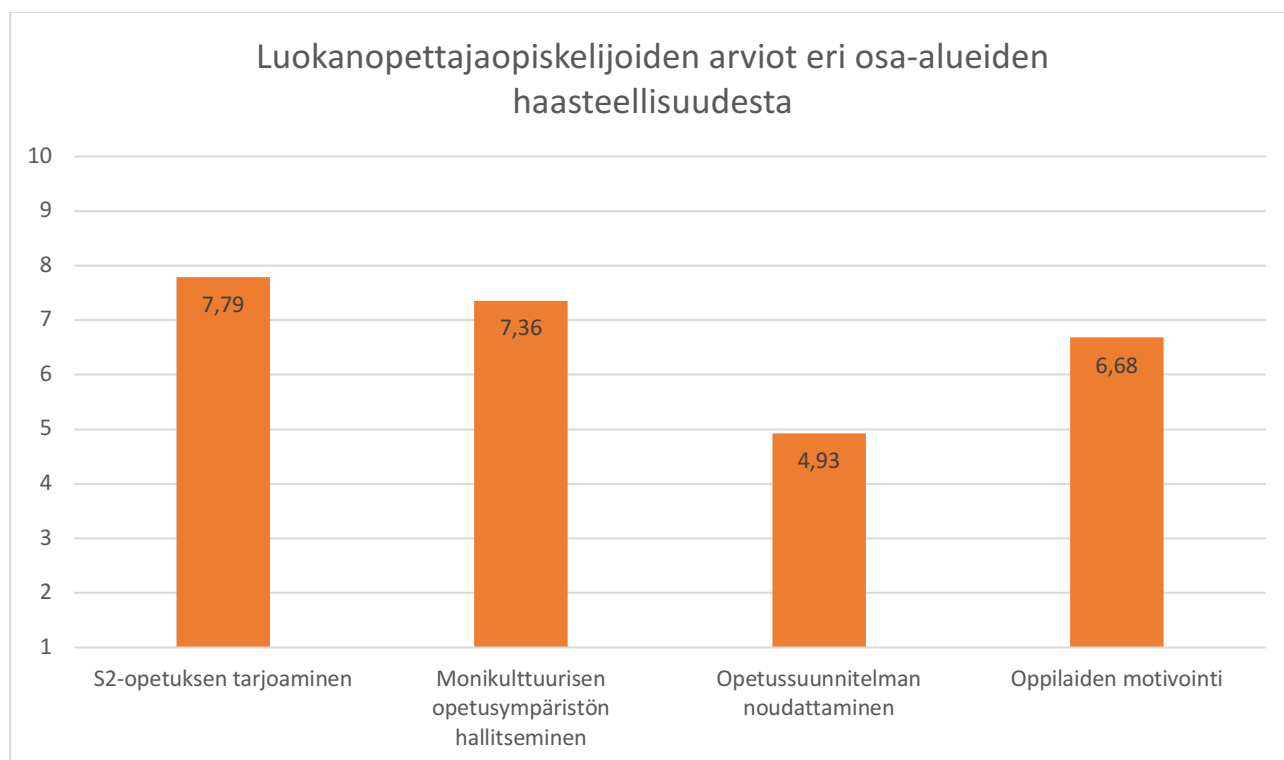


on tällöin helpompaa ja yhteismitallisempaa niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. (Wahlroos 2012).

### 4.3 Muut kuin oppiaineen sisällölliset haasteet, huomiot ja näkemykset

Äidinkielen opettamisen haasteet voivat liittyä muihinkin asioihin kuin konkreettisiin opetussisältöihin. Luokanopettajaopiskelijoita pyydettiin luvussa 4.2 käsiteltyjen osa-alueiden lisäksi arvioimaan asteikolla 1–10 vielä S2-opetuksen tarjoamisen, monikulttuurisen opetusympäristön hallitsemisen, opetussuunnitelman noudattamisen sekä oppilaiden motivoinnin haasteellisuutta (liite 2, kysymys 6). Ammatissa toimivia luokanopettajia pyydettiin vastaavasti kuvailemaan tämänhetkistä työympäristöään ja arvioimaan, millaiseksi kokee sen äidinkielen opettamisen näkökulmasta ja miten esimerkiksi uusi opetussuunnitelma tai monikulttuurisuus ovat vaikuttaneet siihen (liite 1, kysymys 8).

Alla olevaan kuvioon 3 on kiteytetty kyseisten osa-alueiden saamat luokanopettajaopiskelijoiden arviot. Kuvio 3 havainnollistaa, että luokanopettajaopiskelijat pitävät S2-opetuksen tarjoamista äidinkielessä (ka 7,79) sekä monikulttuurisen oppimisympäristön hallitsemista (ka 7,36) hyvin haastavina asioina. Myös oppilaiden motivointi äidinkielessä nähdään melko haastavana (ka 6,68). Opetussuunnitelman noudattaminen äidinkielen opetuksessa puolestaan nähtiin näihin kolmeen muuhun osa-alueeseen verrattuna vähemmän haastavana (ka 4,93).



Kuvio 3. Luokanopettajaopiskelijoiden arviot eri osa-alueiden haasteellisuudesta.

Seuraavassa alaluvussa 4.3.1 käsittelen ylläolevan kuvion 3 havainnollistamia tuloksia luokanopettajaopiskelijoiden arvioimista haasteista äidinkielen oppiainesisällön ulkopuolelta. Lisäksi käsittelen luokanopettajaopiskelijoiden avoimia vastauksia kysymykseen *millaisia odotuksia tai pelkoja sinulla on liittyen äidinkielen opettamiseen alakoulussa*. Käsittelen opiskelijoiden vastauksista sellaisia, jotka eivät liittyneet edellisen luvun 4.2 aiheisiin; nostan seuraavassa luvussa esille sellaiset odotukset ja pelot, jotka liittyvät kuviossa 3 näkyviin osa-alueisiin sekä muihin esille nousseihin aiheisiin. Nämä aiheet olen jakanut alkuopetukseen, eriyttämiseen, itsetuntoon ja -luottamukseen sekä asenteisiin liittyviin haasteisiin.

Alaluvussa 4.3.2 tarkastelen puolestaan ammatissa toimivien luokanopettajien avoimia vastauksia kysymykseen: *Kuvaile lyhyesti tämänhetkistä työympäristöäsi. Millaiseksi koet sen äidinkielen opettamisen näkökulmasta? Millä tavoin esimerkiksi uusi opetussuunnitelma ja/tai monikulttuurisuus ovat vaikuttaneet työhösi?* Lähestyn vastauksia ensisijaisesti äidinkielen opetuksessa koettujen haasteiden näkökulmasta. Luvussa 4.3.3 vertailen kohderyhmien välisiä näkemyksiä ja suhteutan niitä toisiinsa.

### 4.3.1 Luokanopettajaopiskelijat

S2-opetuksen ja monikulttuurisen opetusympäristön hallitsemiseen ei vastaajien mukaan anneta luokanopettajakoulutuksessa eväitä, minkä vuoksi luokanopettajaopiskelijat ovat arvioineet kyseiset osa-alueet niin haastaviksi (kuvio 3). Yksi opiskelijoista kommentoi molempien osa-alueiden kohdalla toivovansa niiden huomioimista luokanopettajakoulutuksessa:

(22) ”Tähän haluaisin saada koulutusta jo opintojemme aikana.” (Opiskelija 12)

Kyseessä on hyvin olennaiset osa-alueet nykypäivän koulumaailmassa, minkä vuoksi S2-opetus ja monikulttuurisen oppimisympäristön hallitseminen tulisi huomioida opiskelijoiden mielestä jo koulutusvaiheessa. Luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta koulutuksessa näyttäisi olevan melko suuriakin aukkoja, mikä kasvattaa heidän pelkojaan tulevaa työtä kohtaan. S2-opetukseen liittyvät pelot nousivat myös opiskelijoiden avoimissa vastauksissa esiin (ks. esimerkkejä 23–27):

(23) ”Pelot liittyvät lähinnä S2-opetukseen.” (Opiskelija 2)

(24) ”Erityiskasvatusta lukeneena uskon että minulla on ihan hyvät valmiudet opettaa lukemista ja kirjoittamista. Erityisesti S2-oppilaat kuitenkin jännittävät etukäteen, koska kielen teoriaosaaminen ei ole vahvin osa-alueeni.” (Opiskelija 24)

(25) ”Lasten tasoerot vaihtelevat suuresti, ja lisääntynyt S2-oppilaiden määrä tuo uusia haasteita äidinkielen opetukseen.” (Opiskelija 30)

(26) ”Oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, kuinka heille äidinkielen opetus onnistuu.” (Opiskelija 38)

(27) ”Eniten pelottaa S2 oppilaat ja niiden opettaminen muun luokan mukana.” (Opiskelija 40)

Esimerkit 23–27 sanallistavat opiskelijoiden kokemia huolia ja pelkoja liittyen opetusryhmien monimuotoisuuteen suomen kielen taidon näkökulmasta. Esimerkeissä esiintyvät sanat *lähinnä* ja *eniten* viestivät, että kyseessä on nimenomaan kaikista suurin pelko ja huoli äidinkielen opettamisessa.

Opetussuunnitelman noudattamista opiskelijat eivät nähneet erityisen haasteellisena. Opetussuunnitelmat käytännössä ohjaavat ja määrittelevät opettajan työtä, minkä vuoksi niihin suhtaudutaan pääosin sen mukaisesti. Opetussuunnitelmaan on myös mahdollista aina palata, joten siitä voi tarkistaa asioita aina, kun siltä tuntuu, eikä sitä tarvitse muistaa ulkoa. Vaikka vastausten keskiarvo jäi opetussuunnitelman noudattamisen kohdalla melko alhaiseksi (4,93), vastaukset sijoittuivat kuitenkin välille 2–10. Vastausten mediaani oli 4. Opetussuunnitelman tuomat haasteet eivät näkyneet opiskelijoiden avoimissa vastauksissa kovin merkittävästi, sillä vain yksi opiskelija mainitsi siihen liittyvän huolen:

(28) ”Pelkään eniten sitä, että kun oppilaat etenevät eri tahdissa, minulla ei ole riittävästi aikaa ja muita resursseja (ohjaaja, materiaalit) auttaa ja tukea hitaampia oppilaita riittävästi ja paine edetä opetussuunnitelmassa jättää nämä oppilaat jälkeen, jolloin heidän koko oppimisen perustansa, eli kieli, jää huteraksi.” (Opiskelija 29)

Opiskelijoilla ei ole käytännön kokemusta oikeassa työssä oppituntien ja lukuvuoden suunnittelusta, minkä vuoksi opetussuunnitelman tuomat haasteet eivät nousseet vastauksissa esiin. Yllä olevassa esimerkissä 28 opiskelija ennakoii, että opetussuunnitelmassa eteneminen voi vaikeutua eri syistä ja aiheuttaa opettajalle paineita. Opiskelija tietää, että opettaja joutuu tekemään työssään vaikeita valintoja; opettaja voi joutua päättämään, edetäänkö opetussuunnitelman mukaisesti ja aikataulussa, vai odotetaanko, että jokainen oppilas sisäistää käsitellyt asiat ennen etenemistä seuraaviin opetettaviin asioihin.

