



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HEIKKINEN SANNA

Luokanopettajien kokemuksia lukivaikeuksisen oppilaan opettamisesta ensimmäisellä luokalla

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Heikkinen, Sanna	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajien kokemuksia lukivaikeuksisen oppilaan opettamisesta ensimmäisellä luokalla			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Syyskuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 59+2
Tiivistelmä/Abstract <p>Luku- ja kirjoitusvaikeudet ovat yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen alakoulussa. Tästä syystä alkuopettajilla tulisi olla hyvät valmiudet tunnistaa lukivaikeudesta kertovia piirteitä ja tietotaitoa tukea lasta, jonka lukemaan oppiminen ei suju odotetusti.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ensimmäisen luokan opettajilta, millaisiksi he kokevat omat valmiutensa tunnistaa lapset, joilla on mahdollisesti lukivaikeus. Tutkimuksessa selvitetään myös, millaisia tukimuotoja opettajat käyttävät lukemaan oppimisen tukena, sekä mitkä asiat aiheuttavat opettamiseen tällä hetkellä haasteita. Tämän hetkisten haasteiden lisäksi opettajia pyydetään kertomaan, miten opetuksen laatua ja oppimisen olosuhteita voitaisiin nykyisestä parantaa.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosassa on esitelty lukemaan oppimisen ja opettamisen vaiheita. Teoriaosuudessa määritellään myös lukivaikeus ja kuvaillaan lukivaikeuden ilmeneminen alkuopetusikäisillä sekä käydään läpi erilaisia luokassa käytettäviä tukimuotoja. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja siinä on käytetty fenomenologista ja fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui 25 naisopettaja eri puolilta Suomea. Aineiston analysoinnissa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat lukivaikeuden tunnistamisen helpoksi. Tunnistamista vaikeammaksi koettiin sopivien tukimuotojen löytäminen, vaikka tukimuotoja käytetään monipuolisesti. Opetuksen laadun parantamiseksi opettajat toivoivat parempaa yhteistyötä muiden opettajien sekä kodin kanssa. Yksilöllisen opettamisen mahdollistaminen avustajia ja jakotunteja lisäämällä tai luokkakokoja kohtuullistamalla koettiin merkittäväksi opetuksen laatua parantavaksi tekijäksi. Myös lapsen motivoimiseen pitää tulevaisuudessa kiinnittää enemmän huomiota.</p> <p>Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä pienen kohdejoukon vuoksi. Fenomenografialle ja fenomenologialle tyypillisesti tutkimuksella pyrittiin keräämään yksittäisten opettajien kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen luotettavuutta on parannettu raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet ja menetelmät tarkasti. Tutkimuksessa päästiin tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin ja vastattiin tutkimuksen tutkimustehtäviin. Tutkimuksessa on noudatettu hyvää eettistä käytäntöä.</p>			
Asiasanat/Keywords alkuopetus, dysleksia, fenomenografia, fenomenologia, opettajat			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	LUKEMAAN OPPIMINEN	3
2.1	Lukemaan oppimisen mallit.....	3
2.2	Lukemaan oppiminen ja suomen kieli	6
2.3	Lukutaito.....	7
2.4	Lukemaan opettamisen menetelmiä.....	9
2.4.1	<i>KÄTS-menetelmä</i>	9
2.4.2	<i>LPP-menetelmä</i>	10
3	LUKEMAAN OPPIMISEN HAASTEET	12
3.1	Lukivaikeuksien määritelmiä	12
3.2	Lukivaikeuksien syitä	14
3.3	Lukemaan oppimisen haasteet esi- ja alkuopetusikäisillä.....	16
3.3.1	<i>Lukivaikeuksia ennakoivia riskitekijöitä</i>	17
3.3.2	<i>Lukivaikeuksien ilmeneminen esi- ja alkuopetusikäisillä</i>	17
3.4	Lukivaikeuksisen lapsen tukeminen	18
3.4.1	<i>Yleisiä tukkeinoja</i>	19
3.4.2	<i>Lukivaikeuksisen tukeminen koululuokassa</i>	20
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN NÄKÖKULMA	24
4.1	Laadullinen tutkimus	25
4.2	Aineiston keruu ja tutkimuksen kohdejoukko.....	27
4.3	Aineiston analyysi ja tuloskuvauksen toteuttaminen	28
4.4	Luotettavuus ja eettisyys.....	31
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	35
5.1	Taustatiedot.....	35
5.2	Opettajien kokemuksia lukivaikeuden tunnistamisesta ja lukivaikeuksisen tukemisesta	36
5.3	Erilaiset tukimuodot opettamisen tukena	40
5.4	Opettajien käsityksiä opetuksen ja olosuhteiden haasteista sekä laadun parantamisesta	42
5.5	Yhteenveto tutkimustuloksista	48
6	POHDINTA.....	51
	LÄHTEET	55
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena ovat lukemaan oppimisen vaikeudet peruskoulun ensimmäisellä luokalla erityisesti opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Kiinnostukseni aiheeseen heräsi tehdessäni kandidaatin työtä, jossa perehdyin yleisellä tasolla esi- ja alkuopetusikäisten lukemaan oppimisen vaikeuksiin ja keinoihin, joilla lukivaikeuksisen lapsen lukemaan oppimista voidaan tukea ja helpottaa. Kandidaatin työni oli puhtaasti teorialähtöinen kirjallisuuskatso, joten työtä tehdessäni aloin miettiä omaa koulutustani luokanopettajaksi ja valmiuttani tukea mahdollisia luokassani olevia lapsia, joilla on lukivaikeus, tai jokin muu oppimisvaikeus. Totesin, ettei koulutus ainakaan omalta osaltani ole antanut tähän riittäviä valmiuksia. Luokanopettajan koulutukseen sisältyy vain vähän pakollisia erityispedagogiikan opintoja, eikä harjoitteluissakaan välttämättä omaan harjoitteluluokkaan satu lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ensimmäisellä luokalla opettaneilta, millaisiksi he kokevat valmiutensa tukea erilaisista lukemaan oppimisen haasteista kärsiviä lapsia peruskoulun ensimmäisellä luokalla, sekä millaisia kokemuksia heillä on lukivaikeuksisen lapsen opettamisesta. Tutkimuksessa myös selvitetään, millaisia tukikeinoja ja menetelmiä opettajat käyttävät kouluarjessa lukemaan oppimisen tukena. Kuten edellä jo mainittiin, luokanopettajakoulutukseen kuuluu vain vähän erityispedagogiikan opintoja, joten on perusteltua olettaa, etteivät varsinkaan vastavalmistuneet ja kokemattomimmat luokanopettajat välttämättä koe tietotaitoaan kohdata oppimisvaikeuksista lasta riittäviksi. Opettajien kokemusten ja tämän hetkisten valmiuksien lisäksi tarkoitus on selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miten valmiuksia ja olosuhteita voitaisiin parantaa.

Opintojen ohessa työmaailmaan siirtyminen vain vahvisti tätä mielikuvaani valmiuksien puutteesta. Opetusryhmääni sattui lapsi, jolla oli haasteita lukemaan oppimista edeltävien taitojen oppimisessa, kuten kirjainten nimeämisessä, tunnistamisessa ja muistamisessa. Tätä lasta opettaessani mietin, että kandidaatin työn kirjoittamisen jälkeen minulla pitäisi olla hyvä teoriapohja tällaisen tilanteen hoitamiseen, mutta käytännössä asia ei ollut ollenkaan niin yksinkertainen. Vaikka tiesin teoriassa, millaisiin asioihin tulee kiinnittää huomiota ja millaisia harjoituksia kannattaa tehdä, ei käytännön toteuttaminen ollut helppoa. Muun mu-

assa haasteet ajan käytössä, valmiiden materiaalien puutteessa ja jokaisen lapsen yksilöllisessä huomioimisessa tekivät opetushetkistä, ja niiden suunnittelusta, välillä todella hankalia, enkä aina opettajana tiennyt, miten aikani riittäisi kaikkien lasten huomioimiseen. Uskon osan tästä omasta epävarmuudesta ja riittämättömyyden tunteesta johtuneen kokemattomuudesta, onhan jokainen uusi opettaja koulutuksestaan huolimatta aivan uudessa tilanteessa astuessaan opintojen jälkeen ensimmäisen opetusryhmänsä eteen. Luulen kuitenkin, että opettajia voitaisiin nykyistä paremmin kouluttaa kohtaamaan lapsia, joilla on oppimisessa haasteita.

Alakoulussa luku- ja kirjoitusvaikeudet ovat yleisin syy ja esiopetuksessa toiseksi yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen (Suomen virallinen tilasto 2010), joten esi- ja luokanopettajilla tulisi olla tietoa ja taitoa, miten auttaa luku- ja kirjoitusvaikeuksista lasta oppimisessa. Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat lopulta esi- ja alkuopettajien sijaan vain ensimmäisen luokan opettajat, sillä peruskoulun ensimmäisellä luokalla lukemaan oppiminen on kaikkein keskeisimmässä roolissa.

Tämä tutkielma alkaa kirjallisuuskatsauksella, jossa avataan tutkimuksen kannalta keskeiset termit ja perehdytään, mistä asioista lukutaito ja lukemaan oppiminen koostuvat. Lisäksi teoriaosuudessa käsitellään lukemaan oppimisen vaikeuksien ilmenemistä esi- ja alkuopetusikäisillä ja esitellään erilaisia koululuokkaan sopivia tukimuotoja ja harjoituksia. Näitä asioita käsitellään pääluvussa 2 ja 3. Tutkimuksen teoriaosuudessa on käytetty tutkijan kandidaatin työtä varten kokoamaa materiaalia.

Pääluvussa 4 on esitelty tutkimuksessa käytetyt tutkimus- ja analysointimenetelmät, sekä kuvailtu tutkimuksen etenemistä aineiston keräämisen ja aineiston analysoimisen osalta. Tärkeä osa tätä päälukua on myös luotettavuuden arviointi, jossa osoitetaan, että tutkimuksessa on pyritty tieteellisyyteen ja noudattamaan eettisiä periaatteita. Viidennessä pääluvussa esitellään tutkimustulokset, analysoidaan niitä teoriaosuuteen pohjautuen ja vastataan tutkimuskysymyksiin. Pohdintaosiossa tarkastellaan, päästiinkö tutkimuksessa tavoitteisiin ja mitä olisi mahdollisesti voinut tai pitänyt tehdä toisin. Pohdintaosiossa esitellään myös tutkimuksen aikana nousseita jatkotutkimusideoita.

2 LUKEMAAN OPPIMINEN

Lukemisen lähtökohtana pidetään kielellistä tietoisuutta, jonka avulla voidaan havainnoida ja jaksotella puhetta, sekä ymmärtää lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittavia taitoja. Kielellisen tietoisuuden katsotaan alkavan kehittyä sujuvan puhetaidon ja alkavan lukemisen välisenä aikana, mutta viimeistään esikouluiässä lapsi osaa arvioida omaa kielellistä toimintaansa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 16–17.) Esikouluiässä lapsen sanavarasto karttuu huomattavasti, mikä on olennaista lukutaidon kehittymiselle. Lapsen ollessa 3-vuotias sanavarasto on keskimäärin 900 sanaa, 5-vuotiaana 3000–8000 sanaa ja 6-vuotiaana keskimäärin 13000 sanaa. (Sarmavuori 2011, 92.) Jos 5-vuotiaan lapsen sanavarasto on ylläannetun arvon alarajalla, esikouluiässä sanavarasto karttuu optimaalisessa tilanteessa yli nelinkertaiseksi vuodessa. Esikoulu voikin olla merkittävä lapsen lukemaan oppimisen kannalta (Sarmavuori 2011, 92).

Lukutaidon esivaiheet kehittyvät lapsen kuuden ensimmäisen elinvuoden aikana. Esivaiheisiin voidaan lukea kuuluvaksi juttujen kertominen, leikkilukeminen ja kontekstin perusteella nimeäminen, mitkä johtavat viimeistään kouluiän kynnyksellä kiinnostukseen tekstin yksityiskohtaisista piirteistä. Esivaiheiden jälkeen lapsen lukutaito alkaa kehittyä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 28–29.) Lapsen leikkilukemista tulisi tukea, sillä lapsen havainnot painetusta tekstistä ovat tärkeitä alkavan lukutaidon kehittymiselle (Sarmavuori 2011, 92).

Lapsen kielellisen tietoisuus kehittyy parhaiten leikin ohessa, mutta kielellisen tietoisuuden kehittymistä voidaan tukea esimerkiksi lukemalla lapselle ääneen ja keskustelemalla luetusta. Erityisesti luetusta tekstistä keskusteleminen edistää lapsen ajattelukykyä ja sanavaraston karttumista. Lapsilla, joiden kanssa on keskusteltu lukemisen aikana, onkin todettu olevan suurempi sanavarasto ja parempi kielellinen ilmaisutaito verrattuna lapsiin, joiden kanssa ei ole keskusteltu lukemisen aikana. (Sarmavuori 2011, 92.)

2.1 Lukemaan oppimisen mallit

Lukemaan oppimisen voidaan nähdä jakautuvan vaiheisiin. Nämä vaiheet eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä ja eri tutkijoilla on lukemaan oppimisesta erilaisia malleja. Ensimmäisenä on esitelty Uta Frithin lukemaan oppimisen malli, joka on jaettu kolmeen vaiheeseen. Toisena esitellään Linnea Ehrin vastaava malli, joka on osittain yhdenmukainen Frithin malliin

nähdessä, mutta jaettu viiteen vaiheeseen. Kolmantena esitellään Philip Seymourin malli, joka poikkeaa hieman Frithin ja Ehrin malleista.