Oppilaiden motivointi nähtiin myös melko haasteellisena (kuvio 3). Luokanopettaja-opiskelijoiden antamat arviot muodostivat keskiarvon 6,68 ja mediaanin 7. Arviointiskaala oli laaja vastausten sijoittuessa välille 1–9. Myös opiskelijoiden avoimissa vastauksissa korostui huoli oppilaiden motivoimisen vaikeudesta:

(29) ”Olen aina rakastanut kirjallisuutta, mutta tiedostan, että moni oppilas ei (eikä tarvitsekaan), joten varmaan oppilaiden motivoiminen ja oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden huomiointi opetuksessa on haaste.” (Opiskelija 2)

(30) ”Kuinka motivoida sanaluokkien yms. oppimiseen? Miten perustella niiden tärkeys?” (Opiskelija 26)

(31) ”Kokemukseni mukaan äidinkieli on yksi monien oppilaiden inhokkiaineista, joten aineeseen motivointi sekä opetettavien asioiden tärkeyden osoittaminen voi olla haastavaa.” (Opiskelija 42)

Esimerkissä 29 opiskelija ymmärtää, ettei kaikkien oppilaiden tarvitse pitää kirjallisuudesta, mutta siitä huolimatta opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen voi olla haastavaa monien oppilaiden kohdalla, jos minkään tasoista kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan ei pyri rakentamaan. Esimerkissä 30 opiskelija on kirjallisuuden lukemisen motivoinnin sijaan huolissaan sanaluokkien ja muiden kielten rakenteellisten asioiden motivoivuudesta. Esimerkissä 31 opiskelijan näkökulma on kaikista radikaalein hänen sanoessaan äidinkielen olevan monien oppilaiden inhoama oppiaine.

Avoimissa vastauksissa luokanopettajaopiskelijat nostavat esiin myös alkuopetuksen ja eriyttämisen tuomat haasteet. Eriyttämiseen liittyvät haasteet kulkevat mukana todennäköisesti läpi koko opettajan uran vuodesta toiseen luokka-asteesta riippumatta, mutta alkuopetukseen liittyvät pelot usein hälvenevät ensimmäisten opetusvuosien ja alkuopetuskokemusten myötä. Esimerkeissä 32 ja 33 opiskelijat kiteyttävät alkuopetuksen tuntuvaan jännittävimältä asialta äidinkielen opettamisessa.

(32) ”Alkuopetus.” (Opiskelija 6)

(33) ”Erityisesti alkuopetuksessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen opettaminen johdonmukaisella ja oppilasta innostavalla tavalla ottaen huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen vaikeudet.” (Opiskelija 34)

Eriyttäminen on yksi asia, joka vastaajien avoimissa vastauksissa nousi esiin haasteellisena tekijänä. Seuraavat esimerkit 34 ja 35 näyttävät myös, miten eriyttämiseen liittyvät huolet liittyvät erityisesti S2-oppilaiden ohjaamisen näkökulmaan.

(34) ”Eniten pelottaa eriyttäminen ja S2 oppilaat.” (Opiskelija 36)

(35) ”Pelkoja liittyen eriyttämiseen, kuinka hyvin osaa ottaa huomioon kaikentasoiset oppijat ja antaa kaikille oman tasoistaan haastetta kuitenkin pysyen kaikkien kanssa samoissa aihepiireissä. Oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, kuinka heille äidinkielen opetus onnistuu.” (Opiskelija 38)

Luokanopettajaopiskelijoilla ei ole eriyttämisestä vielä käytännön kokemusta, mutta yhä yleistyvän *inklusion* myötä pelot eriyttämisen haasteista ovat kasvussa jo opiskelijoidenkin keskuudessa. Opiskelijat eivät mainitse inklusion käsitettä, mutta monet tiedostavat opetusryhmien hajanaistuvan yhä enemmän.

Myös omien taitojen riittämättömyys tai pedagogisten taitojen heikkous pelottavat ja mietityttävät opiskelijoita. Monissa vastauksissa korostui pelko omien taitojen riittämättömyydestä

tärkeässä oppiaineessa, mikä myös luonnollisesti liittyy siirtymään opiskelijasta ammattilaiseksi. Opiskelijat eivät ainoastaan epäilleet tietojensa ja taitojensa riittävyyttä äidinkielen opettamisessa (esimerkit 37 ja 38), vaan myös pedagogisten taitojen riittävyyttä kyseenalaistettiin, kuten esimerkiksi 36.

(36) ”Pelkään, etteivät pedagogiset taitoni riitä alkuopetuksessa tai ylipäättään en ole tarpeeksi ammattitaitoinen.” (Opiskelija 14)

(37) ”Ehkä peloista se, että onhan oma osaaminen äidinkielen alalla tarpeeksi vahvaa.” (Opiskelija 5)

(38) ”Omien taitojen ja etenkin tietojen riittävyys pelottaa.” (Opiskelija 28)

Äidinkielen tylsyys ja puuduttavuus huolestuttavat myös muutamia opiskelijoita. Joidenkin opiskelijoiden odotukset ja käsitykset äidinkielen opettamisesta olivat hyvin pessimistisiä ja jopa jyrkkiä. Kaikilla odotuksia ei ollut lainkaan. Esimerkissä 39 opiskelijan vastaus kysymykseen on jopa yllättävänkin jyrkkä siihen nähden, millaiseen ammattiin hän on kouluttautumassa:

(39) ”Äidinkieli on ärsyttävä oppiaine, josta en itse tykkää pilkunnussimisen vuoksi. Vaikea löytää motivaatiota sen opettamiseen itsekään.” (Opiskelija 16)

(40) ”Ei juurikaan odotuksia.” (Opiskelija 11)

(41) ”Minusta tuntuu, ettei minulla ole valmiuksia opettaa esimerkiksi alkuluokkia ja keinot loppuvat lyhyeen oppilaiden kanssa, joilla on kielellisiä haasteita.” (Opiskelija 25)

Esimerkissä 40 opiskelija kertoo, ettei hänellä ole juurikaan odotuksia äidinkielen opettamisesta kohtaan. Tämä voidaan tulkita neutraaliksi suhtautumiseksi äidinkielen opetusta kohtaan. Esimerkin 41 opiskelija puolestaan suhtautuu äidinkielen opettamiseen ja omiin kykyihinsä hyvin pessimistisesti.

Vain muutama opiskelija keskittyi pelkojen sijaan kuvaamaan odotuksiaan ja visioitaan äidinkielen opettamisesta, ja heidän vastauksistaan välittyi myös aito innostus äidinkielen opettamista kohtaan. Tämä ei ollut kytköksissä siihen, kuinka haasteellisina opiskelija piti eri osa-alueiden opettamista. Mahdollisista haasteista huolimatta opiskelijat näkivät tärkeässä oppiaineessa positiivisella tavalla erilaisia mahdollisuuksia:

(42) ”Pidän äidinkieltä monipuolisena oppiaineena ja sellaisena, jonka tiimoilta voi tehdä vähän kaikkea kieltä/viestintää/draamaa/ryhmätöitä/yms. koskettavaa. Siksi siitä tykkäänkin ja odotan opettamista paljon.” (Opiskelija 2)

(43) ”Erityisesti odotan sitä, että oppilaiden kanssa pääsee lukemaan ja keskustelemaan lukemisesta.” (Opiskelija 44)

(44) ”Haluaisin saada oppilaat innostumaan äidinkielestä ja ymmärtämään kielen eräänlaisena leikkikaluna, jonka kanssa puuhailu on kivaa. Näkisin äidinkielen osittain kuvaamataidon kaltaisena taito- ja taideaineena.” (Opiskelija 46)

Esimerkeistä 42–44 välittyy opiskelijoiden aito innostus äidinkielen oppiainetta, opettamista ja tulevaa ammattiaan kohtaan. Esimerkissä 42 opiskelija on ymmärtänyt, ettei äidinkielessä ole kysymys vain kielioppia ja yleissivistystä painottavasta tietoaaineesta vaan myös taito- ja taideaineesta, jossa kannustetaan luovuuteen ja luku-, kirjoitus-, draama- ja viestintätaitojen kehittämiseen.

### 4.3.2 Ammatissa toimivat luokanopettajat

Kysyttäessä työympäristöönsä liittyvistä kokemuksista ammatissa toimivien luokanopettajien avoimissa vastauksissa korostui ennen kaikkea oppilaiden eriyttämisen vaikeus. Suuret ryhmäkoot, tilojen ja koulunkäynninohjaajien puute sekä keskenään hyvin eritasoiset oppilaat aiheuttavat tämän aineiston valossa opettajien työssä paljon haasteita. Uutta opetussuunnitelmaa tai luokkahuoneissa lisääntyntä monikulttuurisuutta tai S2-opetusta luokanopettajat eivät suoranaisesti nähneet haasteina aineistossa esiintyvien mainintojen perusteella, vaikkakin S2-opetukseen liittyvät haasteet sai joitakin mainintoja luokanopettajilta (ks. lukua 4.4.2).

(45) ”Teen tällä hetkellä uuden opsin henkisesti yhteisopettajuutta rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Luokillamme on yhteensä 41 oppilasta, joista kahdeksalla on tehostetun tai erityisen tuen päätös. Heidän lisäksi luokassa on yksi maahanmuuttajataustainen oppilas. Meillä on aika suuret taitoerot luokan sisällä. Haasteet äidinkielen opettamisessa tulevatkin siitä, kun osa kaipaisi vielä hyvin rautalankamallin opetusta vaikkapa sanaluokissa ja oikeinkirjoittamiseen ihan simppeleitä harjoituksia. Toisilla kielioppi on ihan helposti hallussa ja esim. omat tarinat ovat jo moniulotteisia ja hyvällä kielellä kirjoitettuja. Ennen pystyi oppitunneilla etenemään ripeämmin, kun kielen rakenteet ja lainalaisuudet oli jotenkin paremmin oppilailla hallussa. Lukuharrastus on selvästi lasten keskuudessa vähentynyt.” (Opettaja 1)

Yllä olevassa esimerkissä 45 opettaja nostaa haasteina esiin useita elementtejä, joista yksi liittyy lukuharrastuksen vähenemiseen lasten keskuudessa. Lukuharrastuksen väheneminen tai peräti unohtuminen johtaa siihen, että erilaiset kielen rakenteet, lainalaisuudet ja sanavarasto eivät kehity, minkä vuoksi oppitunneilla ei voida enää edetä yhtä nopeasti kuin ennen, kuten esimerkin 45 opettaja kiteyttää. Myös esimerkissä 46 opettaja toteaa lukutaidon kehittämisen hidastuneen oppilaiden niukan sanavaraston vuoksi:

(46) ”Tietokone- ja puhelinpelit kiinnostavat oppilaita enemmän kuin äidinkielen oppiminen. Niukka sanavarasto vaikuttaa tekstin tuottamiseen. Lukutaidon kehittäminen hidastuu.” (Opettaja 11)

Opettajat kertovat, ettei uusien opetussuunnitelmien ole vaikuttanut äidinkielen opettamiseen peruskoulun alaluokilla erityisen radikaalisti, ja osa opettajista kertookin käyttäneensä uusimman opetussuunnitelman mukaisia toimintatapoja jo ennen sen käyttöön ottamista.

(47) ”1.lk. Yksi s2, ymmärtää suomea täysin ja osaa kirjoittaa myös. Uusi opetussuunnitelma ei ole vaikuttanut paljon äidinkielen opettamiseen, jos uuden opsin työtapoja on ollut mukana opetuksessa entuudestaan.” (Opettaja 3)

(48) ”Helpohko työympäristö. Pieni luokka, nopeasti oppivia lapsia. Ei oppimisvaikeuksia. Uusi ops lisännyt toiminnallisuutta ja digitaitoja myös äidinkielessä.” (Opettaja 6)

(49) ”Työympäristöni on uusi ja moderni. Luokkakoko melko suuri. Monikulttuurisuus ei juurikaan näy työympäristössäni. Uusi opetussuunnitelma on tuonut äidinkielen opettamiseen enemmän digiä. Käsi- ja kirjallisuuden sijaan kirjoitamme paljon koneella. Opetus on myös monin paikoin toiminnallisempaa kuin ennen.” (Opettaja 9)

(50) ”Opetettavana on 4.luokka. Uusi ops näkyy aikaisempaan opsi:iin verrattuna pääasiallisesti digiopetuksen/TVT:n hyödyntämisenä uutena oppimisen välineenä; tiedon haku, esittäminen, näppäimistön hallinta jne. Toiminnallisuus on myös lisääntynyt Perusasioita opetetaan edelleen paljon opettajajohtoisesti.” (Opettaja 10)

(51) ”Uusi opetussuunnitelma edistää vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen kehittämistä.” (Opettaja 11)

(52) ”Uuden opetussuunnitelman myötä opetukseen on tullut lisää toiminnallisuutta, mutta materiaalin valmistamiseen menee todella paljon aikaa. Myöskään vanhat koulutilat eivät välttämättä sovellu nykytarpeisiin, koska eriyttämistiloja on niukasti.” (Opettaja 14)

Esimerkeissä 47–52 opettajien kokemukset uusimmasta opetussuunnitelmasta ovat melko poikkeavat verrattaessa esimerkiksi Alisen (2019) sekä Sukasen ja Yli-Panulan (2017) tutkimusten tuloksiin. He saivat tutkimuksissaan selville, että opettajat kokevat uuden opetussuunnitelman toteutuksen käytännössä lähes mahdottomaksi (Alinen 2019: 44; Sukanen & Yli-Panula 2017: 47–48), kun taas yllä olevat esimerkit osoittavat opettajien pitävän muun muassa uuden opetussuunnitelman mukanaan tuomasta toiminnallisuudesta sekä digiopetuksesta.

Digitalisaatio on ollut koko 2010-luvun vahvasti läsnä koulumaailmassa ja ollut hallitseva osa kouluympäristön ja opetuksen kehittymistä (Opetusalan ammattijärjestö 2020.) Monet opettajat nostivat digitalisaatioon ja tietotekniikkaan liittyvät seikat esille vastauksissaan työympäristöstään, vaikka kyselylomakkeessa kyseistä termiä ja asiaa ei ollut mainittu. Alla olevissa esimerkeissä 53, 54 ja 55 jokainen opettaja nostaa tietotekniikan esiin merkittävänä osana nykyopettajan arkipäivää. Tietotekniikan käyttöä edellytetään, mutta kuten esimerkissä 53 opettaja toteaa, koneita ei kuitenkaan ole tarpeeksi. Tietotekniikan toimivuus tai toimimattomuus nostetaan puolestaan esimerkeissä 54 ja 55 esiin. Opettajat kokevat tietotekniikan toimimattomuuden turhauttavana sen viedessä aikaa varsinaiselta opetukselta ja tehtävien tekemiseltä. Äidinkielessä tietokoneita käytetään paljon,

koska esimerkiksi erilaiset kirjoitustehtävät tehdään nykyään suurimmaksi osaksi tietokoneilla. Näin ollen tietokoneiden toimimattomuus aiheuttaa opettajien mielestä erityisesti äidinkielen oppiaineessa haasteita.

(53) ”Opetusryhmäni on suhteellisen suuri ja oppijoita hyvin monenlaisia. Useampi aikuinen luokassa olisi tarpeen, silloin ehtisi paremmin kuulemaan ja harjoittamaan hiljaisiakin lapsia. Eriyttäminen ylöspäin ja toisaalta karsiminen on päivittäistä. Luokassa on monikielisiä lapsia ja heillä omat haasteensa. Tietotekniikkaa käytetään paljon, sähköiset materiaalit hyviä. Koneita ei ole kuitenkaan tarpeeksi.” (Opettaja 2)

(54) ”Opetan 6. luokan oppilaita. Heillä on jo paljon perustaitoja. Haasteena on ajan riittäminen ja motivaation saaminen kielen huoltoon eli sinnikkyyttä harjoitella vielä puuttuvia taitoja. Myös lukemisen innostaminen on vaikeaa. Itsellä pitäisi olla enemmän aikaa lukea nuorten kirjallisuutta, jotta osaisi suositella tai löytää sopivaa luettavaa erilaisille lapsille. Uusi opetussuunnitelma linkittää äidinkielen enemmän projekteihin, ilmiöihin ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Ryhmäni on kantasuomalaisia eli ei haasteita tällä saralla. Äidinkielen kirjamme on Tablet-koulussa eli haasteena on monilukutaito ja tietotekniikan toimivuus tai osaaminen.” (Opettaja 5)

(55) ”Monikulttuurisuus näkyy entistä selvemmin kotikansainvälisyydessä (ops:n termi). On oppilaita, joilla suomi ei ole äidinkieli vaan toisena kielenä (S2). Tämä saattaa näkyä sanojen taivutuksessa, sanojen ja käsitteiden ymmärtämisessä jne. Ihan puheessa sekä tietysti kirjoittamisessa. Opettajan täytyy siis avata, konkretisoida käsitteitä ja ihan perussanastoakin. Vastaparinä on ne oppilaat, joille kotona on luettu paljon ja jotka itsekin tarttuvat lukemiseen mielellään. Heille täytyy eriyttää tekeminen mielekkääksi. Jotkut oppilaat tulevat nk. ummikkoina, jolloin myös lukutaito on hankittava alkeista. Toisaalta kulttuurinen rikkaus voi näkyä esim. kohteliaana puheena, jopa teitittelynä! Tässä on hyvää mallia muille oppilaille. Ops ohjaa toiminnallisuuteen ja oppilaiden arkielämän huomioimiseen äidinkielen opetuksessa. Äidinkieltä pyritään tuomaan monipuolisesti esiin. Työympäristö siirtyy sähköisemmäksi. Se tuo uuden ulottuvuuden (äänimaailma, visuaalisuus, pelillisuus jne.) ja sitoo äidinkielen opetuksen lasten arkielämään. Aikaa saattaa mennä laitteille kirjautumiseen, kun pitäisi oikeammin harjoitella vaikka sadun kirjoittamista.” (Opettaja 8)

Esimerkissä 55 opettaja nostaa esille termin *kotikansainvälisyys*. Kotikansainvälisyys on kansainvälisyyden rinnakkaistermi ja tarkoittaa siis kotimaassa tapahtuvaa kansainvälistymistä erilaisin keinoin. Koulumaailmassa kotikansainvälisyyttä edistetään esimerkiksi erilaisilla kansainvälisyshankkeilla, syventymällä koulun seudun kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen tai tutustumalla yritysten kansainvälisyyteen. Kotikansainvälisyyttä korostetaan opetussuunnitelmassa, koska se tukee koulun perustehtävää ja opetussuunnitelman tavoitteita. (Opetushallitus 2011: 3–4.) Opettaja pohtiikin vastauksessaan kotikansainvälisyyden muotoja ja näkyvyyttä luokkahuoneensa sisällä sekä vaikutuksia omassa työssään. Kulttuurisessa rikkaudessa opettaja näkee hyviä puolia, mutta monikielisyys yhden luokkahuoneen sisällä hankaloittaa ja hidastaa opettajan työtä ja opetustahtia, kun asioiden käsittelyyn joudutaan käyttämään enemmän aikaa myös perusasioissa.



### 4.3.3 Yhteenveto

Luokanopettajaopiskelijat ja ammatissa toimivat luokanopettajat kohdistavat huomionsa hieman eri asioihin, mitä äidinkielen opettamiseen tulee. Ammatissa toimivat luokanopettajat ovat jo tulleet sinuiksi työnsä, arkensa ja ammattinsa kanssa, joten he eivät koe pelkoja työhönsä tai äidinkielen opettamiseen liittyen toisin kuin opiskelijat kokevat. He suhtautuvat vastaustensa perusteella haasteisiin ja ongelmiin jokseenkin normaalina osana työtään.

Opiskelijavastaajien pelot ja huolet liittyivät useimmiten S2-opetukseen tai -oppilaisiin. Ammatissa toimivien opettajien vastauksissakin S2-opetus sai useita mainintoja, mutta he suhtautuivat siihen pääosin kokemuksen tuomalla asiallisuudella ja varmuudella. Useiden opettajien kohdalla monikulttuurisuus ja S2-opetus eivät edes olleet arkipäivää: monikulttuurisuus ja -kielisyys ei siis ole tavoittanut kaikkia Suomen kouluja tai luokka-asteita. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet S2-opetukseen kohdistuvat pelot ja käsitykset ovat jossain määrin verrannolliset mutta ristiriitaiset esimerkiksi Kuusiston ja Rantasen (2017) sekä Villasen (2019) pro gradu -tutkielmien tuloksiin. Kuusiston ja Rantasen tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat eivät koe S2-valmiuksiaan varmoiksi, mutta heidän käsityksensä omista S2-valmiuksistaan olivat kuitenkin huomattavasti neutraalimmat kuin tässä tutkimuksessa ilmenneet käsitykset. Kuitenkin Rantasen ja Kuusiston tutkimuksessa selviää, että eriyttäminen ja käytännön taidot S2-opetuksessa huolestuttavat luokanopettajaopiskelijoita, kuten tässäkin tutkimuksessa muun muassa esimerkit 24, 27 ja 34 havainnollistavat. (Kuusisto & Rantanen 2017: 57.) Villasen tutkimuksessa puolestaan lähes jokainen opettaja koki tarvitsevansa lisää koulutusta S2-opettamisessa. Villasen tutkimat opettajat kokivat aiheeseen liittyen riittämättömyyttä ja toivoivat saavansa lisää koulutusta kyseisessä osa-alueessa, aivan kuten omassa tutkimuksessanikin ilmenee. (Villanen 2019: 32.)