Frithin mukaan lukemaan oppiminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, jotka ovat logografinen strategia, alfabeettinen strategia ja ortografinen strategia. Logografisessa strategiassa lukemaan opetteleminen perustuu tuttujen sanojen tunnistamiseen. Lukija ei kiinnitä huomiota kirjainten järjestykseen eikä muihin fonologisiin, eli äännerakenteellisiin, piirteisiin, vaan tunnistaa sanan kontekstista. (Frith 1985, 306.) Monet tunnetut logot käyvät esimerkkinä tästä. Lapsi tunnistaa esimerkiksi Coca-Colan logon ja sanoo siinä lukevan Coca-Cola, mutta jos Coca-Cola tekstin paikalle vaihdetaan mikä tahansa muu sana, mutta logolle tyypillinen ulkoasu ja tausta säilytetään, lapsi sanoo tekstissä edelleen lukevan Coca-Cola.

Alfabeettisessa strategiassa lapsen fonologinen tietoisuus alkaa kehittyä. Alfabeettisessa strategiassa lapsi oppii tavaamaan sanoja äänne äänneeltä, joten sanojen kirjainjärjestyksellä on merkittävä rooli lukemisessa. Lapsi pystyy lukemaan myös merkityksettömiä sanoja äännetietouden avulla. Ortografisessa strategiassa lapsi pystyy tunnistamaan pitkiäkin sanavartaloita ilman äänne äänneeltä tavaamista. Uusien vaikeiden sanojen opetteleminen on mahdollista tehokkaan kirjain-äänne -vastaavuuden ymmärtämisen myötä. (Frith 1985, 306.)

Ehrin teoriassa lukeminen on jaettu viiteen vaiheeseen: esiaakkoselliseen, osittain aakkoselliseen, täysin aakkoselliseen, vakiintuneeseen aakkoselliseen ja automatisoitumisen vaiheeseen. Mallissa painotetaan sitä, että vaiheet ovat osittain limittäisiä, mistä syystä englanninkielisissä mallissa käytetään vaiheista termiä *phase*, joka on väljempi termi kuin termi *stage*. Osa vaiheista on kuitenkin sellaisia, että niiden hallitseminen voi olla edellytys seuraavaan vaiheeseen pääsemiseksi. (Ehri & McCormick 1998, 140.)

Esiaakkosellinen vaihe vastaa Frithin logografista vaihetta, eli lukijalla ei ole kirjaintunteusta, vaan lukeminen perustuu kontekstiin ja tuttujen sanojen muistamiseen. Esiaakkosellinen vaihe on tyypillistä päiväkotikäisille lapsille. Osittain aakkosellisessa vaiheessa lapsi tunnistaa joitakin kirjaimia ja pystyy niiden avulla arvaamaan sanoja, mutta pääosin lukeminen pohjautuu edelleen kontekstiin. Koska lapsi tunnistaa vain muutamia kirjaimia on väärinlukemisen mahdollisuus suuri, jollei konteksti anna selvää vihjettä sanan sisällöstä. Osittain aakkosellinen vaihe on tyypillistä päiväkotikäisistä koulunkäyntiään aloitteleviin lapsiin. (Ehri & McCormick 1998, 141–145.)

Täysin aakkosellisessa vaiheessa lapsi tunnistaa kirjaimet ja yhdistelee lukiessaan ääniteitä toisiinsa eli lukeminen on fonologisesti tietoista. Tämän vaiheen hallitseminen on edellytys kahteen viimeiseen vaiheeseen pääsemiseksi. Täysin aakkoselliseen vaiheeseen pääseminen ja sen oppiminen on sitä helpompaa, mitä selvempi kirjain-äännevastaavuus opeteltavassa kielessä on. (Ehri & McCormick 1998, 149–150.) Suomen kielessä kahdesta ensimmäisestä vaiheesta täysin aakkoselliseen vaiheeseen pääsemisen pitäisi siis olla helppoa, sillä suomen kieli perustuu lähes täysin kirjain-äännevastaavuudelle. Täysin aakkosellinen vaihe vastaa Frithin teorian alfabeettista vaihetta.

Täysin aakkosellisen vaiheen kanssa päällekkäin alkaa vakiintuneen aakkosellisuuden vaihe, joka vastaa Frithin teorian ortografista vaihetta. Vakiintuneen aakkosellisuuden vaiheessa lapsi pystyy lukemaan pitempiä kokonaisuuksia kerralla, eikä lukeminen etene kirjain kirjaimelta kuten täysin aakkosellisessa vaiheessa. (Ehri & McCormick 1998, 154.) Automatisoitumisen vaiheessa lukeminen on nopeaa ja tehokasta, sillä lukija pystyy lukemaan suurimman osan sanoista mielessään olevan sanavaraston avulla. Myös vieraiden sanojen tunnistaminen ja lukeminen tapahtuu nopeasti riippumatta kontekstista. Automatisoitumisen vaiheessa lukija pystyy myös keskittymään paremmin lukemisen ymmärtämiseen, koska itse tekninen lukeminen ei vaadi niin suurta huomiota. (Ehri & McCormick 1998, 156–157.)

Seymour ja Evans ovat jakaneet lukivaikeudet neljään eri alaluokkaan, joista jokainen on yhdistettävissä edellä esiteltyihin lukemisen malleihin (Siiskonen 2010, 21). Literaalissa dysleksiassa kirjain-äännevastaavuuden oppiminen on vaikeaa, joten alfabeettisten taitojen oppiminen on hankalaa. Aakkosellinen dysleksia ilmenee dekodoidaan vaikeutena eli lapsi osaa kirjaimia ja myös niiden ääniteitä, muttei pysty yhdistelemään ääniteitä toisiinsa. Logografisessa dysleksiassa lukijalla on vaikeuksia muodostaa visuaalisia sanavarastoja, joka taas viittaa Ehrin automaattiseen ja Frithin ortografiseen vaiheeseen. Tasapainoinen dysleksia on sekoitus logografisia ja aakkosellisia vaikeuksia. (Seymour & Evans 1999, 397–400.; Siiskonen 2010, 21.)

Edellisen nelijakoisen lukivaikeusmallin pohjalta on luotu hieman Frithin ja Ehrin mallista poikkeava lukemaan oppimisen malli, jonka lähtökohtana on kirjain-äännevastaavuuden hallinta. Kun Frithin ja Ehrin malleissa kirjain-äännevastaavuutta edeltää logografinen strategia ja esiaakkosellinen vaihe, on tässä mallissa kirjain-äännevastaavuuden hallitseminen ensimmäinen vaihe. (Duncan & Seymour 2000, 146–157; Seymour, Aro & Erskine 2003, 144–145.) Kirjain-äännevastaavuuden hallitsemista seuraavat logografinen ja alfabeettinen

prosessointi. Logografinen prosessointi tarkoittaa sanojen tunnistamista ja muistamista ja alfabeettinen prosessointi on dekodeustaitojen kehittämistä. Verrattuna Frithin logografiiseen strategiaan tämän mallin logografinen vaihe ei perustu visuaaliseen sanojen tunnistamiseen, koska pohjalla on jo kirjain-äännevastaavuuden hallitseminen. Logografisessa prosessoinnissa sanan tunnistamisella tarkoitetaan tunnistamista muistissa olevien sanavarastojen avulla. Logografinen ja alfabeettinen prosessointi kehittyvät rinnakkain ja niitä seuraa ortografinen prosessointi, jossa edellytetään kirjoitusjärjestelmän periaatteiden ja erityispiirteiden hallitsemista. Viimeinen vaihe tässä mallissa on morfologinen prosessointi, joka edellyttää tekstin merkitysten ja merkitystasojen ymmärtämistä. (Duncan & Seymour 2000, 147; Siiskonen 2010, 14–15.)

2.2 Lukemaan oppiminen ja suomen kieli

Suomen kielessä on 21 äännettä, joista kaikilla muilla paitsi äng-äänteellä on oma merkkinsä kirjoituksessa. Näistä äänneistä kahdeksan on vokaalia ja kolmetoista konsonanttia (d, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v). Näiden kolmentoista konsonantin lisäksi kielessämme on kirjainmerkit vierasperäisissä sanoissa käytettäville kahdeksalle konsonantille (b, c, f, q, w, x, z, å). Sekä vokaaleilla että konsonanteilla on kaksi kestoja, pitkä tai lyhyt. (Iso suomen kielioppi 2004, § 2, 3 & 7.) Suomen kielessä sanoissa on yleensä vokaaleja suhteessa enemmän kuin konsonantteja ja konsonanttien runsas esiintyminen sanojen alussa tai lopussa on harvinaista (Silvén 2006, 50).

Suomenkieliset sanat ovat yleensä jo perusmuodossa vähintään kaksi- tai kolmetavuisia, mutta pitkien sanojen yleisyydestä huolimatta tavujen äännerakenne on suhteellisen selkeä (Silvén 2006, 50). Yleisimmät tavorakenteet suomen kielessä ovat konsonantti-vokaali-, konsonantti-vokaali-konsonantti- ja konsonantti-vokaali-vokaali – tavut (Iso suomen kielioppi 2004, § 12). Lukemisen harjoittelemisessa kannattaa käyttää paljon näitä tavorakenteita, sillä ne esiintyvät teksteissä useimmin (Takala 2006a, 25). Sanan paino on suomen kielessä ensimmäisellä tavulla, mikä helpottaa sanojen erottamista toisistaan (Silvén 2006, 50; Iso suomen kielioppi 2004, § 13). Toisaalta suomen kielen tavu- ja sanarakenne edellyttää muistamaan vähintään neljä yksikköä kerralla, mikä voi tuottaa vaikeuksia lukivaikeuksille, joiden lyhytkestoisen muistin kapasiteetti riittää usein käsittelemään vain kaksi tai

kolme yksikköä. Sanan tunnistamisen lisäksi lyhytkestoista muistia rasittaa myös sanan ymmärtäminen, joten muistikapasiteetin kapeus aiheuttaa lukemiseen monenlaisia ongelmia. (Holopainen 2009, 105.)

Suomen kielen opetteleminen pohjautuu kirjain-äännevastaavuudelle. Äng-äännettä ja joitakin konsonantin kahdennuksia lukuun ottamatta kirjain-äännevastaavuus on lähes sataprosenttinen, joten suomea on helpompi opetella verrattuna kieliin, esimerkiksi englantiin, joissa kirjain-äännevastaavuus on epäsäännönmukaista. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 14; Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 59; Takala 2006a, 25.) Vaikka suomea on sen selkeän kirjain-äännevastaavuuden ja tavarakenteen perusteella helppo oppia, tekee kielen oppimisesta vaikeaa sanaston runsas taipuminen. Sanojen taivutusmuodot voivat toisinaan erota toisistaan pelkästään yhdellä äänteellä (kirjan, kirjaa), mutta taivutettuina sanan eri muodot voivat olla myös hyvin vaihtelevia (käsi, kädessä, kättä). (Silvén 2006, 51.) Yhdellä sanalla voi olla useita kymmeniä erilaisia taivutusmuotoja.

2.3 Lukutaito

Lukutaito on käytännössä katsoen edellytys kaikelle oppimiselle. Nykyisessä peruskoulusamme pääsääntöisesti kaikessa opetuksessa käytetään hyväksi lukutaitoa. Muun muassa PISA-tutkimuksissa lukutaito nähdään laajasti elinikäistä oppimista edistävänä taitona (Panula 2013, 12). Sujuvan teknisen lukutaidon ja lukemisen ymmärtämisen merkitys on Suomen kaltaisessa tietoyhteiskunnassa yksi kriteeri yhteiskunnan osalliseksi pääsemisessä (Holopainen & Savolainen 2009, 126).

Lukutaito alkaa kehittyä alkavasta lukutaidosta, jolloin lapsi kiinnostuu ja oppii tuntemaan kirjaimia. Alkavasta lukutaidosta kehittyy vähitellen tekninen lukutaito, jonka oppimisen perusta on kirjain-äännevastaavuuden ymmärtäminen ja äänne äänteeltä lukeminen eli dekoddaaminen (Siiskonen ym. 2004, 59; Panula 2013, 11). Teknistä lukutaitoa harjoitellessaan lapsi ymmärtää, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitettuun muotoon (Panula 2013, 11; Verhoeven 2011, 38). Teknisen lukutaidon opittuaan lapsi saa selvää, mitä tekstissä sanotaan. (Takala 2006a, 29). Äänteiden yhdistelemisen harjoittelemisen kannattaa aloittaa lyhyistä tavuista ja edetä vähitellen pidempiin tavuihin ja sanoihin. (Siiskonen ym. 2004, 67–68.)

Kuten edellä on jo mainittu, suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus on poikkeuksellisen selkeä sekä luettaessa että kirjoitettaessa, mistä johtuen kokoava lukutaito, joka perustuu teknisen lukutaidon eli äänteellisen lukemisen hallintaan, on suomen kielellä lukemaan opeteltaessa tärkein sanantunnistamisen työkalu. (Siiskonen ym. 2004, 59.) Kun tekninen lukutaito sujuvoituu, lapsi siirtyy toiminnallisen lukutaidon tasolle. Toiminnallisessa lukutaidossa lapsi alkaa jo ymmärtää ja muistaa lukemaansa, mutta ei vielä pysty arvioimaan lukemaansa kriittisesti. Tekninen lukutaito on kuitenkin edellytys ymmärtävälle lukemiselle. (Takala 2006a, 19, 29.) Nämä lukutaitoa määrittelevät vaiheet täsmäävät hyvin alaluvussa 2.1 esiteltyjen lukemaan oppimisen mallien kanssa.

Edellisen lukutaidon kehittymisen pohjalta varsinaista lukutaitoa (aikaa, jolloin osataan jo lukea) voidaan jaotella kolmeen osioon: toistavaan ja sanatarkkaan lukemiseen, tietoa yhdistävään ja päättelevään lukemiseen sekä soveltavaan lukemiseen. Toistava ja sanatarkka lukeminen tarkoittaa lukemisen perustaitoa, jossa lukija tunnistaa tekstistä sanat ja pyrkii muistamaan, mitä tekstissä sanotaan. Tietoa yhdistelevässä ja päättelevässä lukemisessa luettua tekstiä pyritään yhdistelemään aiempaan tietoon ja luettua tekstiä pyritään jäsentelemään, ja muodostamaan siitä yleistyksiä. Soveltavan lukemisen tasolla lukija pyrkii muodostamaan uutta tietoa eritellen ja yhdistelemällä oppimiaan asioitaan uusiksi kokonaisuuksiksi. (Panula 2013, 11.)

Luetun ymmärtäminen on lukemisen keskeinen tavoite. Luetun ymmärtäminen voi tapahtua sana-, lause-, tai tekstitasolla, mutta ymmärtämisen keskeinen edellytys on sanojen tunnistaminen eli dekodeaminen. Lukeminen voi perustua joko sanakokonaisuuden tunnistamiseen (ortografinen) tai sanan kokoamiseen pienemmistä yksiköistä esimerkiksi kirjaimista tai tavuista (fonologinen). Sujuvaan lukutaitoon tarvitaan näitä molempia ja ennen kaikkea taitoa siirtyä joustavasti fonologisesta ortografiseen lukutaitoon ja päinvastoin. (Holopainen 2009, 102.)

Lukutaidon käsite muuttuu kehittyvän maailman vaatimusten myötä. Teknistä lukutaitoa pidetään jo nykyään itsestäänselvytenä ja sen rinnalla onkin alettu puhua laaja-alaisesta lukutaidosta, monilukutaidosta ja medialukutaidosta. (Panula 2013, 12).

2.4 Lukemaan opettamisen menetelmiä

Lukemaan opettamisen menetelmät voidaan jakaa synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Synteettisiksi menetelmiksi lasketaan kirjain-, äänne- ja tavumenetelmät, jotka lähtevät liikkeelle sanan pienistä osista edeten kohti kokonaista sanaa. Analyyttisissä menetelmissä taas edetään päinvastoin kokonaisista sanoista ja lauseista pienempiin osiin, kuten kirjaimiin. Näiden lisäksi on olemassa myös sekamenetelmiä, jotka yhdistelevät synteettisiä ja analyyttisiä menetelmiä. Suomessa tällä hetkellä käytetyimmät menetelmät ovat KÄTS ja LPP, joihin perehdytään tarkemmin seuraavaksi. (Lerkkanen 2013, 60, 66; Sarmavuori 2011, 95–96.)

2.4.1 KÄTS-menetelmä

Nimi KÄTS muodostuu sanojen kirjain, äänne, tavu ja sana alkukirjaimista. Menetelmä on Sakari Karpin 1970-luvulla kehittämä ja siinä opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, lukemista ja kirjoittamista, minkä vuoksi se mielletään usein analyyttis-synteettiseksi sekamenetelmäksi. Se kuitenkin perustuu enemmän synteettisten menetelmien lähtökohtiin, joissa edetään pienistä osista isompiin kokonaisuuksiin. Alun perin menetelmä kehitettiin erityisopetusta varten lukemisvaikeuksien korjaavaksi menetelmäksi, mutta sillä saatujen hyvien oppimistulosten myötä se yleistyi myös yleisopetuksessa suosituksi menetelmäksi. (Lerkkanen 2013, 63; Sarmavuori 2011, 109.)

KÄTS-menetelmä voidaan jakaa neljään vaiheeseen: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. Näistä neljästä vaiheesta muodostuu kolme tasoa, joilla lukemista harjoitellaan. Ensimmäinen taso on *kirjain-äännetaso*, jossa kehyskertomuksen kautta opetellaan tunnistamaan harjoiteltavan kirjaimen äänne ja nimi (ääntyy /s/ ja nimi on s eli /äs/). Lisäksi opetellaan kirjoittamaan kirjaimen muoto. Äännettä ja kirjaimen muotoa harjoitellaan monikanavaisesti oppilaille tuttuun asioiden avulla, esimerkiksi s-kirjainta harjoiteltaessa kehyskertomuksessa sisilisko sihisee, jolloin sihinä vastaa kirjaimen äännettä ja sisiliskon kippurainen muoto kuvastaa kirjaimen ulkonäköä. Kirjaimen muotoa voidaan harjoitella tunnistamaan myös erilaisille alustoille tekemällä, esimerkiksi piirtämällä sormella kaverin selkään, hiekkaan tai vaikka tekemällä kirjaimen muoto omista kehosta lattialle. (Lerkkanen 2013, 63–64; Sarmavuori 2011, 110.)

Kirjain-äännetasoa seuraa *tavutaso*, jossa yhdistellään äännteitä liukumalla äännteestä äänteeseen tavuiksi. Opeteltavana voi olla myös valmis tavu, josta opetellaan erottamaan yksittäiset äännteet ja niiden järjestys. Alkuvaiheessa äännteitä voidaan venyttää pitemmiksi, jotta lapsen on helpompi kuulla ja tunnistaa äänne tavusta. Lopuksi on tärkeä lukea tavu ääneen oikealla puherytmillä. Kun tavussa olevat äännteet on tunnistettu, kirjoitetaan ne vielä ylös, jolloin myös kirjainmerkin oppiminen vahvistuu. Tavutasolla käytetään vain suomen kielelle tyypillisiä tavorakenteita, joista yleisimmät on kerrottu alaluvussa 2.2. Tavutaso on tärkeä vaihe varsinkin kirjoittamisen oppimiselle, joten tavuittain lukemista on hyvä jatkaa kunnes oikeinkirjoitus (esimerkiksi geminaatat eli kaksoiskonsonantit ja pitkät vokaalit) on sujuvaa. (Lerkkanen 2013, 65; Sarmavuori 2011, 110.)

Kolmas taso on *sanataso*, jossa sanoista erotellaan tavut. Sanat luetaan ja kirjoitetaan tavu kerrallaan. Varsinkin lukeminen tapahtuu lukemalla sanasta liukumalla yksi tavu kerrallaan. Kun lapsi alkaa toistojen myötä tunnistaa tavut visuaalisesti, lukeminen alkaa muuttua sujuvammaksi ja automatisoituneeksi. (Lerkkanen 2013, 65; Sarmavuori 2011, 110.)

KÄTSin etuina nähdään sen perustuminen kirjain-äännevastaavuuteen sekä tarkkaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. Perusasiat opittuaan lapsi pystyy lukemaan ja kirjoittamaan mitä tahansa tekstiä oikein. Menetelmän järjestelmällisyys ja asioiden toistaminen usealla tavalla tukevat oppimista erityisesti niillä lapsilla, joilla on riski lukivaikkeuteen. Toisaalta menetelmää on myös kritisoitu sen yksitoikkoisuudesta ja junaamisesta. (Lerkkanen 2013, 66.)

2.4.2 LPP-menetelmä

Lukemaan puheen perusteella (LPP) on ruotsalaisen Ulrika Leimarin kehittämä menetelmä, jonka lähtökohta on lapsen oma puhekieli, joka muutetaan kirjoitetuksi tekstiksi. Yksilöllisten äänneanalyysi- ja yhteenliittämisharjoitusten harjoitusten avulla opitaan kirjainmerkkien ja äännteiden yhteys. LPP perustuu analyyttisiin lukemaan opettamisen menetelmiin, eli siinä edetään kokonaisesta tekstistä pienempiin osiin. (Järvinen 1993, 9; Leimar 1974, 64; Lerkkanen 2013, 69.) LPP:ssä edetään viiden vaiheen kautta (Lerkkanen 2013, 69; Sarmavuori 2011, 107).

Ensimmäinen vaihe on nimeltään *keskusteluvaihe*. Siinä keskustellaan opettajan johdolla valitusta aiheesta, jonka tulisi olla lasten kanssa yhdessä valittu, jotta aihe on sellainen, että se

herättää keskustelua. Tärkeää on, että lapset oppivat kuuntelemaan toisen puheenvuoroa ja, että jokainen pääsee osallistumaan keskusteluun. Keskusteluvaiheen jälkeen tulee *saneluvaihe*, jossa keskustellusta aiheestaan kootaan teksti kaikkien nähtäville. Opettaja kirjoittaa koosteen lasten ehdotusten perusteella lause kerrallaan ilman tavuviivoja. Kirjoittaessaan opettaja myös lukee tekstiä liukuen sitä mukaan, kun kirjoittaa kirjaimia taululle. Kun koko lause on saatu kirjoitettua, se luetaan ääneen normaalilla rytmillä yhdessä lasten kanssa. Kun teksti on kokonaan valmis, se luetaan vielä kerran yhdessä ääneen opettajan näyttäessä luetavaa kohtaa esimerkiksi karttakepillä. (Lerikkanen 2013, 69–70; Sarmavuori 2011, 107–108.)

Saneluvaihetta seuraa *laborointivaihe*, jossa tavoitteena on analysoida puhetta ja kirjoitettua tekstiä. Opettaja valitsee kirjoitetusta tekstistä asian, jota halutaan harjoitella (esimerkiksi tietty kirjain, geminaatta tai tavu) ja tekee näistä asioista tekstiä vastaavat sana- tai kirjainlaput. Laborointivaiheen aluksi teksti luetaan vielä kerran yhdessä ääneen, jonka jälkeen opettaja kiinnittää lasten huomion kohtiin, joissa harjoiteltava asia ilmenee. Sana- tai kirjainlaput kiinnitetään tekstin päälle niihin kohtiin, joista lapussa oleva sana/kirjaimet ovat. (Lerikkanen 2013, 71; Sarmavuori 2011 108.)

Laborointivaiheen jälkeen tulee *uudelleenlukemisvaihe*, jossa jokainen lapsi on saanut käsitellyn tekstin monistettuna itselleen. Tässä vaiheessa jokainen oppilas käy vuorollaan tekstiä opettajan kanssa kahden kesken läpi. Tekstistä alleviivataan sanat, jotka lapsi osaa lukea itsenäisesti. Tämä vaihe vie aikaa, joten muille lapsille on varattava riittävästi itsenäisiä tehtäviä. Lapset voivat esimerkiksi kuvittaa kirjoitetun tekstin tai kirjoittaa tekstistä yksittäisiä sanoja sanalapuille tai vihkoon. Viimeisessä vaiheessa, eli *jälkikäsittelevä* vaiheessa lapset harjoittelevat kirjoittamaan tekstistä lukemiaan sanoja ja, kun sana osataan lukea sujuvasti, tavuttaa ja pilkkoa se äänteiksi, eli se on täysin opittu, sanalappu laitetaan omaan sanalaatikoon. (Lerikkanen 2013, 72; Sarmavuori 2011, 109.)

LPP-menetelmän etuina nähdään sen lapsilähtöisyys ja vuorovaikutteisuus. Erilaisten tekstien käsitteleminen ja yhdessä tekeminen ja lukeminen rikastavat kieltä ja yleensä LPP-menetelmää käyttävissä luokissa luetun ymmärtäminen on hyvää. Menetelmän huonoja puolia ovat sen työläys, opetusmateriaali tehdään jokaisen ryhmän kanssa alusta alkaen. Menetelmä myös vie aikaa, sillä yhden tekstin käsittelemiseen saa varata aikaa noin viikon. Myöskään lasten tarkka lukeminen ja oikeinkirjoittaminen eivät kehity samalla tavalla kuin esimerkiksi KÄTS-menetelmässä. (Lerikkanen 2013, 73.)

3 LUKEMAAN OPPIMISEN HAASTEET

Lukemisvaikeudet ovat yleisin oppimisvaikeuksien alaryhmä (Panula 2013, 13). Lukemisen vaikeuksia määriteltäessä on tarpeellista ymmärtää, että lukutaidon voidaan nähdä koostuvan kahdesta osa-alueesta, riittävästä luetun ymmärtämisestä ja sujuvasta sanantunnistamisesta (tekninen lukutaito). Lukemisvaikeudet johtuvat yleensä toisen tai molempien näiden osa-alueiden puutteellisesta hallinnasta. Lukemisen vaikeuksia voidaankin ryhmitellä sen mukaan, millä lukemisen osa-alueella ongelmia on. (Takala 2006b, 65–67.) Lukivaikeuden määritelmä on tarkentunut vuosien saatossa ja sanalla on myös toisistaan poikkeavia määritelmiä (Panula 2013, 13; Takala 2006b, 65).

Tässä työssä tarkoitan lukivaikeudella ja sen rinnakkaisilla termeillä kaikkia lukemiseen liittyviä vaikeuksia erittelemättä sitä, johtuvatko vaikeudet teknisestä lukutaidosta, luetun ymmärtämisen vaikeudesta vai lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta, mutta seuraavassa alaluvussa on selvyuden vuoksi esitelty yleisimpiä lukivaikeuden määritelmiä.

3.1 Lukivaikeuksien määritelmiä

Yleisimmät eriteltyt lukivaikeustyypit ovat dysleksia ja hyperleksia. Niiden lisäksi lukemisen vaikeuksia voidaan luokitella yleisesti heikkoihin lukijoihin. (Panula 2013, 18; Takala 2006b, 67.) Dysleksiassa sanan tunnistamisen taito eli tekninen lukutaito on heikko (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72; Siiskonen ym. 2004, 60; Panula 2013, 12; Takala 2006b, 67). Lukijalla on ongelmia hahmottaa kirjain-äännevastaavuutta, mutta luetun ymmärtäminen voi sujua. Lukeminen on usein hidasta ja työmuistin toiminnassa on vaikeuksia. (Panula 2013, 18; Takala 2006b, 67.)

Hyperleksiassa lukijalla on tekninen lukutaito, mutta lukija ei ymmärrä lukemaansa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 78; Panula 2013, 18; Takala 2006b, 67). Lukija ei pysty tekemään lukemastaan päätelmiä, eikä hän muista luetun tekstin ydinkohtia. Hyperlektikon lukemista helpottavat kuvat ja selkeät otsikoinnit. Niin sanotuilla heikoilla lukijoilla ongelmia on sekä teknisessä lukutaidossa että luetun ymmärtämisessä. Tällöin kielellinen kehitys on usein viivästynyt ja ongelmat ovat laaja-alaisia. (Panula 2013, 18; Takala 2006b, 67.)