Ammatissa toimivien luokanopettajien avoimissa vastauksissa eniten mainintoja sai tietotekniikan toimimattomuus, mikä vastaajien mukaan vie toisinaan paljon aikaa ja huomiota oppitunnin aiheelta ja opetukselta. Myös opetusryhmien suuruus ja heterogeenisyys aiheuttavat erilaisia kiiireitä ja haasteita, kun perusasioiden ja -käsitteiden opettamiseen ja kertaamiseen on käytettävä huomattavasti enemmän aikaa kuin pienemmässä tai saman tasoisessa ryhmässä. Ajan riittämättömyys harmittaa opettajia: useampi aikuinen luokassa olisi yksi avain tähän ongelmaan, jolloin opettajalla olisi mahdollisuus ja enemmän aikaa hiljaisempien oppilaiden harjoittamiseen tai esimerkiksi oppilaiden ylöspäin eriyttämiseen.

#### 4.4 Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet äidinkielen opettamiseen

Voimassa olevien kelpoisuusvaatimusten mukaan luokanopettajakoulutukseen kuuluu yksi pakollinen kurssi äidinkieltä ja kirjallisuutta, jossa keskitytään oppiaineen opettamiseen lapsille eikä niinkään tulevien opettajien omien äidinkielen taitojen kehittämiseen. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden yliopiston kyseisen kurssin kuvauksessa ja osaamistavoitteissa sanotaan, että opintojaksolla käsitellään äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen keskeisimpiä sisältöjä, perehdytään luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen alakoulun eri vaiheissa sekä käsitellään tekstien tuottamista ja tulkitsemista eri näkökulmista. Opiskelijan on kurssin suoritettuaan tarkoitus käsitellä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen monimuotoisuus, ymmärtää kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia ja kyetä ohjaamaan oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa sekä tekstien tuottamisessa ja tulkitsemisessä.

Seuraavissa alaluvuissa 4.4.1 ja 4.4.2 tarkastelen sekä luokanopettajaopiskelijoiden että ammatissa toimivien luokanopettajien näkemyksiä luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin valmiuksiin erityisesti äidinkielen opettamisen näkökulmasta. Luvussa 4.4.3 vertailen vielä kohderyhmien näkemyksiä ja kokemuksia keskenään.

##### 4.4.1 Luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma

Luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin lomakkeessa, millaiset eväät luokanopettajakoulutuksen pakollinen äidinkielen kurssi antoi heidän mielestään työelämään. *Hutera, huono, vajavainen ja kevyt* ovat adjektiiveja, jotka toistuvat monien opiskelijoiden avoimissa vastauksissa, kuten alla olevat esimerkit 56–59 todentavat:

(56) ”Totta puhuakseni hieman huterat. Näin äkkiseltään en osaisi edes nimetä kuin muutaman aihealueen jota kävimme läpi. Voi olla, että sisältö oli laadukasta mutta en siitä hirveästi muista. Oman perehtymisen varassa on työelämässä tarvittava osaaminen.” (Opiskelija 17)

(57) ”Äidinkielen kurssi oli mielestäni kevyt pintaraapaisu, joka avasi mieleen enemmän kysymyksiä, kuin antoi eväitä tai valmiita vastauksia. Toisaalta koen, että opettajan työ on siinä määrin tilanne- ja luokkakohtaista, ettei valmiita yleispäteviä vastauksia edes ole.” (Opiskelija 16)

(58) ”Hyvin vajavaiset taidot sai äidinkielen kurssilta. Paljon enemmän olen oppinut sijaisuuksia tehdessä jo ennen luokanopettajaopintojen alkua, samoin opintojen aikana harjoittelujen puitteissa oppi itse enemmän kuin yliopiston yksittäisellä kurssilla.” (Opiskelija 13)

(59) ”Mielestäni kurssi ei tarjonnut riittäviä eväitä äidinkielen opettamiseen alakoulussa miettiä sitä, kuinka äidinkieli on aineena todella tärkeä ja tietyllä tavalla perusta (lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen) kaikille muille aineille.” (Opiskelija 3)

Esimerkissä 57 opiskelija kommentoi, ettei hän saanut luokanopettajakoulutuksesta valmiita vastauksia äidinkielen opettamiseen. Hän kuitenkin lisää, ettei opettajan työssä yleispäteviä vastauksia välttämättä edes ole. Koulutuksen tulisi kuitenkin tarjota opiskelijoille riittävästi tietoa ja erilaisia vaihtoehtoja, joiden pohjalta lähteä rakentamaan opettajuutta ja ensimmäisiä äidinkielen oppitunteja opettajan uralla. Esimerkissä 58 opiskelija toteaaakin, että opiskeluaikana tehdyt opettajien sijaisuudet ovat opettaneet saatua koulutusta enemmän. Työssä asioiden perinpohjainen oppiminen vie kuitenkin kokemuksen karttuessa paljon aikaa, minkä vuoksi koulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille monipuolisia ratkaisuja tärkeän oppiaineen hallinnassa.

Opiskelijoiden kokemukset kielivät myös siitä, että luku- ja kirjoitustaidot sekä muut äidinkielen perustaidot ovat heikentyneet myös yli parikymppisillä. Opiskelijat kokivat, että monet luokanopettajakoulutuksen äidinkielen kurssin tehtävistä olivat haastavia, eikä alakoulun ylempien luokkien äidinkielen opetukseen annettu juuri mitään eväitä keskittyttäessä erilaisiin lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen taktiikkoihin. Yliopistossa kaikkea ei voida kuitenkaan opettaa alusta, ja peruskoulun ja lukion pohjalta luokanopettajaopiskelijoiden tulisi osata ja hallita suomen kielioppi suhteellisen perusteellisesti. Opiskelijoiden negatiiviset kokemukset luokanopettajakoulutuksen äidinkielen kurssista antavat ymmärtää, että heidän odotuksensa luokanopettajakoulutuksen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia kohtaan vaikuttavat olevan todella korkealla suhteessa luokanopettajakoulutuksen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssikuvaukseen ja osaamistavoitteisiin, joissa ei mainita mitään opiskelijan omien kielenhuollon- tai kirjoitustaitojen vahvistamisesta tai kielioppisääntöjen kertomisesta.

Hyviä ja positiivisia kokemuksia ja näkemyksiä kurssin tarjoamista eväistä työelämään oli opiskelijoiden vastauksissa muutamia. Positiiviset näkemykset eivät olleet kytköksissä siihen, kuinka haasteellisiksi vastaaja oli arvioinut eri osa-alueiden opettamisen.

(60) ”Erinomaiset! Kieli ja kielentäminen, sekä varsinainen äidinkielen kokonaisuus olivat yksiä parhaimpia mok-kursseja. Vapaasti valittavia kursseja piti tulla tälle lukuvuodelle, mutta niihin ei löytynyt tarpeeksi opiskelijoita. Molemmat kurssit olivat haastavia, mutta opin ihan hirmuisen paljon uutta.” (Opiskelija 19)

(61) ”Kurssi oli tärkeä, mutta harjoittelussa pääsi vasta syventämään taitoja. Kuitenkin muistikuvieni mukaan kurssi antoi hyvät ja monipuoliset perusevääät. Kurssilla oli monipuolisesti erilaisia tehtäviä ja oli yksi monipuolisimmista ainedidaktisista kursseista!” (Opiskelija 21)

(62) ”Mielestäni luokanopettajakoulutuksen äidinkielen opetus on tasokasta ja erilaiset tavat opettaa äidinkielen perusteita tulivat hyvin ilmi.” (Opiskelija 23)

Esimerkissä 60 opiskelija mainitsee, että vapaavalintaisia kursseja äidinkielen opettamiseen liittyen oltaisiin järjestetty luokanopettajakoulutuksessa, mutta tarpeeksi halukkaita osallistujia ei löytynyt

kurssien toteutumiseksi. Tämä on yllättävää suhteessa siihen, miten moni opiskelija ei kokenut hyötyvänsä pakollisesta kurssista tarpeeksi tai pitänyt sitä tarpeeksi laajana. Opiskelijat saattavat kokea luokanopettajakoulutuksen hyvin tiiviinä ja kiireellisenä, jolloin lisäkurseille ei löydy tarpeeksi aikaa ja motivaatiota. Toisaalta lisäkurssit ja sivuaineet valitaan usein ensisijaisesti henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan eikä niinkään omien mahdollisesti puutteellisten taitojen kartuttamisen mukaan. Muutos äidinkielen opetuksen haasteiden vähentämiseksi voisikin tiiviin koulutuksen takia lähteä liikkeelle jo luokanopettajakoulutuksen pääsykokeesta, jossa voitaisiin mitata kieliopin hallintaa ja tekstien tulkitsemisen tai tuottamisen taitoja. Nykyinen VAKAVA-koe ei mittaa tällaisia taitoja.

#### 4.4.2 Ammatissa toimivien luokanopettajien näkökulma

Myös ammatissa toimivilta luokanopettajilta luokanopettajakoulutus ja sieltä äidinkielen opettamiseen saadut valmiudet saivat monia negatiivisia arvioita. Esimerkeissä 18–20 opettajat toteavat, että he eivät saaneet luokanopettajakoulutuksesta juuri mitään eväitä tai valmiuksia äidinkielen opettamiseen. Esimerkissä 63 opettaja kertoo, että hän on onnekseen käynyt esi- ja alkuopetuksen aineopinnot, mutta esimerkeissä 64 ja 65 opettajat kertovat työn opettaneen heille tarvittavat tiedot ja taidot, jotka jäivät koulutuksen pohjalta puuttumaan.

(63) ”Onneksi olen käynyt esi- ja alkuopetuksen aineopinnot<sup>1</sup> sillä luokanopettajakoulutuksesta en ole saanut arkeeni juuri mitään eväitä. Jäin kaipaamaan ihan perustuntien rakennetta, erilaisia työskentelytapoja ja materiaaleja, joita voisi muokata oman luokan tarpeisiin. Koulutuksessa ei käyty mitenkään läpi alakoulun äidinkielen opetuksen sisältöjä. Sivuaineena<sup>2</sup> sai opiskella alkuopetuksen äidinkielen opinnot.” (Opettaja 7)

(64) ”En muista, että luokanopettajakoulutuksen opinnoista äidinkielen osalta olisivat antaneet erityisen hyviä valmiuksia opettamiseen vaan työ on enemmänkin opettanut tekijäänsä. Tosin minulla ei ollut äidinkielen sivuaineopintoja, joten olen saanut vain melko ohuen kosketuksen äidinkielen didaktiikkaan.” (Opettaja 1)

(65) ”Opettajankoulutus ei vastannut työelämän tarpeisiin. Työ itsessään on opettanut enemmän.” (Opettaja 15)

Kuten esimerkissä 63, moni muukin luokanopettaja kertoo suorittaneensa joko alkuopetuksen, äidinkielen opetuksen tai suomen kielen sivuaineopinnot, joita ilman äidinkielen opetus olisi huomattavasti suppeampaa, haastavampaa ja yksipuolisempaa.