WHO:n mukaan oppimisvaikeudet kuuluvat ICD-10-luokituksessa psyykkisen kehityksen häiriöihin (Panula 2013, 12). ICD-10-luokituksessa on määritelty, että lukemisen erityisvaikeus on merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei johdu älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä opetuksesta. Luetun ymmärtäminen, sanojen tunnistaminen, suullinen lukutaito tai lukemiseen liittyvien tehtävien tekeminen voivat kaikki olla puutteellisia. Usein lukemisen vaikeuksiin yhdistyy myös oikeinkirjoittamisen vaikeuksia. Usein lukemisen erityisvaikeutta edeltää myös puheen tai kielen kehityksen vaikeuksia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72; Panula 2013, 12.) Dysleksian lisäksi WHO:n määrittelyissä on eritelty dysgrafia, joka on merkittävä kirjoitustaidon kehittymisen vajaus. Usein dysleksiaan liittyy myös kirjoittamisen vaikeuksia, joten suomen kielessä sana lukivaikeus tarkoittaa usein lukemisen vaikeuksien (dysleksia) ja kirjoittamisen vaikeuksien (dysgrafia) yhdistelmää (Panula 2013, 12).

Useimmissa nykyään käytetyissä määritelmässä lukivaikeuden määritelmään sisältyy kuitenkin fonologiset, eli äänteiden hahmottamisen vaikeudet sekä muistin toimimisen vaikeudet (Reid 2010, 5). Usein erilaisten lukemisen vaikeuksien nähdään myös linkittyvän muihin oppimisen vaikeuksiin (Panula 2013, 13; Reid 2010, 5). The Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands on määritellyt dysleksian seuraavasti (Panula 2013, 17):

”On kyseessä dysleksia, kun automatisoitunut sanantunnistus ja/tai kirjoittaminen eivät kehity tai kehittyvät epätäydellisesti tai vaikeuksien kera”

Automatisoitumisella viitataan lukemisen nopeuteen ja tarkkuuteen. Tässäkin määritelmässä dysleksia voi esiintyä joko yksittäin tai muiden vaikeuksien kanssa yhtäaikaaisesti. (Panula 2013, 17.)

Lukemisvaikeuden määritelmä riippuu paljon myös siitä, missä yhteydessä termiä käytetään, kenelle, ja mitä varten määritelmä on laadittu. Yleisesti lukemisvaikeuksista tai lukemisen vaikeuksista puhuttaessa ei kuitenkaan välttämättä oteta kantaa siihen, mitä lukemisen osa-alueen vaikeutta termillä tarkoitetaan. Perinteisessä lukemisvaikeuden määritelmässä pääasiallinen huomio kiinnitetään usein kuitenkin tekniseen lukutaitoon. (Panula 2013, 13–14.) Tämän tutkielman keskittyessä erityisesti esi- ja alkuopetusikäisten lukivaikeuksiin, suurin osa tässä työssä esitellyistä lukivaikeuksien ilmenemis- ja tukemismuodoista liittyy nimenomaan teknisessä lukutaidossa ilmeneviin vaikeuksiin, vaikka lukivaikeuden -termiä käytetäänkin tutkielmassa myös laajemmassa merkityksessä.

3.2 Lukivaikeuksien syitä

Uusien tutkimustulosten myötä lukivaikeuksien syyt ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenien aikana. Aiemmin yhtenä merkittävimmistä syistä pidettiin aistitoimintoihin liittyviä puutteita ja lukivaikeuksien ajateltiin johtuvan näkö- ja kuuloaistin ongelmista. Nykytutkimusten valossa voidaan kuitenkin todeta, että lukeminen on ensisijaisesti kielellistä eikä visuaalista toimintaa. Merkittävintä on kyky analysoida puhutun kielen rakenteita ja tämän taidon puutteita pidetään tällä hetkellä lukivaikeuksien tärkeimpänä taustatekijänä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74.)

Lukivaikeuksia voidaan jaotella syytaustan tai oireiden perusteella (Ahvenainen & Holopainen 2005, 77). Jotta voidaan saada jonkinlainen käsitys siitä, miten lukivaikeudet ilmenevät, on tarpeen listata lukivaikeuksia ennustavia tekijöitä ja tunnusmerkkejä. Luokiteltaessa lapsia tiettyjen oireiden ja piirteiden kautta, on kuitenkin todella tärkeä muistaa, että lapsen kehitys ja oppiminen on yksilöllistä. Zetterqvist Nelson (2003, 285–286), joka on tutkinut lukivaikeuksien diagnoosin merkitystä diagnoosin saaneiden lapsen käsitykseen itsestään, on sitä mieltä, että luokittelussa ja diagnosoinnissa piilee myös haittapuolensa, sillä lapsi voi helposti leimautua. Toisaalta Zetterqvist Nelson korostaa myös, ettei asia ole mustavalkoinen, vaan diagnoosilla on myös hyvät puolensa. Opettajan onkin osattava työssään olla hienovarainen lukivaikeuksista lasta ja hänen perhettään kohtaan, sillä diagnoosin hyväksyminen voi olla vaikeaa. (Zetterqvist Nelson 2003, 285–286.)

Ympäristö ja perimä vaikuttavat keskushermostojärjestelmän rakentumiseen. Uusimpien mallien mukaan lukivaikeuksien ensisijainen syy on useimmiten neurologinen poikkeavuus. Høienin ja Lundbergin (1992) mallin mukaan syyt ovat joko perimässä tai ympäristössä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74.) Noin puolella lukivaikeustapauksista on perinnöllinen tausta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74; Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001a, 30–31). Dysleksian tarkkaa syntymekanismia ei kuitenkaan ole vielä pystytty varmuudella selittämään (Nopola-Hemmi 2006, 15–16.)

Lukivaikeuksien ilmenemisellä on havaittu yhteyksiä useisiin aivoalueisiin ja kromosomeihin. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74; Nopola-Hemmi 2006, 15.) Lisäksi viimeaikaisissa tutkimuksissa on pystytty yhdistämään tiettyjen geenien liittyvän lukivaikeuksiin, mutta mikään yksittäinen geeni ei kuitenkaan tämän hetkisen tiedon valossa yksinään selitä dysleksian syntyä (Nopola-Hemmi 2006, 15). Aivotutkimuksissa on tutkittu muun muassa

aivojen symmetrisyyden yhteyttä lukivaikeuksiin. Tutkimusten mukaan dyslektikoista kahdeksallakymmenellä prosentilla on huomattavissa symmetriaa alueella, joka normaalilukijoilla on epäsymmetrinen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74–76.)

Perinnöllisyyden ja neurologisten syiden lisäksi lukivaikeus voi olla myös ulkoisen tekijän aiheuttamaa. Tällaisia tekijöitä voivat esimerkiksi olla onnettomuudesta johtuva keskushermostojärjestelmän vaurio, väärä lukemaanopettamismenetelmä tai kielellisten virikkeiden vähyys, joka voi johtua esimerkiksi niin kutsutusta sosiaalisesta perimästä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74–78.)

Lukivaikeuksien taustalla olevat syyt voidaan nähdä myös jakautuvan kolmeen eri osaan lukivaikeuksiselle ilmenevien oireiden perusteella. Nämä vaiheet ovat fonologisen prosessin teoria, pikkuaivoteoria ja magnosellulaariteoria. (Ramus, Rosen, Dakin, Day, Castellote, White & Frith. 2003, 842–844.) Fonologinen teoria kattaa suurimman osan erilaisista lukivaikeustyypeistä. Useissa tutkimuksissa on todettu, että varhaisten lukemisvaikeuksien ja puutteellisten lukemisen osatekijöiden välillä on syy-seuraussuhde. Heikko fonologinen dekodaus johtaa heikkoon ortografiseen lukutaitoon, jossa sana luetaan kokonaisuutena. (Takala 2006b, 70–71.)

Pikkuaivoteorian mukaan lukivaikeuksisten pikkuaivot toimivat puutteellisesti, mikä aiheuttaa kognitiivisia vaikeuksia. Pikkuaivot säätelevät muun muassa puheen artikulointia ja automatismin syntyä. Viivästynyt tai huonosti toimiva artikulaatio vaikeuttaa fonologisen lukutaidon kehittymistä ja puutteellinen automatisoitumisen taito hankaloittaa siirtymistä fonologisesta lukutaidosta ortografiseen. (Takala 2006b, 72.)

Magnosellulaariteorian ajatellaan olevan yhdistelmä auditiivisen (Tallal 1980; Tallal & Miller & Fitch 1993) ja visuaalisen (Lovegrove, Bwoling, Badcock & Blackwood 1980) prosessin teorioista (Takala 2006b, 72). Visuaalisen prosessin teorian mukaan dyslektikoilla on visuaalisia vaikeuksia prosessoida kirjaimia ja sanoja, jolloin teksti voi olla sumea ja kirjaimet sekoittuvat toisiinsa. Auditiivisen teorian mukaan dyslektikoiden on vaikea havaita nopeita tai lyhyitä äänneitä. (Takala 2006b, 72.)

Tämän kolmijakoisen teorian kritiikkinä nähdään kuitenkin se, ettei mikään niistä yksinään selitä kaikkia oireita, jotka on pystytty yhdistämään lukivaikeuksiin. Tämän kolmeen vaiheeseen jaotellun teorian avulla voisi kuitenkin selittää erilaisia lukivaikeuksien alatyyppejä,

joiden erilaisia oireita nämä teoriat pyrkivät selittämään. (Ramus ym. 2003, 844.) Tutkimusten mukaan lapsilla, joilla on vaikeuksia oppia lukemaan, on yleensä puutteita nimenomaan fonologisessa koodaamisessa (Panula 2013, 43). Tämän tutkielman keskittyessä esi- ja alkuopetusikäisten lukemaan oppimisen vaikeuksiin, on mielekästä etsiä syitä nimenomaan fonologisten taitojen vaikeuksille, mistä syystä on perusteltua esitellä edellä mainittu kolmi-vaiheinen selitysteoria.

3.3 Lukemaan oppimisen haasteet esi- ja alkuopetusikäisillä

Lukivaikeuksien varhaisella tunnistamisella ja ennaltaehkäisyllä pyritään välttämään suoria vaikutuksia lukutaitoon ja epäsuoria vaikutuksia koulumotivaatioon (Lyytinen 2012). Tutkimuksissa on saatu positiivisia tuloksia siitä, että lukivaikeusriskiryhmään kuuluvien lasten fonologisia taitoja harjoittamalla voidaan edistää lukutaidon kehittymistä, vaikka harjoittelulla ei välttämättä saavuteta niin sanottujen normaalilukijoiden tasoa. Sen sijaan tutkimuksissa on myös huomattu, ettei ennaltaehkäisevä harjoittelu auta kaikkia yhtä paljon tai ollenkaan. (Scheiner, Ennemoser, Roth & Küspert 1999, 435.)

Suomessa on kehitelty lukivaikeuksien ennaltaehkäisyyn Ekapeli, jonka avulla lapsi voi tietokoneen välityksellä harjoitella äänteitä, tavuja ja sanoja. Muun muassa Ekapelin vaikuttavuutta lukutaidon oppimiseen on tutkittu. (Latvala & Lyytinen 2011, 147–148.) Tutkimuksessa todettiin, että Ekapeliä erityisopetuksen ohessa pelanneiden lasten oppimistulokset olivat parempia, kuin lasten, jotka saivat kaiken tukensa vain erityisopetuksesta (Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen 2010; Latvala & Lyytinen 2011, 148). Toisessa tutkimuksessa, jossa tutkittiin erilaisten interventiomenetelmien tehokkuutta lukemaan oppimiselle, todettiin, että Ekapelin vahvuuksia ovat pelin vaikeutuminen lapsen edistymisen mukaan, pelin kiinnostavuus lapsen kannalta ja välittömän ja puolueettoman palautteen saaminen pelaamisen ohessa. Sen sijaan pysyviä tuloksia Ekapelin hyödystä lukemaan oppimiselle ei tämän interventiojakson aikana saatu, joten tutkimuksessa suositeltiin Ekapeliä käytettävän intensiivisesti ja säännöllisesti muiden lukemaan opettamisen harjoitusten ohessa. (Uusitalo-Malmivaara 2009a, 142–143.) Näyttäisi siis siltä, että lapset, joilla on riski lukemaan oppimisen vaikeuksiin, voivat hyötyä oikeanlaisesta ja monipuolisesta ennaltaehkäisevistä harjoitteista, mutta ennaltaehkäisevä harjoittelu ei kuitenkaan poista lukemaan oppimisen vaikeuksia.

3.3.1 Lukivaikeuksia ennakoivia riskitekijöitä

Lapsen vanhemmilla, opettajilla ja muilla kasvattajilla on mahdollista oppia tunnistamaan lukivaikeuksia ennustavia riskitekijöitä, mikäli he vain kiinnittävät huomiota oikeisiin asioihin. Varhaisin ja ehkä jopa tärkein vihje mahdollisista tulevista lukivaikeuksista on viivästynyt puheen kehitys. (Shaywitz 2003, 93.) Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että jo alle vuoden ikäisen lapsen puheen havaitsemista ja käsittelyä aivoissa voidaan mitata (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001b; Lyytinen, Aro, Erskine, Guttorm, Laakso, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Richardson & Torppa 2004). Näissä mittauksissa on voitu tunnistaa lapsia, joilla on myöhemmin riski lukemisen vaikeuksiin (Lyytinen 2012).

Normaalisti lapsi sanoo ensimmäiset sanansa vuoden ikäisenä ja ensimmäiset lauseensa 1,5–2 vuoden iässä, mutta yleensä lapsella, jolla on todettu lukivaikeuksia, nämä taidot ovat kehittyneet huomattavasti myöhemmin. Lapselle voi myös myöhemmin olla vaikeaa ääntää helppoja sanoja ja päiväkodissa lorujen ja laulujen laulaminen on hankalaa. Lorujen ja laulujen oppimisen vaikeus johtunee siitä, että lapsen on vaikea tunnistaa samankuuloisia sanoja riimipareiksi. (Shaywitz 2003, 94–95.) Myös tavurytmien taputtaminen ja tavumäärän laskeminen voi olla vaikeaa. Kielellisessä muistissa ja nimeämisessä ilmeneviä riskitekijöitä ovat ohjeiden muistamattomuus, paikkojen ja nimien muistamattomuus ja sarjojen (esim. aakkoset tai viikonpäivät) muistaminen ja mieleen palauttaminen. (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2011a, 285.)

Lapsen kouluunlähtöään lähestyessä yksi ennusmerkki lukivaikeuksille voi olla lapsen heikko kirjainten nimeäminen. Jos lapsi osaa nimetä 6-vuotiaana alle 15 kirjainta, on lapsen kanssa syytä opetella leikin keinoin muutama uusi kirjain. Jos lapsi ei millään opi muistamaan toistoista huolimatta uusia kirjaimia, on syytä harkita jatkoselvityksiä. Vaikka turhaa huolestumista täytyykin välttää, sillä kehitys on yksilöllistä, on tärkeä puuttua ilmeneviin vaikeuksiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 102–103.)

3.3.2 Lukivaikeuksien ilmeneminen esi- ja alkuopetusikäisillä

Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen lukemaan oppimisen ongelmat esiintyvät useimmiten fonologisessa tietoisuudessa, kielellisessä työmuistissa tai nopeassa tuttujen sanojen ja nimien mieleen palauttamisessa. (Panula 2013, 43; Salmi, Huemer, Heikkilä & Aro 2013, 13, 17.) Suurin osa esi- ja alkuopetusikäisistä oppii kuitenkin lukemaan suomen säännönmukaisen

kirjain-äännevastaavuuden vuoksi helposti. Alkuopetusiän jälkeen lukivaikeudet ilmenevätkin yleensä lukemisen hitauden ongelmana. (Salmi ym. 2013,13.)

Esikouluikässä lukivaikeuksisen lapsen puhe voi edelleen olla epäselvää, ja abstraktien ja uusien sanojen ymmärtäminen ja käyttäminen on vaikeaa. Vaikeudet puheessa voivat ilmetä esimerkiksi siten, että lapsi ei mielellään puhu vaan on paljon hiljaa. (Shaywitz 2003, 96.)

Lapsen, jolla on lukivaikeus, on yleensä vaikea tunnistaa ja muistaa äännteitä (Siiskonen ym. 2004, 60; Panula 2013, 43; Reid 2010, 11). Myös aakkosten järjestyksen muistaminen voi olla vaikeaa. Tyypillinen piirre lukivaikeudessa on kirjainten lisääminen, puuttuminen tai kirjainten paikan vaihtuminen luettaessa tai kirjoitettaessa. Luettavan kohdan kadottaminen tai rivien hyppiminen on yleinen piirre henkilölle, jolla on lukivaikeus, joten lukeminen on myös usein hidasta, epäröivää ja monotonista. (Reid 2010, 11–13; Siiskonen ym. 2011a, 285.)

Samankaltaisen merkityksen sisältävät sanat (kuten kukka ja kasvi) voivat myös helposti sekoittua luettaessa ääneen. Lukija ymmärtää tekstistä ja lauseyhteydestä seuraavan sanan, mutta ei teknisesti lue niin tarkkaan, että lukisi tekstissä käytetyn sanan oikein. Tästä johtuen varsinkin lapset, joilla on lukivaikeus, lukevat paremmin lauseita kuin yksittäisiä sanoja. Yksittäisiä sanoja luettaessa ei voi päätellä sanaa lauseyhteydestä, eikä kontekstikaan anna vihjeitä sanasta. (Reid 2010, 11–14.) Lauseyhteyden perusteella seuraavan sanan arvaaminen toimii yhtenä esimerkkinä siitä, että lukivaikeus ei johdu älyllisistä vaikeuksista, vaan nimenomaan kielen rakenteiden ymmärtämisen vaikeuksista (Shaywitz 2003, 96).

3.4 Lukivaikeuksisen lapsen tukeminen

Lukivaikeuksisen tukemiseen arjessa ja koulussa on käytettävissä monenlaisia keinoja. Varhainen puuttuminen, kattavat ja riittävän pitkään jatkuvat tukimuodot, sekä oikeanlaisten harjoitusten ja menetelmien käyttäminen opetuksessa näyttäisivät olevan seuraavien alalukujen perusteella merkittäviä lukivaikeuksisen lapsen motivaation ja koulumenestyksen kannalta. Luokanopettajan on hyvä tiedostaa, että hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa lukivaikeuksisen oppimisintoon ja koulumenestykseen joko positiivisesti tai negatiivisesti.

3.4.1 Yleisiä tukikeinoja

Lapsi ei automaattisesti ole oikeutettu tukimuotoihin, vaikka hänellä on todettu lukivaikeus tai muu kielellinen vaikeus. Tukimuodot perustuvat aina yksilöllisen tarpeen arviointiin ja arvioinnin perusteella laadittuun kuntoutussuunnitelmaan. Tukimuodoissa voi olla suuria paikallisia eroja, sillä kaikilta paikkakunnilta ei välttämättä löydy kaikkia tukimuotoja. Myös erityispäivähoidon tarjonta vaihtelee paikkakunnittain. Päivähoitolaki kuitenkin velvoittaa kuntaa järjestämään sellaista päivähoitoa, jonka toimintamuodot täyttävät myös erityiset tarpeet. (Siiskonen, Vanhatalo, Pitkänen, Salo, Qvarnström & Airaksinen 2011b, 337.)

Kuntoutussuunnitelma tehdään kuntoutuksesta vastaavan lääkärin avulla diagnoosin tekemisen jälkeen. Se sisältää tarvittavat tukitoimet, mahdollisten apuvälineiden tai avustajien tarpeen ja seurantasuunnitelman. Usein siihen on myös laitettu suositukset esiopetuksen ja koulun järjestämisestä. (Siiskonen ym. 2011b, 338.) Jotta kuntoutuksesta saadaan täysi hyöty ja osataan valita oikeat tukimuodot, on tärkeä tietää, mistä vaikeudet johtuvat. Usein lukivaikeuksiin riittävät koulun tarjoamat tukimuodot kuten yksilöllinen erityisopetus ja apuvälineet. Vaikeammissa lukivaikeustapauksissa ja tapauksissa, joissa lukivaikeuksiin yhdistyy esimerkiksi muita kielellisen kehittymisen vaikeuksia, voidaan kuitenkin käyttää myös muita tukikeinoja. (Haapanen, Laasonen & Smolander 2012, 8.)

Erilaisia kuntoutus- ja apumenetelmiä, joita voidaan käyttää myös lukivaikeuksien helpottamiseen, ovat erilaiset terapiat, apuvälineet ja avustajat. Lukivaikeuksista lasta voi esimerkiksi helpottaa kuvien käyttäminen lukemisen ja kommunikoinnin tukena. Sairaala ja terveyskeskus voivat kustantaa kuvia ja myös jotkut järjestöt myöntävät erilaisia tietokoneita kommunikointitarkoituksiin. Lapsi, jolla on kielellisiä vaikeuksia, saattaa tarvita avustajan oppimisen tueksi. Tällöin lääkäri kirjoittaa kunnan sosiaali- tai opetustoimelle suosituksen avustajan tarpeesta. Perusopetuslain mukaan erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttäviä avustajapalveluita. Avustaja voi olla kunta-, koulu-, luokka- tai henkilökohtainen. (Siiskonen ym. 2011b, 339–340.)

Kuntoutusta tai muita tukimuotoja tarvitsevaa lasta arvioidaan kolmiportaisen tuen -mallin avulla. Kolmiportainen tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki on kaikille oppilaille suunnattua, ja sitä järjestetään lapsen omassa luokassa tai oppimisympäristössä. Yleisen tuen muotoja ovat esimerkiksi varhainen tunnistaminen, ohjaus, oppilas- huollon tuki, osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus. (Sarlin & Koivula 2009, 28.)

Mikäli yleinen tuki ei ole riittävää, lapselle tehdään oppimissuunnitelma ja pedagoginen arvio, minkä jälkeen hän voi saada tehostettua tukea. Tehostettu tuki on säännöllisempää ja tavoitteellisempaa verrattuna yleiseen tukeen. Tehostettua tukea saadessaan lapsi on oikeutettu säännölliseen osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yksilöllisiin oppilashuollon palveluihin. Tehostetun tuen ollessa riittämätöntä lapsi voi saada erityistä tukea. Erityistä tukea varten tarvitaan pedagoginen selvitys ja lapselle täytyy tehdä *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma* (HOJKS). Erityisen tuen piirissä oleva lapsella on usein yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetty oppimäärä ja lapsi voi saada erityisopetusta esimerkiksi pienryhmässä lähikoulussa tai erityiskoulussa. Lisäksi erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi saa tukea oppilashuoltoryhmältä ja hänellä voi olla käytössään apuvälineitä ja avustajia. (Sarlin & Koivula 2009, 28–31.)

3.4.2 Lukivaikeuksisen tukeminen koululuokassa

Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan lapsen kehitystä monipuolisesti ja pyritään ennaltaehkäisemään mahdollisia vaikeuksia. Ennaltaehkäisyn merkitys korostuu varsinkin niillä lapsilla, joilla on todettu ja tunnistettu kehityksen riskitekijöitä. Johdonmukainen, yksilöllinen ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen esiopetuksessa on merkittävässä roolissa ajatellen lapsen tulevaa koulunkäyntiä. Lapsen alkavan koulupolun kannalta onkin tärkeää, että jo esiopetuksessa vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta reagoivat heti mahdollisiin ilmeneviin ongelmiin, sillä varhainen puuttuminen ja tukeminen auttavat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kehittymistä ja oppimista. (Adenius-Jokivuori, Siiskonen & Eronen 2011, 323–324.)

Lapsen aloittaessa koulunkäyntiään opettajan on tärkeä tunnistaa, mistä lukemisen osataidosta lukemisen vaikeudet johtuvat, jotta hän osaisi kohdentaa lukiopetustaan oikein (Ahvenainen & Holopainen 2005, 114). Opettajan tulee tehdä mahdollisimman tarkka selvitys lapsen sen hetkisestä lukutaidosta, lukemisen valmiuksista ja lukemisessa ilmenevistä ongelmista (Siiskonen ym. 2004, 63). Tunnistamalla perimmäisen syyn lukivaikeudelle opettaja voi kohdistaa opetustaan puutteellisten taitojen harjoitteluun (Ahvenainen & Holopainen 2005, 114).

Lukivaikeuksiselle on tyypillistä jäädä lukutaidossaan alkeisopetuksen tasolle. Kuten aiemmin on todettu, vaikeuksia on useimmiten kirjainten luettelemisessa, äänneiden yhdistelemisessä, tavujen hahmottamisessa ja tavuttain lukemisessa. Lukeminen perustuu myös osittain

arvaamiseen. Myös äänteiden kestojen kuuleminen, tunnistaminen ja kirjoittaminen ovat hankalia. (Ahvenainen & Karppi 1993, 148.) Näihin epäkohtiin opettajan tulisi alkuopetuksessa puuttua. Lukivaikeuksisia voidaan tukea koulussa esimerkiksi osa-aikaisella erityisopetuksella ja vaihtelevilla opetusmateriaaleilla ja -menetelmillä (Ahvenainen & Karppi 1993, 148–149.; Panula 2013, 266). Näistä tukimuodoista varsinkin jälkimmäiseen myös luokanopettaja voi vaikuttaa.

Kirjain-äännevastaavuuden hallitseminen on lukemisen perusta, joten kirjainten oppiminen on lukemisen kannalta yksi tärkeimmistä osataidoista. Jos oppilaalla on vaikeuksia muistaa ja oppia kirjaimia, tulee opettajan keksiä keinoja, joilla muistamista voidaan tukea. Myös tavurakenteen hahmottaminen aiheuttaa monelle lukivaikeuksiselle ongelmia, joten näiden lasten kanssa tavuttamisen opettelemiseen tulee käyttää riittävästi aikaa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 114.) Kirjain- ja äännetason harjoittelua voidaan tukea esimerkiksi sanatason riittelyharjoituksilla (kukka – sukka – rukka), äänteen kestojen harjoittelulla (kuka – kukka, tuuli – tuli), äänteiden vaihtamisen harjoittelulla (peili – pieli, lauta – lauma) ja sanan alku- ja loppuäänteiden kuuntelemisen harjoittelulla. Tavuttamisen vaikeuksien tukemisessa voidaan käyttää esimerkiksi seuraavanlaisia harjoituksia: sanan tavujen laskeminen, tavujen paikan vaihtaminen (lapa – pala), tavuketju (lo-ma → ma-to → to-mu) ja sanaparien kuunteleminen, jossa kuunnellaan miten tavu muuttuu kahden sanan välillä (kisa – kissa). (Siiskonen ym. 2004, 68–71.) Suomen kielessä lukivaikeudet johtuvat usein myös lukusujuvuuden heikkoudesta, joten tukimuodoissa on tärkeää kiinnittää huomio hitaisiin lukijoihin (Kairaluoma 2014, 54).

Ahvenainen ja Holopainen (2005, 115) ovat listanneet opettajan avuksi seitsemän kohdan luettelon, jossa on käsitelty tärkeitä vaiheita, jotka tulisi huomioida lukivaikeuksisten opetuksessa:

1. Käytä lasta kiinnostavia tekstejä ja pyri selkeisiin kokonaisuuksiin.
2. Mieti tekstin pituutta, vaikeustasoa, kuvitusta ja ulkoasua.
3. Johdattele lapsi aiheeseen ennen tekstiin siirtymistä. Varmista, että lapsi ymmärtää vaikeat käsitteet.
4. Lukemisharjoitusten tavoite on oppia sujuvaa ja ymmärtävää lukemista. Kiinnitä huomio lapsen motivointiin, jotta lapsi jaksaa lukea tekstin useasti.
5. Mieti, miten suhtaudut oppilaan virheisiin. Esimerkiksi oppilaan virhettä voi korjata antamalla lapsen lukea virheellisen sanan uudestaan ja, jos virhe toistuu, auttaa lasta

lukemaan sana tavuttaen. Älä anna suoraan sanan oikeaa lausumisasua, vaan auta lasta selvittämään ongelma.