<sup>1</sup> Aineopinnot täydentävät ja syventävät yleensä 25 opintopisteen laajuisissa perusopinnoissa saatua oppiaineen sisältötietoa sekä lisäävät tietoutta eri teorioista ja tutkimusmenetelmistä. Aineopinnot ovat yleensä 35–55 opintopisteen kokonaisuus. (Helsingin yliopisto 2020.)

<sup>2</sup> Sivuaaine on yliopistossa pääaineen lisäksi suoritettava opintokokonaisuus, joka voi olla perusopintotasoinen (25 opintopistettä) tai perus- ja aineopinnoista koostuva laajempi kokonaisuus (60 opintopistettä). Joissakin yliopistoissa sivuaaine tunnetaan nimellä valinnaisaine. (Itä-Suomen yliopisto 2020.)

Ammatissa toimivien luokanopettajien oli mahdollista visioida kyselyn viimeisessä kysymyksessä (liite 1), millaisia muutoksia he tekisivät luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin valmiuksiin äidinkielen opettamisessa. Opettajien visiot erosivat paljon toisistaan, mutta vastauksissa korostui työssä ja käytännössä oppiminen; koulutuksesta ei olekaan tarkoitus saada kaikkia avaimia suoraan käteen, vaan lopulta itse työ luokkahuoneessa opettaa vuosien saatossa parhaiten. Alla oleva esimerkki 66 kiteyttää, että ennen kaikkea harrastuneisuus, kiinnostus ja innostuneisuus luovat opettajan ammattitaidon ja hyvän opetuksen perustan. Toisaalta se kertoo tosiasian siitä, kuinka laajaa, monipuolista ja kattavaa osaamista ja kiinnostusta luokanopettajilta vaaditaan.

(66) ”Oma harrastuneisuus ja into opettavien asioiden selvittämiseen on luokanopettajan työn lähtökohta.” (Opettaja 6)

Kuitenkin joitakin sellaisia asioita on, joissa teorian oppiminen ennen käytännön työtä olisi ensisijaisen tärkeää, kuten esimerkissä 67 mainitaan S2-opetuksen valmiuksien lisääminen luokanopettajakoulutuksessa. Luvussa 4.3 käy myös ilmi, miten haastavaksi luokanopettajaopiskelijat arvioivat S2-opetuksen tarjoamisen, ja puolestaan opettajien avoimissa vastauksissa, miten paljon lisätyötä S2-opetus aiheuttaa kouluarjessa, erityisesti suurissa ja hyvin heterogeenisissä ryhmissä.

(67) ”S2-valmiuksia tulisi lisätä.” (Opettaja 12)

Esimerkeissä 68 ja 69 puolestaan peräänkuulutetaan entistä monipuolisempaa ja aidompaa lähestymistapaa äidinkielen oppiaineeseen:

(68) ”Aitoja oppilaiden välisiä kohtaamisia ja kielenkäytön tilanteita pitää jatkossa harjoitella enemmän.” (Opettaja 10)

(69) ”Monipuolisuutta lisää. Eri luokka-asteilla tarvitaan erilaisia taitoja eli alkuopetus ja 5-6. luokan opetus on hyvin erilaista. Kaikkea tulisi osata.” (Opettaja 5)

Kuten esimerkissä 69 opettaja toteaa, eri luokka-asteilla tarvitaan erilaisia taitoja. Monien luokanopettajaopiskelijoiden vastausten mukaan luokanopettajakoulutuksen äidinkielen kurssi keskittyy vain alkuluokkien opetukseen ja lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen eri taktiikkoihin. Ylempien luokkien oppisisällöt jäävät siis ainakin tämän aineiston vastausten perusteella kurssilla pimentoon. Esimerkin 69 opettajan mainitsemaa monipuolisuutta tulisi siis lisätä, sillä alakoulun ylempien luokkien äidinkielen opetus sisältää jo paljon enemmän kielitiedon eri osa-alueita sekä esimerkiksi kirjoittamista.

Arvioinnin käsittely ja opettaminen helposti sivuutetaan luokanopettajakoulutuksen kii-  
reisellä ja tiiviillä äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla. Esimerkissä 70 opettaja kommentoi, että  
opettajat tarvitsisivat enemmän koulutusta äidinkielen arviointiin.

(70) ”Mikäli pääsisin vaikuttamaan koulutuksen sisältöön, niin panostaisin erityisesti toi-  
minnallisten menetelmien opettamiseen uusille opettajille. Toinen koulutuksen paikka on  
mielestäni äidinkielen arviointi. Pitäisi saada yhtenevät käytänteet Hangosta Utsjoelle. (To-  
sin tämä ei ole ainoastaan äidinkielen haaste, vaan arviointipuolen yhtenäistämistä pitäisi  
tehdä ihan joka oppiaineissa. Muut aineet ei vaan ehkä ole niin moninaisia arvioitavia kuin  
äidinkieli...)” (Opettaja 1)

Kuten luvussa 4.2.6 ilmeni, muutkin opettajat kokevat äidinkielen arvioinnin hyvin haastavaksi. Ar-  
vioinnin haastavuus opettajille on selvä merkki siitä, että sen käsittelyä ja harjoittelua tulisi lisätä  
opettajakoulutukseen. Myös Opetushallituksen tulisi linjata selkeämmät arvosanakriteerit oppiaineit-  
tain, jotta arviointi olisi valtakunnallisesti mahdollisimman samanlaista.

#### 4.4.3 Yhteenveto

Sekä luokanopettajaopiskelijoiden että ammatissa toimivien luokanopettajien vastauksiin mahtui ne-  
gatiivisia ja positiivisia kokemuksia ja näkemyksiä saamaansa luokanopettajakoulutukseen liittyen eri-  
tyisesti äidinkielen opettamisen näkökulmasta. Moni opettajista oli sitä mieltä, ettei koulutus valmis-  
tanut työhön lainkaan, tai sitten sen tarjoamat valmiudet olivat huonot. Vaikka opiskelijoilla ei ole  
vielä käytännön työkokemusta luokanopettajana, moni heistäkin totesi, ettei tähänastinen koulutus ja  
erityisesti koulutuksen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi tarjonneet valmiuksia opettaa tai edelly-  
tyksiä tulla hyväksi opettajaksi. Molemmissa vastaajaryhmissä kuitenkin todettiin, että käytännön työ  
opettaa lopulta kaikista eniten. Myös harrastuneisuuden ja oman kiinnostuksen merkitys ymmärret-  
tiin. Näin ollen luokanopettajaopiskelijoiden ja ammatissa toimivien luokanopettajien näkemykset  
luokanopettajakoulutuksen tarjoamista eväistä ovat melko yhteneväiset.

Lisäksi ammatissa toimivien luokanopettajien tuli kyselyssä kertoa, millaisia muutoksia  
he tekisivät luokanopettajakoulutukseen, mikäli pääsisivät vaikuttamaan siihen. S2-valmiuksien sekä  
aitojen kohtaamisten ja kielenkäytön tilanteiden lisääminen nähtiin tärkeinä kehityskohteina. Toimin-  
nallisuutta ja monipuolisuutta toivottiin huomioitavan koulutuksessa. Niitä tarvitaan laajassa oppiai-  
neessa lisää erityisesti alakoulussa, jotta motivaatio äidinkielen opiskeluun olisi oppilailla mahdolli-  
simman korkea. Opettajat takertuivat tässäkin kohtaa kyselyä haastavaan arviointiin: siihen pitäisi  
kouluttaa ja tarjota valmiuksia jo opiskeluvaiheessa.

## 4.5 Johtopäätökset – tulosten koonti ja luotettavuus

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni keskeiset tulokset ja esitän niistä tehtävät johtopäätökset. Syvennän myös vertailua kohderyhmien välillä. Lisäksi punnitsen tutkimukseni ja sen tulosten luotettavuutta sekä rajoitteita, arvioin sovellettujen tutkimusmenetelmien validiteettia ja tuloksista johdettujen päätelmien reliabiliteettia.

Luvussa 4.1 tarkastelin äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen merkityksellisyyttä. Molemmat kohderyhmät olivat yksimielisiä siitä, että lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ovat kaikista osa-alueista merkityksellisimpiä. Myös viestintätaitojen, yhdys sanojen ja oikeinkirjoituksen opettaminen koettiin hyvin merkityksellisiksi osa-alueiksi, ja näissä osa-alueissa molempien vastaajaryhmien kohdalla vastausten keskiarvot ylsivät yli yhdeksään asteikolla 1–10. Kaikista vähiten merkitykselliseksi osa-alueeksi arvioitiin sijamuotojen opettaminen. Luokanopettajaopiskelijat pitivät ainoastaan tekstilajien opettamista merkityksellisempänä kuin ammatissa toimivat luokanopettajat. Muiden osa-alueiden kohdalla erot opiskelijoiden ja opettajien vastausten keskiarvojen välillä olivat suuriakin, ja nämä erot johtuvat pääosin opiskelijoiden käytännön kokemuksen puutteesta, kun osa-alueiden merkitystä ei osata välttämättä arvioida monelta eri kannalta.

Luvussa 4.2 keskityin tarkastelemaan äidinkielen eri osa-alueiden opetuksen haasteellisuutta. Strukturoitujen kysymysten ja niihin liittyvien kommenttien lisäksi hyödynsin luokanopettajaopiskelijoiden avoimia vastauksia heidän odotuksistaan ja peloistaan äidinkielen opettamiseen liittyen. Vastaajaryhmät olivat erimielisiä kaikista haasteellisimmasta osa-alueesta: luokanopettajaopiskelijat uskovat lauseenjäsennyksen olevan kaikista osa-alueista haasteellisin, kun taas ammatissa toimivat luokanopettajat pitivät arviointia hyvin haastavana. Ammatissa toimivat luokanopettajat eivät pitäneet lukemaan ja kirjoittamaan opettamista erityisen haastavana niiden tärkeydestä ja moninaisuudesta huolimatta, mutta luokanopettajaopiskelijat kokivat lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen hyvin vastuullisena tehtävänä, mikä tekee niiden opettamisesta haastavaa (ks. esimerkkejä 7 ja 8).

Äidinkielen oppiainesisällön ulkopuolisia haasteita tarkastelin luvussa 4.3. Luokanopettajaopiskelijoiden ja ammatissa toimivien luokanopettajien näkemykset yhtenivät siltä osin, että molemmissa vastaajaryhmissä oppilaiden motivoiminen, eriyttäminen sekä S2-opetus nähtiin melko haastavina. Opiskelijoiden kesken alkuopetus nähtiin haastavana ja jopa pelottavana, mutta ammatissa toimivien luokanopettajien keskuudessa alkuopetuksen haasteista ei mainittu lainkaan. Sen sijaan ammatissa toimivat luokanopettajat nostivat vastauksissaan esiin monia käytännön ongelmia, joita opiskelijat eivät vielä osaa välttämättä edes odottaa. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi liian

suuret ryhmäkoot, ohjaajien tai tilojen puutteellisuus, tietotekniikasta aiheutuvat ongelmat ja oppilaiden heikentynyt sanavarasto ja kiinnostus lukemiseen.