6. Kontrollooi lukemisen ymmärtämistä monipuolisilla tavoilla, sillä lukeminen tähtää ensisijaisesti ymmärtämiseen.
7. Anna palautetta. Positiiviset oppimiskokemukset ruokkivat oppimista.

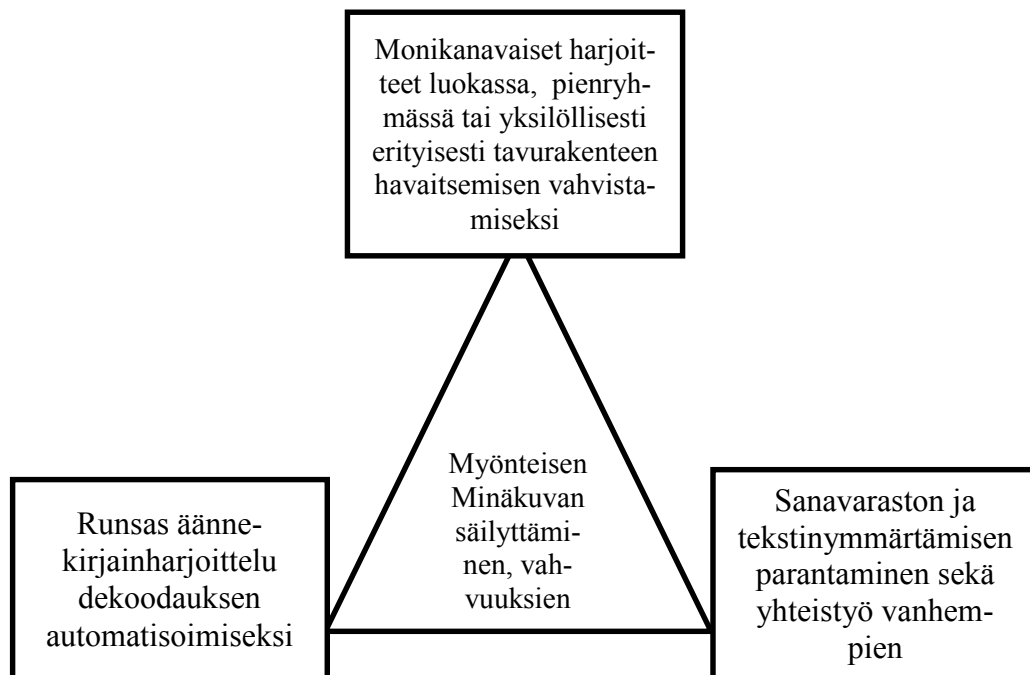
Vaikka lukivaikeuksien tukemiseen voidaan käyttää monenlaisia menetelmiä, on toimiville menetelmille yhteistä se, että niiden mukaan sitkeä harjoittelu on kaiken perusta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 115; Lyytinen & Lyytinen 2006, 97; Uusitalo-Malmivaara 2009b, 116). Harjoittelumäärän lisäämiseen tarvitaan motivaatiota, joka voi lukivaikeuksilla olla vaikeuksista johtuen heikko, joten opetuksessa tulisi huomioida, että oppimisen ja harjoittelun tulee olla lapselle palkitsevaa ja lapsen tulee huomata oma edistymisensä. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 97; Uusitalo-Malmivaara 2009b, 116–117.) Lisäksi ajankäyttöön tulee kiinnittää huomiota, sillä varsinkin lukusujuvuuden hitaudesta kärsivillä ongelmia voi tuottaa ajan riittämättömyys (Kairaluoma 2014, 54). Myös Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 115) listalla on kiinnitetty näihin asioihin huomiota, sitkeän harjoittelun ja motivoinnin lisäksi painotetaan lapsen kannustamista palautetta antamalla, sillä onnistuminen nostaa itse-tuntoa.

Opettajalla ja muilla lapsen lähipiirin aikuisilla on merkitystä lapsen minäkuvalle ja sille, miten lapsi kokee omat vaikeutensa (Zetterqvist Nelson 2003, 288). Itsetunnon kannalta on myös tärkeä keskittyä vaikeuksien ohella lapsen vahvuuksiin, sillä lasta ei ikinä saa määrittellä vain heikkouksiensa kautta (Shaywitz 2003, 93). Lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun motivoinnissa on myös järkevää käyttää hyväksi lapsen kiinnostuksen kohteita, kuten Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) listassakin ohjeistetaan. Lapsen motivoimiseen voi käyttää myös teknisiä välineitä esimerkiksi tietokoneita ja tietokoneohjelmia. Tekstinkäsittelyohjelmaa käytettäessä kirjoittamisessa ei tarvitse huolehtia käsialasta ja energia ei kulu hienomotoriikkaan. Useimmissa tekstinkäsittelyohjelmissa on myös sanakirja, jonka avulla lapsen on helppo korjata itse virheensä. Kirjoittamisen kynnyksensä laskee, jolloin lapsi jaksaa paremmin prosessoida tekstiä useaan kertaan. (Nuutinen 1993, 107.)

Muun muassa Shaywitz, Morris ja Shaywitz (2008) ovat tutkimuksissaan todenneet, että lukivaikeuksien tukemiseen käytettäviä kuntoutusmenetelmiä ei voi laittaa paremmuusjärjestykseen, vaan useilla erilaisilla menetelmillä voidaan saada tehokkaita tuloksia. Tähän

tulokseen ovat tulleet myös monet muut tutkijat (Uusitalo-Malmivaara 2009a, 158). Näiden tutkimustulosten valossa esimerkiksi opettajan on kiinnitettävä huomiota siihen, että luki-
vaikeuksisen lapsen tukemiseen kannattaa käyttää monipuolisia menetelmiä, jotta lapselle löytyisi hänen yksilölliset tarpeensa täyttävä apumuoto. Myös yhteistyö kodin ja lapsen muiden opettajien kanssa on tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen avun saamiseksi. (Uusitalo-Malmivaara 2009a, 159.)

Uusitalo-Malmivaara (2009a, 160) on lasten parissa tehtyjen tutkimustensa ja edellä mainittujen havaintojen perusteella suunnitellut mallin nimeltä *Tasapainoinen kuntoutusmalli lukemisen vaikeudelle* (Kuvio 1), jossa lähtökohtana on lapsen myönteisen minäkuvan säilyttäminen. Myönteisen minäkuvan säilymistä tuetaan monipuolisilla harjoituksilla tavurytmikassa ja dekodaaamisessa. Lisäksi mallissa painotetaan kodin mukaan ottamista lapsen lukutaidon kehittämisessä, sillä jotta lukumäärä olisi riittävä, tulee lukemista tapahtua myös kotona.



Kuvio 1. Tasapainoinen kuntoutusmalli lukemisen vaikeudelle (mukaillen Uusitalo-Malmivaara 2009a)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN METODOLOGI- NEN NÄKÖKULMA

Tässä tutkimuksessa tutkitaan peruskoulun ensimmäisen luokan opettajien kokemuksia ja käsityksiä lukivaikeuksisen lapsen opettamisesta. Tutkimuksen tärkein tehtävä on selvittää, millaisiksi opettajat kokevat omat valmiutensa opettaa lapsia, joiden lukemaan oppiminen ei suju odotetulla tavalla sekä miten hyvin opettajat ylipäättään tunnistavat mahdollisesta lukivaikeudesta kertovat piirteet ensimmäisellä luokalla. Toisena tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia apuvälineitä ja opetusmenetelmiä opettajat käyttävät lukemaan oppimisen tukena. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitetään opettajien käsityksiä siitä, mitkä asiat asettavat haasteita lukemaan oppimisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimiselle ja miten oppimista yleisopetuksessa voitaisiin tulevaisuudessa parantaa ja helpottaa nykytilanteeseen verrattuna. Näiden tutkimustehtävien kautta tutkimukselle on asetettu kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaisiksi luokanopettajat kokevat omat valmiutensa tunnistaa lukivaikeus ja opettaa lapsia, joilla on haasteita lukemaan oppimisessa?
2. Millaisia keinoja, apuvälineitä ja menetelmiä opettajat käyttävät opetuksessaan lukemaan oppimisen tukena?
3. Miten opettajien mielestä valmiuksia ja olosuhteita voitaisiin parantaa, jotta lasten, joilla on haasteita lukemaan oppimisessa, oppiminen olisi mahdollisimman laadukasta?
 - Millaisia haasteita opettajien mielestä on nykytilanteessa?

Näihin tutkimuskysymyksiin päädyttiin, koska ensimmäisen luokan opettajat kohtaavat väistämättä työuransa aikana oppilaisiin, joiden lukemaan oppiminen ei suju odotusten mukaan. Opettajilla tulee siis olla tietotaitoa tunnistaa lukivaikeutta ennakoivia riskitekijöitä sekä taitoa käyttää tietoisesti opetuksessaan monipuolisia opetusmenetelmiä ja harjoituksia, jotta oppiminen olisi mahdollisimman laadukasta. Opettajat, joiden luokassa on lapsia, joiden oppimisessa on haasteita, törmäävät lähes päivittäin kouluarjessa ongelmatilanteisiin, joten on tärkeä kysyä opettajien kanta siihen, mitkä asiat aiheuttavat opetukselle haasteita, ja miten näihin haasteisiin tulisi reagoida.

4.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on todellisen elämän kuvaaminen. Tällaisen tutkimuksen pyrkimys on yleensä löytää tutkittavasta ilmiöstä uusia tosiasioita, eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152.) Tutkimuksen lähtökohtana on fenomenografinen ja fenomenologinen tutkimusote, sillä tutkimuksessa tutkitaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia ilmiöstä, tässä tapauksessa opettajien kokemuksia ja käsityksiä lukemaan oppimisen haasteista.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat aineiston kerääminen suoraan ihmisiltä, koska tutkija luottaa omaan havainnointikykyynsä ja keskusteluihin tutkittavien kanssa. Apuna aineiston keräämisessä ja täydentämisessä käytetään myös lomakkeita ja testejä. Usein laadullisella tutkimuksella ei ole etukäteen testattavaa hypoteesia, vaan kerätty aineisto määrittää sen, mitkä asiat ovat tälle tutkimukselle tärkeitä. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko on usein myös etukäteen valittu, jolloin tutkimukseen on valittu osallistujiksi sellaisia ihmisiä, joilla voidaan olettaa olevan tärkeää tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkimussuunnitelma saattaa myöskin muuttua tutkimuksen edetessä, sillä tutkimus toteutetaan joustavasti olosuhteiden määrittelemällä tavalla. (Eskola & Suoranta 1999, 15–20; Hirsjärvi ym. 2005, 155.)

Fenomenografia ja fenomenologia

Nimi fenomenografia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografisessa tutkimuksessa siis kuvataan ihmisten käsityksiä erilaisista ilmiöistä. Kvalitatiivinen oppimisen tutkimus, ja tätä kautta myös fenomenografia tutkimusmenetelmänä, lähtee siitä ajatuksesta, että ihminen ei ole vain ulkoisten ärsykkeiden heijastuma, vaan autonominen olento, joka rakentaa ja jäsentää maailmasta kuvan omien kokemuksiansa perusteella. (Niikko 2003, 24–25; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 121). Ihminen siis muodostaa käsityksen tietystä ilmiöstä aiempien kokemuksiansa perusteella (Syrjälä ym. 1995, 114–117). Käsitykset ovat ihmisen tietoisesti muodostamia, joten niitä pystytään ilmaisemaan kielellisesti. Tästä syystä fenomenografinen tutkimus ei perustu ihmisen havainnointiin ja ulkoiseen tarkkailemiseen, vaan

tutkimus perustuu vuorovaikutukseen tutkimukseen osallistuvien kanssa. (Syrjälä ym. 1995, 121–122.)

Fenomenologia taas tutkii ihmisen kokemuksia. Kun fenomenografia pyrkii selvittämään ihmisen kokemusten perusteella syntyneitä käsityksiä ilmiöistä, tutkitaan fenomenologiassa kokemuksen perimmäistä olemusta kokemuksista johdettujen yhteneväisyyksien kautta. Pyrkimys on kuvata kokemus täysin puhtaana ja sellaisena kuin se on todellisuudessa koettu, ilman tulkintaa ja kulttuurisen oppimisen vaikutusta. (Häkkinen 1996, 11–12.) Fenomenologista tutkimusta tehdessään tutkija pyrkii irrottautumaan aiemmista teorioista ja tutkimustuloksista, jotta tutkittavien kokemukset pääsisivät esille mahdollisimman luonnollisina ja sellaisina kuin ne on koettu. Täydelliseen teoriasta ja aiemmasta tiedosta irrottautumiseen on kuitenkin vaikea, jopa mahdoton päästä, joten tutkijan on hyvä tiedostaa, että aiempi teoria ohjaa tutkimusta paikoitellen. Aiemmat teoriat ja tutkimustulokset otetaan käyttöön siinä vaiheessa, kun oma aineisto on saatu kerättyä ja analysoitua ja on aika verrata tuloksia aiempiin tuloksiin. (Laine 2007, 35–36.)

Fenomenografinen tutkimus etenee useimmiten seuraavien vaiheiden mukaisesti (Syrjälä ym. 1995 115):

1. Tutkija päättää asian tai käsitteen, josta ilmenee toisistaan poikkeavia käsityksiä.
2. Tutkija perehtyy asiaan teoreettisesti ja selvittää alustavasti ilmiöön liittyviä näkökulmia.
3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka kertovat omia käsityksiään asiasta.
4. Tutkija luokittelee käsitykset merkitysten perusteella. Tutkija luo erilaisista käsityksistä merkitysluokat, joihin hän luokittelee käsitykset.

Vaikka tutkijalla on teoreettinen käsitys tutkittavasta aiheesta jo etukäteen, ei fenomenografiassa teoriaa käytetä käsitysten luokitteluun ennakkoon ja valmiiden olettamusten testaukseen. Teoriaa käytetään aineiston tulkinnan tukena, jolloin omien tutkimustulosten valossa muodostettua teoriaa vertaillaan ja suhteutetaan jo olemassa oleviin teorioihin. (Syrjälä ym. 1995, 123.) Myös fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii irrottautumaan omista ennakkotiedoistaan, käsityksistään ja kokemuksistaan (Laine 2007, 35; Perttula & Latomaa 2006, 14).

Aineistonkeruu tehdään sekä fenomenografisessa että fenomenologisessa tutkimuksessa yleisimmin haastattelemalla. Aineistoa voi kerätä myös muilla tavoilla, kuten keräämällä kirjoituksia ja piirustuksia. (Perttula 2006, 140; Syrjälä ym. 1995, 141.) Aineistonkeruussa tärkeää on se, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa, sillä tutkijan aiemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimuksen lähtökohtiin (Syrjälä ym. 1995, 122, 136–137).

4.2 Aineiston keruu ja tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, joka sisältää sekä avoimia että monivalintakysymyksiä (Liite 1). Kyselylomake testattiin ennen julkaisemista kahdella esitestajalla, joilta saatujen kommenttien perusteella kyselyyn tehtiin vielä muutoksia ja selvennyksiä. Kyselylomakkeen kysymykset pyrittiin muodostamaan neutraaleiksi niin, etteivät ne liiaksi ohjaisi vastauksia mihinkään suuntaan. Kysymyksiä tehdessä pyrittiin myös välttämään fenomenografialle ja fenomenologialle tyypillisesti teorialähtöisyyttä, jotta saataisiin esille opettajien todelliset arkipäivän kokemukset ja käsitykset. Täydellinen teoriasta irrottautuminen oli kuitenkin mahdotonta, sillä tutkijan aiempi perehtyneisyys aiheeseen ja omat kokemukset vaikuttivat joka tapauksessa taustalla. Tutkimusta alettiin ylipäätään tehdä siitä syystä, että tutkijalla oli ennako-oletuksia, jotka on esitelty tämän tutkimuksen johdantoluvussa, ja käsityksiä aiheesta, joten tämä ja teoriaperehtyneisyys näkyvät väistämättä siinä, millaisia kysymyksiä tutkittavilta kysyttiin. Kysymysten asettelussa on kuitenkin pyritty välttämään tutkijan ennakkokäsityksen näkyminen ja välittyminen tutkittaville, jotta he voisivat tuoda ilmi omat todelliset näkökulmansa.

Kyselyn kohdejoukoksi valittiin ensimmäisen luokan opettajat, koska tutkijan oma kiinnostus kohdistui nimenomaan lukivaikeuksiin esi- ja alkuopetusikäisillä. Esi- ja toisen luokan opettajat rajattiin tutkimuksesta pois, jotta tutkimusta saatiin helpommin rajattua, sillä keskimääräisesti esikouluikäiset lapset ovat lukutaidossaan aivan eri tasolla kuin toisella luokalla olevat lapset. Lukivaikeus myös ilmenee eri tavalla eri-ikäisillä, joten tutkimusjoukon rajaaminen yhden vuosiluokan opettajiin helpotti tutkimuksen toteuttamista.

Kyselylomake ja saatekirje (Liite 2) julkaistiin alkuopettajille suunnatulla nettisivustolla, jota kautta toivottiin saatavan kattava osallistujajoukko. Koska ryhmässä on monen eri vuosiluokan opettajia, saatekirjeessä kysely kohdennettiin nimenomaan niille opettajille, jotka

ovat opettaneet ensimmäisellä luokalla lapsia, joilla on ollut haasteita lukemaan oppimisessa. Kysely toteutettiin koululukuvuoden ulkopuolella kesäkuussa, mikä todennäköisesti vähensi vastaajien lukumäärää.

Tutkimuksessa päädyttiin aineistonkeruumenetelmänä kyselylomakkeeseen, jonka etuina tässä tutkimuksessa nähtiin se, että saatiin tavoitettua laaja potentiaalisten vastaajien joukko. Tätä kautta saatiinkin enemmän vastauksia verrattuna, jos tutkimusaineisto olisi kerätty haastattelemalla. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset mahdollistivat hyvin opettajien kokemuksiensa ja käsitysten keräämisen, joten kyselylomake koettiin tässä tapauksessa esimerkiksi haastattelua paremmaksi vaihtoehdoksi. Kyselylomakkeella varmistettiin se, ettei tutkijan läsnäolo vaikuttanut tutkittavien vastauksiin. Kysymykset olivat myös kaikille vastaajille samat. (Hirsjärvi ym. 2005, 184.)

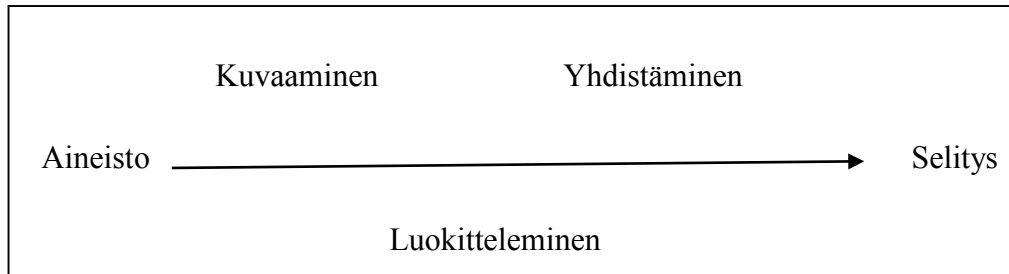
Toisaalta kyselylomakkeen huonona puolena voidaan nähdä se, että aineisto kerättiin nimettömänä ilman, että tutkija oli kontaktissa vastaajiin, joten fenomenografialle ja fenomenologialle tyypillinen keskustelunomaisuus jäi puuttumaan ja näin ollen vastauksia tarkentaville kysymyksille ei ollut mahdollisuutta. Tarkentavien kysymyksien puuttuminen mahdollistaa sen, että kysymyksissä ja vastauksissa saattaa tulla väärinymmärryksiä niin vastaajien kuin tutkijan puolelta. Kyselyyn vastaaminen oli myös täysin vapaaehtoista ja tapahtui opettajien vapaa-ajalla, joten on mahdollista, että kyselyyn vastanneet opettajat ovat aiheesta kiinnostuneita ja siihen perehtyneitä, mikä voi antaa ilmiöstä liian positiivisen kuvan. (Hirsjärvi ym. 2005, 184; Tuomi & Sarajärvi 2002, 74–75.)

4.3 Aineiston analyysi ja tuloskuvauksen toteuttaminen

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka sopii kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat ainakin osittain sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysillä pyritään luomaan aineistosta tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93 & 105.) Sisällönanalyysillä saadaan aineisto vain järjesteltyyn muotoon, jonka jälkeen tutkijan täytyy vielä muistaa tehdä johtopäätöksiä tutkimustuloksista (Grönfors 1982, 161).

Laadullinen analyysi etenee Timo Laineen määritelmän mukaan usein neljän vaiheen kautta: aluksi tulee valita, mitkä asiat aineistosta kiinnostavat, sen jälkeen aineistosta etsitään ne

kohdat, jotka sisältyvät kiinnostuksen kohteeseesi, kolmanneksi aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyyditellään ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–94.) Myös Hirsjärven ym. (2005, 211) laadulliselle analyysille suunnittelema kuvio noudattaa tätä rakennetta (kuvio 2).



Kuvio 2: Laadullisen analyysin eteneminen

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jakautuu kolmeen osaprosessiin, aineiston pelkistämiseen eli redusointiin, ryhmittelyyn eli klusterointiin ja teoreettisen käsitteen luomiseen eli abstrahointiin. Aineiston pelkistämisessä kerätystä aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ja karsitaan epäolennaiset pois. Tämä vastaa Laineen laadullisen analyysin kuvauksessa vaiheita yksi ja kaksi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toisessa vaiheessa, eli sisällön ryhmittelyssä tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot luokitellaan samankaltaisuuden perusteella luokkiin, jolle annetaan ryhmää kuvaava nimi. Kolmannessa vaiheessa eli käsitteiden luomisessa edellisessä vaiheessa tehdyt luokat yhdistetään vielä yksittäiseksi käsitteeksi. Nämä vaiheet vastaavat laadullisen analyysin etenemisessä luokitteluvaihetta. Lopuksi muodostuneista käsitteistä tehdään vielä johtopäätökset, joiden avulla vastataan tutkimukselle asetettuihin tutkimustehtäviin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään luomaan aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Teemoittelu tehdään aineistolähtöisesti, eikä teemoja ole valittu etukäteen, kuten esimerkiksi teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. Aiemmalla teorialla tai aiheesta kerätyillä tiedoilla ei pitäisi olla vaikutusta analyysin lopputulokseen, mutta tätä on käytännössä hankala toteuttaa, sillä usein aiemmat tietomme ja oppimamme vaikuttavat joka tapauksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–98.)

Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aluksi kyselylomakkeesta määriteltiin kysymykset, joilla vastattiin kuhunkin tutkimuskysymykseen.

Tämän jälkeen aineistosta alleviivattiin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Alleviivatuista asioista alettiin etsiä yhteneväisyyksiä, joita luokiteltiin aluksi alakategorioihin ja näistä muodostettiin vielä lopuksi pääluokat. Analyysissa on siis noudatettu edellä kuvattua laadullisen analyysin etenemistapaa. Esimerkkejä aineiston analysoimisesta on esitetty taulukoissa 1–3.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
”Perheen vähäinen tuki tai jopa välinpitämättömyys”	Huoli kodin tuesta
”Tukeen kuuluu myös tiivis yhteistyö ja informaatio kotiinpäin.”	Kodin rooli tukemisessa
”Avustajien että erityisopettajien riittävä tuki. Yhdessä keskustellen ja asioista puhuen löydetään paremmin kullekin oppilaalle parhaat ratkaisut, menetelmät ja keinot oppia.”	Yhdessä tekemisen merkitys

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Huoli kodin tuesta	Kodin ja koulun yhteistyö
Kodin rooli tukemisessa	Kodin ja koulun yhteistyö
Yhdessä tekemisen merkitys	Kollegiaalinen yhteistyö Moniammatillinen yhteistyö

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli teeman muodostamisesta.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Kodin ja koulun yhteistyö	Yhteistyö
Kollegiaalinen yhteistö	
Moniammatillinen yhteistyö	

4.4 Luotettavuus ja eettisyys

Vastuu tutkimuksen rehellisyydestä ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta on tutkijalla itsellään, joten tutkimuksen tekijän on arvioitava tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnilla pyritään myös välttämään virheiden syntymistä. Luotettavuuden arviointiin voidaan käyttää erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja, mutta usein käytetään käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Nämä käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen arviointiin, joten ne eivät kuitenkaan täysin sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on käytetty Tuomen ja Sarajärven (2002) käyttämää ohjeistusta.

Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastelevat kriteerit ovat usein toisistaan poikkeavia ja eri asioita painottavia. Usein luotettavuuskeskustelussa nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Objektiivisuutta mietittäessä on erotettava toisistaan havaintojen luotettavuus ja havaintojen puolueettomuus. Laadullisessa tutkimuksessa puolueettomuus ei yleensä voi täysin toteutua, sillä tutkijan oma tausta vaikuttaa esimerkiksi tulkitsemiseen. Usein tutkimuksen luotettavuutta mitataan validiteetin (onko tutkittu sitä, mitä luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) kautta. Tämä määritelmä on syntynyt pääosin määrällisen tutkimuksen tarpeisiin, joten se ei täysin vastaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–133.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa myöskään tutkimusta toistamalla, sillä tutkijan oma perehtyneisyys, kokemus ja mahdollinen vuorovaikutus aineistonkeruussa vaikuttavat tutkimukseen (Syrjälä ym, 1995, 130–131).

Syrjälän ym. (1995, 129–131) mukaan laadullisen tiedon luotettavuus pohjautuu tulkintojen validiteettiin. Validiteetti merkitsee aineiston osalta sitä, että se on aitoa ja tarkoituksenmukaista. Johtopäätökset ja tulkinnat ovat valideja silloin kun ne vastaavat sitä, mitä tutkimukseen osallistuja on tarkoittanut. Toisin sanoen tulkinnat eivät saa olla ylitulkittuja ilmaisuja. Myös analyysissa tehtyjen luokitteluluokkien tulee olla tutkimuksen kannalta relevantteja, sekä vastata tutkimukseen osallistuneiden vastauksien merkityksiä.

Tuomen ja Sarajärven (2002 135–138) mukaan luotettavuuden arvioinnissa kannattaa huomioida ainakin seuraavia piirteitä: mitä tutkitaan ja miksi, omat sitoumukset tutkijana (mitä ajattelit tutkimuksen alussa, ovatko ajatukset muuttuneet, miksi tutkimus on tärkeä), aineistonkeruun merkitykselliset seikat, tutkimuksen kesto, aineiston analysointi, tutkimuksen eettisyys ja tutkimuksen raportointi. Myös Syrjälä ym. (1995, 131) listaa luotettavuutta parantaviksi tekijöiksi tutkimuksen ja aineiston keruun hyvän esittelyn ja raportoinnin.

Tätä tutkimusta suunniteltaessa ja toteuttaessa on pyritty huomioimaan mahdollisimman hyvin luotettavuutta parantavat tekijät. Tutkijan omat ennakkokäsitykset ja aiempi perehtyneisyys on esitelty tutkimuksen johdannossa, jolloin tutkimuksen tekemiseen vaikuttaneet lähtökohdat on tuotu läpinäkyviksi. Myös kyselylomakkeen käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä on perusteltu, ja sillä on osaltaan vaikutettu siihen, että tutkimukseen osallistuneiden vastaukset ovat varmasti tutkittavien omia näkökulmia. Tutkimuksen vastauksia ei ole saatu johdattelevilla kysymyksillä, eikä tutkijan läsnäolo ole vaikuttanut millään tavalla vastauksiin, vaan vastaajat ovat voineet vastata kysymyksiin täysin rehellisesti.