Tämän tutkimuksen tulosten tarkastelu suhteessa Sukasen ja Yli-Panulan (2017) induktiovaiheen luokanopettajien kokemia haasteita koskevan tutkimuksen tuloksiin osoittaa, että luokanopettajaopiskelijoiden, induktiovaiheen luokanopettajien ja pidempään ammatissa toimineiden luokanopettajien odottamien tai kokemien haasteiden välillä on havaittavissa tietynlainen kehityskaari. Monet luokanopettajaopiskelijat odottavat haasteita ilmenevän äidinkielen oppiaineen sisällöllisissä asioissa, kuten lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa, kieliopin opettamisessa tai S2-opetuksessa. Puolestaan induktiovaiheen luokanopettajien kokemat haasteet liittyvät pääosin kaikkeen muuhun kuin eri oppiaineiden sisällöllisiin asioihin, kuten työnrajaamiseen, sosiaalisiin tilanteisiin, riittämättömyyden tunteeseen sekä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Sukanen & Yli-Panula 2017: 43–44). Pidempään ammatissa toimivat luokanopettajat taas kokevat haasteellisimmiksi aiemmin mainitsemani monet opettajasta riippumattomat asiat, kuten kunnan tai koulun heikot resurssit, jotka näkyvät esimerkiksi suurina ryhmäkokoina ja ohjaajien puutteellisuutena. Näin ollen on pääteltävissä, että itsevarmuuden ja työkokemuksen kartuttua opettajantyössä haasteiden luonne muuttuu opiskelijoiden epävarmuuteen ja induktiovaiheen luokanopettajien työhön sopeutumiseen liittyvistä haasteista itsestä ja omasta opettajatoiminnasta riippumattomiin haasteisiin.

Analyysiluvun viimeisessä käsittelyosiossa alaluvussa 4.4 paneuduin luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin valmiuksiin äidinkielen opettamisen näkökulmasta. Suurin osa sekä opiskelija- että opettajavastaajista kehittäisivät luokanopettajakoulutusta runsaasti, ja moni vastaaja totesi suoraan, ettei koulutus ole vastannut työelämän tarpeisiin lainkaan. Vain muutamalla opiskelijalla oli positiivinen näkemys koulutuksen tarjoamista valmiuksista äidinkielen opettamiseen. Moni muu opiskelija kertoi, että koulutuksen äidinkielen kurssi oli vain kevyt pintaraapaisu äidinkielen opettamiseen. Ammatissa toimivat luokanopettajat kehittäisivät koulutuksen tarjoamia S2-valmiuksia. He ehdottavat myös monipuolisuutta sekä arvioinnin käsittelyä lisättävän koulutukseen, koska ammatti vaatii monipuolista osaamista eri ikäisten lasten parissa ja laadukas arviointi on keskeinen ja tärkeä osa työtä.

Tulosten perusteella on pääteltävissä, ettei luokanopettajakoulutukseen olla kovin tyytyväisiä. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että noviisiopettajat kokevat ensimmäiset työvuodet hyvin raskaina ja henkisesti kuormittavina (ks. esim. Blomberg 2008; Nevanperä 2018; Sukanen & Yli-Panula 2017), ja tämän tutkimuksen aineistoon nojaten on todettavissa, ettei koulutus ole ainakaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla riittävän syvällinen ja monipuolinen suhteessa käytännön työn haasteisiin. Ensimmäisten työvuosien kuormittavuutta voitaisiin vähentää huomattavasti



riittävän syvällisellä ja monipuolisella koulutuksella, jossa huomioidaan tasapuolisesti kaikkien alakoulun vuosiluokkien sisällöt.

Suomen kielen näkökulmasta tulokset ilmentävät jossain määrin huolia. Ammatissa toimivat luokanopettajat ovat huolissaan lasten heikkenevästä sanavarastosta ja lukutaidosta, ja luokanopettajaopiskelijat puolestaan ovat huolissaan omien taitojensa riittävydestä. Koulutuksen tulisi luonnollisesti tarjota ammattitaitoa ja asiantuntijuutta, ja kaikkien lasten on oikeus saada yhtä laadukasta opetusta tärkeässä oppiaineessa, ja on huolestuttavaa, jos koulutuksen käyneet kokevat tässä suhteessa saamassaan koulutuksessa merkittäviä puutteita.

Valitsemani tutkimusmenetelmät ja kohderyhmät osoittautuvat näiden tulosten myötä valideiksi. Kyselyillä pystyin mittaamaan juuri sitä, mitä tutkimuskysymyksilläni hain, ja määrällisten ja laadullisten analyysimenetelmien soveltaminen auttoivat saamaan aineistosta vastaukset kysymyksiini. Tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset eivät pienten vastaajamäärien vuoksi oikeuta laajempiin yleistyksiin, mutta kahden eri kohderyhmän vastausten vertailu toi kuitenkin esiin seikkoja, joihin on jatkossa aiheellista paneutua tarkemmin. Tämän tutkimuksen tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä voidaan hyödyntää suuntaa antavina tuloksina ja käyttää apuna tai lähtölaukauksena esimerkiksi täydentävien tutkimusten suunnittelussa tai luokanopettajakoulutusta kehitettäessä.

Tutkimukseni on käytettyine tutkimusmenetelmineen toistettava, mikä tekee siitä reliabelin käytettyjen tutkimusmenetelmien näkökulmasta. Niin tutkimuskysymykset kuin lomakkeidenkin kysymykset ovat pilottivaiheessa saatujen palautteiden perusteella yksiselitteisiä. Tutkimus tarjoaakin mielenkiintoista ja merkittävää tietoa luokanopettajakoulutuksen ja alakoulun äidinkielen opetuksen kehittämistä varten.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkielmassa keskityin selvittämään, millaisia haasteita ja missä määrin luokanopettajaopiskelijat uskovat äidinkielen opettamiseen liittyvän, ja miten ne kytkeytyvät ammatissa jo toimivien luokanopettajien kokemuksiin äidinkielen opettamisen mahdollisista haasteista. Tämän vertailun kautta tarkoituksena oli saada tietoa, jota voitaisiin hyödyntää luokanopettajakoulutuksen kehittämässä. Tutkimuksessani oli siis kaksi eri kohderyhmää – luokanopettajaopiskelijat ja ammatissa toimivat luokanopettajat. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, ja kyselyaineisto kerättiin marras-joulukuussa 2019 sekä tammi-helmikuussa 2020. Vastausten analysoimisessa sovelsin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä.

Tutkimuksessani selvisi, että luokanopettajaopiskelijoiden odotukset ja käsitykset äidinkielen opettamiseen liittyen ovat pääosin melko pelokkaita ja epävarmoja. Pelokkuus ja epävarmuus johtuvat opiskelijoiden mukaan heikoista taidoista äidinkielessä sekä suuresta vastuusta opettaa lapselle loppuelämän kannalta merkityksellisiä taitoja, kuten luku- ja kirjoitustaito. Opiskelijoilla oli omien taitojensa riittävyyden ja alkuopetuksen lisäksi pelkoja ja ennakkoluuloja liittyen oppilaiden motivointiin äidinkielen oppiaineessa. He uskoivat myös eriyttämisen ja hajanaisten opetusryhmien hallitsemisen olevan haastavaa.

Luokanopettajat kokevat äidinkielen opettamisessa haasteita hyvin yksilöllisesti. Vastausten keskiarvojen valossa luokanopettajat pitävät äidinkielessä kaikista haastavimpana arviointia, mutta myös esimerkiksi sijamuotojen opettaminen koetaan melko haastavaksi. Vähiten haasteita ilmenee tekstilajien sekä lukemaan opettamisessa. Opettajien avoimet vastaukset osoittavat, että työn ja äidinkielen opettamisen suurimmat haasteet liittyvät kuitenkin moniin käytännön asioihin, joihin ei opettajana ole välttämättä mahdollisuutta itse vaikuttaa. Esimerkiksi tietotekniikan toimimattomuus, suuret opetusryhmät, tilojen puute sekä ajan riittämättömyys saivat mainintoja opettajien vastauksissa.

Luokanopettajaopiskelijoiden odotukset ja käsitykset äidinkielen opettamisesta vastaavat monilta osin luokanopettajien kokemuksia. Opiskelijat ymmärtävät koulutuksensa puutteet ja rajallisuuden, mitä ammatissa toimivat luokanopettajatkin korostavat. Opiskelijat siis käsittävät, että itsensä kehittäminen äidinkielen hallinnassa ja erityisesti opettajana ei pääty opettajaksi valmistumiseen, vaan työelämässä on oltava valmis oppimaan, kehittymään ja ottamaan asioista selvää. Opiskelijoiden näkemykset äidinkielen opettamisen haasteista liittyvät pitkälti oppiaineen sisällöllisiin asioihin ja niiden hallitsemiseen, kun taas opettajat suhtautuvat niihin hyvin yksilöllisesti ja neutraalisti nähdessään haasteita enemmän opetuksen käytännön järjestelyihin ja resursseihin liittyen.

Aiempaan tutkimuskirjallisuuteen verraten tutkimukseni tuotti myös joitakin yllättäviä tuloksia. Uusin opetussuunnitelma on aiemmissa tutkimuksissa näyttäytynyt opettajien näkökulmasta melko haastavana ja työläänä, mutta tässä tutkimuksessa opettajien kommentit ja kokemukset opetussuunnitelmasta olivat melko neutraaleja eivätkä kovin negatiivissävytteisiä. Moni opettaja kertoi, että uusimman opetussuunnitelman suositut toimintatavat olivat jo entuudestaan tuttuja. Opettajat pitävät uuden opetussuunnitelman toiminnallisuuteen kannustavasta ja viestintä- ja ilmaisutaitoja kehittävästä otteesta, mutta haasteena nähdään vanhojen koulujen tilojen puutteellisuus tai sopimattomuus ryhmä- tai eriyttämistyöskentelyyn. Myös materiaalien valmistamiseen kuluu paljon enemmän aikaa kuin ennen.

Tutkimuksen tulokset vastaavat tavoitteeseeni saada tietoa opettajakoulutuksen kehittämistä varten. Vaikka vastaajamäärät kyselyissä olivat pienet, vastaukset tarjosivat siitä huolimatta arvokasta informaatiota. Tutkimukseni tarjoaa niin tutkijoille kuin päättäjillekin yhden näkökulman tarkastella äidinkielen opettamista alakoulussa. Tutkimusaiheeni voi pitää tärkeänä siinäkin mielessä, että se tarjoaa myös tutkimukseen osallistuville luokanopettajaopiskelijoille ja ammatissa toimiville luokanopettajille mahdollisuuden avata tunteuksiaan koulutukseensa ja työnsä haasteisiin liittyen. Pitkään ammatissa toimineet luokanopettajat kokevat paljon erilaisia haasteita äidinkielen opettamisessa, mikä viestii siitä, että opettajakoulutus olisi voinut antaa vielä enemmän. Opettajan työn tekemisestä tulee erittäin raskasta, jos kiireellisen ja vastuullisen työn ohella joutuu jatkuvasti opiskella uutta teoriatietoa, joka olisi voinut tulla ilmi jo koulutusvaiheessa. Vaikka opettajan työ perustuukin jatkuvalla kehittymisellä ja uuden oppimisella, perustiedot ja -taidot tulisi saada jo koulutusvaiheessa, jotta työn aloittaminen voisi olla mahdollisimman stressitöntä ja mutkatonta. Erityisesti arviointi on sellainen osa-alue, joka tulisi huomioida opettajakoulutuksessa huomattavasti kattavammin.

Tutkimuksessani luokanopettajaopiskelijoiden avoimet vastaukset osoittavat, että monien opettajaopiskelijoiden taidot äidinkielellä ovat hyvin heikolla tolalla. Kun luokanopettajakoulutusta tulevaisuudessa kehitetään, kehitystyössä tarvitaan rohkeutta asettaa joko luokanopettajaksi valmistumiselle tai koulutukseen pääsemiselle myös aineenhallinnallisia vaatimuksia. Alakoulu kattaa noin kaksi kolmasosaa peruskoulun oppimäärästä, joten luokanopettajaopiskelija ei voi siirtyä työelämään puutteellisin perustaidoin. Jos opintojen päättyessä opiskelija ei hallitse äidinkielen tärkeitä perustaitoja, hän ei todennäköisesti hyödy pedagogisen kieliopin hallitsemisestakaan vaan on vaarassa unohtaa sen, jolloin myös haitalliset ja vääränlaiset miniteoriat siirtyvät hänen oppilailleen. Opiskelijat kokevat jo opintojensa alkuvaiheessa suunnattomasti pelkoja, mihin opettajakoulutuksen kehitystyössä on puututtava.

Olisi kiinnostavaa vertailla, millä tavoin luokanopettajien ja aineenopettajien kokemat

haasteet äidinkielen opettamisessa eroavat toisistaan. Ehdotankin tätä yhdeksi jatkotutkimusaiheeksi, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutuksesta voisi saada kehitys- ja täydennysehdotuksia luokanopettajakoulutukseen. Paljon on myös pohdittu sitä, kuinka alakoulussa äidinkieltä tulisi opettaa aineenopettajan eikä luokanopettajan; käytännön tutkimusta tai todistettuja perusteluja väitteelle ei kuitenkaan ole, minkä vuoksi tulevaisuudessa voitaisiinkin tutkia, miten alakoululaisten oppimistulokset äidinkielessä eroavat äidinkielen aineenopettajan ja luokanopettajan opetuksen johdolla tai äidinkielen opettajan pätevyyden omaavan luokanopettajan ja pelkän luokanopettajan pätevyyden omaavan luokanopettajan johdolla.

## LÄHTEET

- AHOPELTO, TARJA; TANSKANEN, ILONA; TOLONEN-KYTÖLÄ, TUIJA 2015: Kieli- ja viestintätaito on osa ammattitaitoa. *Kielikello* 4/2015.
- ALANEN, RIIKKA 2011: Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa *Kieltä tutkimassa : Tutkielman laatijan opas*, s. 146–161.
- ALHO, IRJA; KORHONEN, RIITTA 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 88–106). Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- ALINEN, MARIA 2019: *Luokanopettajien kokemat haasteet 2010-luvulla ja opettajien kokemuksen merkitys haasteita kohdattaessa*. Pro gradu -tutkielma. Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto.
- BARTELL, C. A. 2005: *Cultivating High-Quality teaching through induction and mentoring*. Kalifornia: Thousand Oaks.
- BLOMBERG, SEIJA 2008: *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- FINLEX 2005: Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>, luettu 07.08.2020.
- GRÜNTHAL, SATU 2007: Onko ainedidaktiikka elefantti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 12–27). Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- HAATANEN, KALLE 2017: *Äidinkielen opetuksen tulevaisuuden haasteet*. Podcast, Yle Areena. <https://areena.yle.fi/1-4165255>, luettu 24.01.2020.
- HAKULINEN, LAURI 1925: Äidinkielen kieliopin opetuksesta ala-asteilla. *Virittäjä* 29, s. 31–39.
- HAKULINEN, AULI ym. 2009: Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuslaitos.
- HAKULINEN, AULI; VILKUNA, MARIA; KORHONEN, RIITTA; KOIVISTO, VESA; HEINONEN, TARJA RIITTA; ALHO, IRJA (toim.) 2010: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- HARJUNEN, ELINA 2007: Kurkistus kansainväliseen lukutaitotutkimukseen. Aidon oloisia lukutehtäviä käännöksen käännöksistä? Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 201–224). Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- HEINONEN, JUHA-PEKKA 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit : Peruskoulun opettajien*

*käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa.*

Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

HELSINGIN YLIOPISTO 2020: Avoin yliopisto. Opiskelun sanasto. <https://www.helsinki.fi/fi/avoin-yliopisto/opiskelu/tule-opiskelemaan/opiskelun-sanasto>, luettu 2.4.2020.

HIIDENMAA, PIRJO 2007: Kielenhuolto tekstitaitojen osana. Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 123–139). Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

HIRVENSALO, SANNA 2018: *”Enempää en mielestäni voisi ymmärtää.” Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa.* Väitöskirja. Turun yliopisto.

HUHTA, ARI; AHOLA, SARI 2019: Arviointi kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena toimintana. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri *Kieli koulutus ja politiikka : Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 287–313). Vastapaino, Tampere.

HÄRMÄLÄ, MARITA 2012: Arviointi professiona: perimmäisten kysymysten äärellä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(5). Saatavilla <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2012/arviointi-professiona-perimmaisten-kysymysten-aarella>, luettu 11.08.2020.

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO 2020: Sivuaaineopinnot. <https://www3.uef.fi/fi/web/kauppätieteet/sivuaaineet>, luettu 28.4.2020.

JUNKKARINEN, SARI 2006: *Yhdeksäluokkalaiset ja äidinkielen opetus.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

KAJANDER, KATI; NYMAN, TARJA; TOOMAR, JAANA 2019: Kielenopettajan monet roolit – kansankynttilästä asiantuntijaksi ja kielipoliittiseksi vaikuttajaksi. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri *Kieli koulutus ja politiikka : Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 149–174). Vastapaino, Tampere.

KALLIONPÄÄ, OUTI 2017: *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

KETONEN, RITVA 2019: Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 105–117). Helsinki: Gaudeamus.

KORHONEN, RIIKKA; LAPPALAINEN, HANNA 2013: *Toisaalta ja toisaalta: verkkokyselyn mukaan suhtautuminen kielenkäyttöön on kaksijakoista.* Kotus. <https://www.kotus.fi/nyt/>

kolumnit\_artikkelit\_ja\_esitelmat/artikkelit/toisaalta\_ja\_toisaalta\_verkkokyselyn\_mu-  
kaan\_suhtautuminen\_kielenkayttoon\_on\_kaksijakoista, luettu 07.08.2020.

- KUUSISTO, ROOSA; RANTANEN, NOORA 2017: *Luokanopettajaopiskelijoiden suomi toisena kielenä -opettamisen valmiuksien kehittyminen*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- LAMMINPELTO, RIINA 2014: *Yhdyssanojen opettaminen peruskoulussa: tutkielma oppikirjoista ja opettajien näkemyksistä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2007: *Arvosanat areenalle. Havaintoja perusopetuksen oppilasarvioinnin yhdenvertaisuudesta*. Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleenja kirjallisuuteen* (s. 182–200). Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- LEPPÄNEN, SIRPA; VAARALA, HEIDI; TAALAS, PEPPI 2019: *Sosiaalinen media – mahdollisuuksia ja haasteita kielikoulutuspolitiikalle*. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri *Kieli koulutus ja politiikka : Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 91–118). Vastapaino, Tampere.
- LINDGREN, HANNA 2014: *Lukemaan opettamisen haasteet*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 2004: *Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä?* Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja*. Jyväskylän yliopisto & OECD, PISA.
- LUKIHÄIRIÖ.FI 2020: *Lukivaikeuden määritelmä*. <https://www.lukihairio.fi/lukivaikeus/>, luettu 28.4.2020.
- LUKUKESKUS 2017: *10 faktaa*. [http://lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2017/04/10faktaapdf\\_F.pdf](http://lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2017/04/10faktaapdf_F.pdf), luettu 24.01.2020.
- LYON, G. REID; SHAYWITZ, SALLY E. & SHAYWITZ, BENNET A. 2003: *A definition of dysflexia. PART 1*. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11881-003-0001-9.pdf>, luettu 07.08.2020.
- MARJOKORPI, JENNI 2014: *Subjekti, objekti ja miniteoriat luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillisessa ajattelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- NEVANPERÄ, JENNA 2018: *Luokanopettajien ammatillisten näkemysten muutos työuran aikana*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- NIKULA, MARIANNE 2007: *Hukkuuko luokanopettaja syntaksin syövereihin? Kirjakuja ja Uusi Salainen kerho luokanopettajan apuna äidinkielen syntaksin opettamisessa*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- NISSINEN, KARI; VÄLIJÄRVI, JOUNI 2011: *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuksen laitos.

- OECD 2018: PISA 2015 key findings for Finland. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-finland.htm>,  
luettu 23.4.2020.
- OPETUSALAN AMMATTIJÄRJESTÖ 2020: Koulutuksen digitalisaatio. <https://www.oaj.fi/politiikka/koulutuksen-digitalisaatio/>, luettu 28.4.2020.
- OPETUSHALLITUS 2011: *Kotikansainvälisyys. Kansainvälisyystaitoja kaikille.*  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph\\_kotikansainvalisyys\\_5.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_kotikansainvalisyys_5.pdf), luettu  
4.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.*  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), luettu 4.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2017a: *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016.* [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2016\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf), luettu 24.4.2020.
- OPETUSHALLITUS 2017b: *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu.*  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995\\_kielitietoinen\\_opetus\\_verkko\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf),  
luettu 12.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2020a: Perusopetuksen oppiaineet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/perusopetuksen-oppiaineet>, luettu 25.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2020b: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.*  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>,  
luettu 4.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2020c: Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>, luettu 12.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2020d: Tekstilaji opetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tekstilaji-opetuksessa>, luettu 11.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2020e: Kielitiedon opettamisesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitiedon-opettamisesta>, luettu 12.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2020f: Puhe- ja vuorovaikutustaidot äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/puhe-ja-vuorovaikutustaidot-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetuksessa>, luettu 12.3.2020.
- OPETUSHALLITUS 2020g: Vuorovaikutus ja viestintätaidot. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vuorovaikutus-ja-viestintataidot>, luettu 28.4.2020.
- OPETUSMINISTERIÖ 2007: *Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44.*  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1>, luettu



16.11.2019.

- PENTIKÄINEN, JOHANNA 2007: Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 140–159). Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- RINTA-JOUPPI, ANTON 2019: Suomi on jo tyhjä kyläkouluista, mutta kukaan ei tunnu tietävän koulujen sulkemisen vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja oppimistuloksiin. *Yle.fi*. <https://yle.fi/uutiset/3-10965335>, luettu 24.3.2020.
- RÄTTYÄ, KAISU 2013: Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielen- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg & E. Kouki (toim.), *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2013* (s. 19–34). Turku: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- RÄTTYÄ, KAISU 2017: *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- SAJAVAARA, KARI 1999: Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* (s. 73–102). Jyväskylän yliopisto.
- SUKANEN, SAULI; YLI-PANULA, SAMPO 2017: *Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämän haasteisiin. Induktiovaiheen opettajien kokemuksia työelämän haasteista ja valmiudesta niiden kohtaamiseen*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.
- TAINIO, LIISA 2010: Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. *Virittäjä*, 114(1), 108–114.
- TAINIO, LIISA 2012: Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 121–145). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- TAINIO, LIISA; JUUTI, KALLE. 2011: Ainedidaktiikan merkitys opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa L. Tainio & K. Juuti (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. (Ainedidaktisia tutkimuksia 1) (s. 5–7). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- TAINIO, LIISA; KARVONEN, ULLA.; ROUTARINNE, SARA. 2015: Käsitukset oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposiumi Jyväskylässä 13.-14.2.2014*. (Ainedidaktisia tutkimuksia 8) (s. 189–206). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

- TAINIO, LIISA; MARJOKORPI, JENNI 2014: Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5/2014. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43543/luokanopettajaopiskelijat-ja-kielioppi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 16.10.2019.
- TAINIO, LIISA; ROUTARINNE, SARA 2012: Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa - kasvatustieteiden tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteiden päivien parhaat esitelmät artikkeleina* (Kasvatusalan tutkimuksia 61) (s. 249–263). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- TAINIO, LIISA; TARNANEN, MIRJA. 2014: Kielitiedon opetus ja oppiminen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5/2014. Haettu osoitteesta <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielitiedon-opetus-ja-oppiminen-alyllista-seikkailua-etsimassa/>, luettu 16.10.2019.
- TILASTOKESKUS 2020: Syntyvyyden lasku jatkuu edelleen. [https://www.stat.fi/til/vamuu/2019/12/vamuu\\_2019\\_12\\_2020-01-23\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/vamuu/2019/12/vamuu_2019_12_2020-01-23_tie_001_fi.html), luettu 24.3.2020.
- TUOMI, JOUNI; SARAJARVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- UKKOLA, ANNETTE; METSAMUURONEN, JARI 2019: *Alkumittaus – matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisu 17: 2019.
- VALMENNUSKESKUS 2020: Kasvatusalan pääsykoe. Valintakoetiedot 2020. <https://www.valmennuskeskus.fi/valmennuskurssit-yliopisto/kasvatustiede-ja-opettajankoulutus/kasvatusalan-paasykoe>, luettu 29.01.2020.
- VILKKA, HANNA 2007: *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi, Helsinki.
- VILLANEN, HANNA 2019: *Luokanopettajien kokemuksia suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden saamasta yleisestä tuesta yleisopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.
- WAHLROOS, SANNA 2012: Monipuolisemmalla arvioinnilla kohti yhteismitallisempia arvosanoja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(5). Saatavilla <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2012/monipuolisemmalla-arvioinnilla-kohti-yhteismitallisia-arvosanoja>, luettu 11.08.2020.

# LIITTEET

## Liite 1

### Kyselylomake luokanopettajille

1. Minä vuonna valmistuit luokanopettajaksi?
  - a. 2010–2019
  - b. 2000–2009
  - c. 1990–1999
  - d. 1980–1989
  - e. 1970–1979
  
2. Kuinka pitkä opetuskokemus sinulla on?
  - a. alle 5 vuotta
  - b. 5–10 vuotta
  - c. 10–20 vuotta
  - d. 20–30 vuotta
  - e. yli 30 vuotta
  
3. Mitä muita ammattiasi tukevia koulutuksia olet käynyt tai suorittanut?
  - a. suomen kielen sivuaineopinnot
  - b. alkuopetuksen erikoistumisopinnot
  - c. S2-opetuskokonaisuus
  - d. en ole suorittanut muita koulutuksia
  - e. jokin muu koulutus, mikä?
  
4. Minkä alakoulun luokkien opetuksesta sinulla on kokemusta viimeisten viiden vuoden ajalta?
  - 1.–2.-luokkien.
  - 3.–4.-luokkien.
  - 5.–6.-luokkien.

5. Kuinka paljon äidinkielen opettaminen kiinnostaa sinua suhteessa muihin oppiaineisiin?
- Todella paljon. Äidinkielen opettaminen on minulle kaikista mielekkäintä.
  - Paljon. Pidän äidinkieltä hyvin tärkeänä ja mielenkiintoisena oppiaineena.
  - Jonkin verran enemmän kuin muiden oppiaineiden opettaminen.
  - Ei kiinnosta enempää kuin muiden oppiaineiden opettaminen.
  - En osaa sanoa.
6. Arvioi asteikolla 1–10, kuinka merkityksellisenä pidät seuraavia osa-alueita alakoulun äidinkielen opetuksessa (1 = ei lainkaan merkittävä, 2 = vain jokseenkin merkittävää, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko merkittävää, 5 = erittäin merkittävä). Voit kommentoida tai perustella vastauksiasi.
- lukemaan opettaminen
  - kirjoittamaan opettaminen
  - sanaluokkien opettaminen
  - tekstilajien opettaminen
  - käsitteiden opettaminen
  - sijamuotojen opettaminen
  - lauseenjäsennyksen opettaminen
  - oikeinkirjoituksen opettaminen
  - yhdyssanojen opettaminen
  - viestintätaitojen opettaminen
  - kielitietoisuuden opettaminen
  - kielen havainnoinnin opettaminen
  - arviointi
7. Arvioi asteikolla 1–5, miten haastaviksi koet seuraavat osa-alueet äidinkielen opettamisessa (1 = ei lainkaan haastavaa, 2 = ei erityisen haastavaa, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko haastavaa, 5 = erittäin haastavaa). Voit kommentoida tai perustella vastauksiasi.
- lukemaan opettaminen
  - kirjoittamaan opettaminen
  - sanaluokkien opettaminen
  - tekstilajien opettaminen
  - käsitteiden opettaminen
  - sijamuotojen opettaminen

- g. lauseenjäsennyksen opettaminen
- h. oikeinkirjoituksen opettaminen
- i. yhdyssanojen opettaminen
- j. viestintätaitojen opettaminen
- k. kielitietoisuuden opettaminen
- l. kielen havainnoinnin opettaminen
- m. arviointi

8. Kuvaile lyhyesti tämänhetkistä työympäristöäsi. Millaiseksi koet sen äidinkielen opettamisen näkökulmasta? Millä tavoin esimerkiksi uusi opetussuunnitelma ja/tai monikulttuurisuus ovat vaikuttaneet työhösi?
9. Millä tavoin koet, että saamasi koulutus vastaa todellisuuden tarpeisiin äidinkielen opettamisessa? Jos saisit päättää, miten opettajankoulutusta kehitettäisiin äidinkielen opettamisen näkökulmasta? Millaisia muutoksia opettajankoulutukseen tekisit?
10. Annatko luvan käyttää vastauksiasi tutkimusaineistona?
  - a. Kyllä, annan luvan käyttää vastauksiani tutkimusaineistona.
  - b. Ei, en anna käyttää vastauksiani tutkimusaineistona.

## Liite 2

### Kyselylomake luokanopettajaopiskelijoille

1. Onko sinulla aiempaa opetuskokemusta?
2. Minä vuonna olet aloittanut luokanopettajakoulutuksesi?
3. Opiskeletko suomen kieltä sivuaineena?
4. Kuinka paljon äidinkielen opettaminen kiinnostaa sinua suhteessa muihin oppiaineisiin?
  - a. Todella paljon.
  - b. Paljon.
  - c. Jonkin verran enemmän kuin muiden oppiaineiden opettaminen.
  - d. Ei kiinnosta enempää kuin muiden oppiaineiden opettaminen.
  - e. En osaa sanoa.
5. Arvioi asteikolla 1–5, kuinka merkityksellisenä pidät seuraavia osa-alueita alakoulun äidinkielen opetuksessa (1 = ei lainkaan merkittävä, 2 = vain jokseenkin merkittävää, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko merkittävää, 5 = erittäin merkittävä). Voit kommentoida tai perustella vastauksiasi.
  - a. lukemaan opettaminen
  - b. kirjoittamaan opettaminen
  - c. sanaluokkien opettaminen
  - d. tekstilajien opettaminen
  - e. käsitteiden opettaminen
  - f. sijamuotojen opettaminen
  - g. lauseenjäsennyksen opettaminen
  - h. oikeinkirjoituksen opettaminen
  - i. yhdyssanojen opettaminen
  - j. viestintätaitojen opettaminen
  - k. kielitietoisuuden opettaminen
  - l. kielen havainnoinnin opettaminen

6. Arvioi asteikolla 1–5, miten haastavia uskot seuraavien osa-alueiden olevan äidinkielen opettamisessa (1 = ei lainkaan haastavaa, 2 = ei erityisen haastavaa, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko haastavaa, 5 = erittäin haastavaa). Voit kommentoida tai perustella vastauksiasi.
- a. lukemaan opettaminen
  - b. kirjoittamaan opettaminen
  - c. sanaluokkien opettaminen
  - d. tekstilajien opettaminen
  - e. käsitteiden opettaminen
  - f. sijamuotojen opettaminen
  - g. lauseenjäsennyksen opettaminen
  - h. oikeinkirjoituksen opettaminen
  - i. yhdyssanojen opettaminen
  - j. viestintätaitojen opettaminen
  - k. kielitietoisuuden opettaminen
  - l. kielen havainnoinnin opettaminen
  - m. arviointi
  - n. S2-opetuksen tarjoaminen
  - o. monikulttuurisen oppimisympäristön hallinta
  - p. oppilaiden motivointi
7. Millaisia odotuksia tai pelkoja sinulla on liittyen äidinkielen opettamiseen alakoulussa?
8. Millaiset eväät luokanopettajakoulutuksen pakollinen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi antoi sinulle työelämää varten?
9. Annatko luvan käyttää vastauksiasi tutkimusaineistona?
- a. Kyllä, annan luvan käyttää vastauksiani tutkimusaineistona.
  - b. Ei, en anna käyttää vastauksiani tutkimusaineistona.