Aineiston analyysissa on pyritty luomaan tutkimuksen kannalta relevantit luokitteluluokat ja välttämään ylitulkintoja. Opettajien vastaukset olivat pääsääntöisesti hyvin yksiselitteisiä, joten siltä osin ylitulkinnan vaara on pienempi. Epäselvät tai monitulkintaiset vastaukset on huomioitu analyysissa siten, että niiden tulkinnanvaraisuus on tuotu ilmi. Esimerkiksi, kun eräs opettaja mainitsi vastauksessaan koulun tarvitsevan lisäresursseja, on analyysissa mainittu, ettei opettaja suoraan maininnut haluavansa lisää mahdollisuuksia erityisopetukseen tai vastaavaan, vaan maininnan voidaan asiayhteydestä tulkita tarkoittavan tätä. Muutenkin aineiston analyysissa ja tutkimustulosten esittelyssä on pyritty noudattamaan tutkimusmenetelmäoppaiden ohjeita, sillä tutkimuksen tekijä on aloitteleva tutkija, jolle analyysin tekeminen on vierasta.

Tutkimuksen eri vaiheet ja menetelmät on valittu siten, että ne olisivat tämän tutkimuksen kannalta järkeviä, ja nämä valinnat on myös perusteltu mahdollisimman hyvin. Kerätyllä

aineistolla myös vastattiin tutkimuksen tutkimuskysymyksiin, joten tutkimus vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin ja tehtäviin. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä, sillä tutkimukseen osallistui vain 25 opettajaa. Toisaalta tällä tutkimuksella ei pyrittykään yleistettävään totuuteen, vaan tutkimuksen tarkoitus oli kuvailla ja selvittää yksittäisten opettajien kokemuksia ja käsityksiä lukivaikeuksista ja lukemaan oppimisen haasteista kärsivien lasten opettamisesta. Tutkimuksen voi toistaa, jolloin todennäköisesti saataisiin hyvin samankaltaisia vastauksia kysymyksiin, mutta saadun aineiston tulkinta voisi olla hieman tämän tutkimuksen analyysistä poikkeava, sillä tutkijat tulkitsevat vastauksia omista lähtökohdistaan.

Eettisyys

Tutkijalla on tutkimukseen osallistuviin nähden institutionaalinen asema, joten tutkimusta tehdessä on huolehdittava, että tutkimus itsessään ja tutkimuksessa käytettävät menetelmät ovat eettisesti hyväksyttäviä. Tutkimuksen eettisyyden kannalta on hyvä tarkastella ainakin seuraavia asioita: aineiston keräämisessä ja analyysissä käytettävien menetelmien luotettavuus, anonymiteettiongelmat, tutkimustulosten esittämistapa ja, millaisia keinoja tutkija saa käyttää. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122 & 125.)

Tutkimukseen osallistuvien anonymiteettisuojausta ja oikeuksista on pyritty huolehtimaan hyvin. Tutkimukseen osallistuville on selvitetty tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät. Tutkimukseen osallistuville tehtiin myös selväksi, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimustiedot ovat täysin luottamuksellisia, eikä tutkimustietoja ole käytetty mihinkään muuhun kuin tutkimuksen saatekirjeessä osoitettuihin tarkoituksiin. Osallistujat osallistuivat tutkimukseen nimettöminä, joten vastauksia ei pysty yhdistämään yksittäiseen henkilöön, eikä tutkimuksesta näin ollen aiheudu haittaa esimerkiksi vastaajien yhteiskunnalliselle asemalle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.)

Hyvän ja eettisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu myös, ettei muiden tutkijoiden osuutta tutkimukselle vähätellä, aiempiin tutkimuksiin viitataan asianmukaisesti, tutkimustulokset ja käytetyt menetelmät raportoidaan tarkasti. Eettisyyttä ja hyvää tieteellistä käytäntöä loukkaavina katsotaan myös sepitetyt, vääristetyt ja luvatta lainatut havainnot ja tulokset. Vastuu eettisyyden noudattamisesta on tutkijalla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 130.) Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja tulokset esitellään ja raportoidaan tarkasti, ja raportoinnin tukena käytetään lainauksia alkuperäisistä vastauksista. Tutkimusta tehdessä on myös huolehdittu

siitä, että tutkimuksessa käytettyihin aiempiin tutkimuksiin ja julkaisuihin on viitattu asianmukaisesti.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa on kuvattu tutkimusaineistosta nousseita teemoja tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään tutkimukseen vastanneiden taustatiedot. Seuraavat alaluvut esittelevät tutkimustuloksia tutkimuskysymys kerrallaan verraten saatuja tutkimustuloksia aiempiin tutkimuksiin ja tämän tutkimuksen teoriaosaan. Alaluvussa 5.2 vastataan ensimmäiseen, alaluvussa 5.3 toiseen ja alaluvussa 5.4 kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Tutkimustuloksia on myös elävöitetty ja tuettu lainauksilla tutkimusaineistosta. Lainaukset on otettu aineistosta sanatarkasti, eikä niissä esiintyviä kirjoitusvirheitä ole korjattu. Tutkimustulosten selkiyttämiseksi on käytetty myös taulukoita ja kuvioita, joista opettajien vastaukset käyvät selkeämmin ilmi. Tutkimustuloksissa esiteltyjen vastausten yleisyys opettajien keskuudessa on merkitty joko prosentteina tai vastaajien lukumääränä. Suhdelukuina esitetyt luvut, esimerkiksi 7/25, osoittavat, kuinka moni opettaja koko vastaajajoukosta on maininnut kyseisen asian.

5.1 Taustatiedot

Kysely julkaistiin kesäkuussa 2015, ja siihen vastasi yhteensä kaksikymmentäviisi opettajaa eri puolilta Suomea. Vastaajamäärä oli tämän tutkimuksen tarkoitukseen riittävä, sillä vastaukset alkoivat toistaa itseään, eivätkä uudet vastaajat olisi todennäköisesti tuoneet tutkimukselle uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89). Taustatietoina vastaajilta kysyttiin sukupuoli, työvuodet opettajana ja alkuopettajana, paikkakunta ja opettajien käyttämä lukemaan opettamisen menetelmä.

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat olivat naisia. Vastaajista 68 %:lla (17/25) oli joko erityisopettajan tutkinto, erityispedagogiikan sivuaine tai muuta erityispedagogista osaamista. Vastaajat olivat myös jo melko kokeneita opettajia, sillä vastaajista 56 % (14/25) oli työskennellyt opettajana yli 11 vuotta ja 20 % 6–10 vuotta. Vain kahdella vastaajista kokemusta opettajana toimimisesta oli alle kaksi vuotta. Tutkimusta suunniteltaessa opettajien kokemusvuosia oli tarkoitus käyttää analyysissa luokittelevana tekijänä, mutta vastauksissa ei ilmennyt merkittäviä eroavaisuuksia eri kokemustaustaisten opettajien välillä, joten tästä luokittelusta luovuttiin analyysivaiheessa. Vastaajista 72 % (18/25) käytti KÄTSiä lukemaan

opettamisen menetelmänä ja yhden opettajan (4 %) menetelmänä oli LPP. Kuusi opettajaa (24 %) kertoi käyttävänsä eri menetelmiä sekaisin tarpeen ja tilanteen mukaan.

Kyselyyn vastanneiden taustatietoja kootessa huomio kiinnittyi siihen, että useimmilla vastaajista oli takanaan jo useita työvuosia, ja siihen, että valtaosalla vastaajista oli luokanopettajan tutkinnon lisäksi erityispedagogista osaamista. Tämä voi kertoa siitä, että nykypäivänä opettajat pitävät erityispedagogista kouluttautumista tärkeänä, sillä koululuokassa on yhä useammin oppilaita, joilla on erilaisia oppimisen pulmia. Toisaalta kyselyyn vastanneiden koulutustausta voi kertoa myös siitä, että kyselyyn vastasivat ne opettajat, joita aihe kiinnostaa ja, jotka ovat sitä kautta tutustuneet asiaan tarkemmin. Jälkimmäinen selitys voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin tuloksia parantavasti ja antaa alkuopettajien taidoista ja valmiuksista tunnistaa ja opettaa lukemaan oppimisen haasteista kärsiviä lapsia positiivisemmän kuvan todelliseen tilanteeseen verrattuna.

5.2 Opettajien kokemuksia lukivaikeuden tunnistamisesta ja lukivaikeuksisen tukemisesta

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää opettajien kokemuksia omasta valmiudestaan tunnistaa lapsi, jolla on haasteita lukemaan oppimisessa ja sitä kautta riski lukivaikeuteen. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisina opettajat pitivät omia valmiuksiaan opettaa lasta, jolla on lukemaan oppimisessa haasteita. Näihin tutkimusongelmiin haettiin vastauksia kyselylomakkeen kysymyksillä 7 ja 8, joissa selvitettiin, kuinka hyvin opettajat tunnistavat mahdollisesta lukivaikeudesta kertovia piirteitä. Kysymyksellä 14 selvitettiin opettajien oma arvio omasta osaamisestaan tunnistaa mahdollinen lukivaikeus ja tukea lasta, jolla lukemaan oppimisessa on haasteita.

Vastaajien keskuudessa lukivaikeutta ja lukemaan oppimisen haasteita pidettiin helpoimpana oppimisvaikeutena opettaa ensimmäisellä luokalla. Vastaajista 44 % (11/25) piti helpoimpana opettaa lukemaan oppimisen haasteista kärsivää lasta, kuin matematiikan oppimisvaikeuksista, kielellisistä erityisvaikeuksista tai tarkkaavuuden ja tunne-elämän vaikeuksista kärsiviä lapsia. Loput vastaajista pitivät lukemaan oppimisen haasteita toiseksi tai kolmanneksi helpoimpana, joten opettajat kokevat lukivaikeuksien tunnistamisen ja lukivaikeuksisen lapsen auttamisen ensimmäisellä luokalla melko helpoksi muihin mahdollisiin haasteisiin verrattuna. (Taulukko 4.)

Taulukko 4. Opettajien käsityksiä eri oppimisvaikeuksista tai käyttäytymisen häiriöistä karsivien lasten opettamisesta (1=helpoin opettaa, 5=vaikein opettaa).

	1	2	3	4	5	Yhteensä	Keskiarvo
lukivaikeus	11	10	4	0	0	25	1,72
adhd tai muu tarkkaavaisuuden häiriö	2	1	6	11	5	25	3,64
kieellinen erityisvaikeus	0	6	10	9	0	25	3,12
tunne-elämän häiriö	1	0	1	5	18	25	4,56
matematiikan oppimisen vaikeudet	11	8	4	0	2	25	1,96

Opettajat pitivät omia taitojaan ja valmiuksiaan tunnistaen mahdollisen lukivaikeuden ja tukea lasta, jolla lukemaan oppimisessa ilmenee haasteita, melko hyvinä. Vastaajista 16 (64 %) määritteli omat valmiutensa hyväksi, kahdeksan kohtalaisiksi ja vain yksi opettaja sanoi, etteivät hänen valmiutensa ole vielä kovin hyvät. Opettajien vastausten perusteella voidaan sanoa, että arvioon omasta osaamisesta vaikuttivat joko positiivisesti tai negatiivisesti koulutus, työkokemus, yhteistyö ja opetustilanteisiin vaikuttavat tekijät. Nämä muodostavat analyysin luokitteluluokat ja opettajien perusteluja näistä osaamiseen vaikuttavista tekijöistä esitellään alempana.

Kuten taustatiedoissa jo mainittiin, kyselyyn vastanneista opettajista suurella osalla oli jo vastaushetkellä erityispedagogista osaamista erilaisten koulutusten myötä sekä useampia työvuosiaan takanaan. Nämä asiat nousivat myös useimmiten esille, kun opettajat arvioivat, mitkä asiat vaikuttavat heidän osaamiseensa. Myös Blombergin (2008, 64) tutkimuksessa saadut tutkimustulokset osoittavat, että täydennyskoulutus tukee opettajien ammatillista kehittymistä ja antaa keinoja kohdata työssä esiintyviä haasteita

”Erityisopettajan opinnot ja kokemus auttavat tunnistamisessa ja opetuksen suuntaamisessa oikeille alueille.” (Opettaja 1)

”Nyt kun olen opiskellut paljon lisää ja suosittanut erityispedagogiikan opintoja paljon, uskon koko ajan paremmin pystyväni havaitsemaan ongelmat.”

(Opettaja 25)

Nykyään yhä useampi oppilas tarvitsee yksilöllistä ohjausta oppimiselleen, joten opettajien täydennyskoulutautumisen tulisi olla jatkuvaa. Opettaja tarvitsee yhä parempia pedagogisia taitoja selviytyäkseen heterogeenisen oppilasmassan opettamisesta. (Patrikainen 2009, 45–46.) Opettajan ammatillinen kehittyminen myös vaatii sitä, että opettaja haluaa kehittää itseään ja uskaltaa kokeilla uusia toimintatapoja (Ruohotie 2000, 55–56). Kuusi opettajista mainitsikin koulutuksen merkityksen arvioidessaan omaa osaamistaan. Nämä opettajat mainitsivat, että aiempi koulutus ja jatkuva täydennyskoulutautuminen ovat parantaneet heidän taitojaan tunnistaa mahdollinen lukivaikeus ja antaneet paremmat valmiudet tukea lasta, jolla on haasteita lukemaan oppimisessa. Lisäksi jatkuva täydennyskoulutautuminen nähtiin tärkeäksi, sillä viidesosa opettajista (5/25) mainitsi, että vaikka kokeekin kehittyneensä kokemuksen ja koulutautumisen myötä lukivaikeuksien tunnistamisessa ja lukemaan oppimisen haasteista kärsivien lasten opettamisessa, ei tietoa ja osaamista ole koskaan liikaa.

”Lisäksi täydennyskoulutan itseäni lukiasioissa vuosittain, koskaan ei ole valmis tai täysinoppinut – koen tärkeänä pysyä kartalla oppimisvaikeuksien tukemisessa.” (Opettaja 2)

Opettajat korostivat myös työkokemuksen merkitystä arvioidessaan taitojaan tunnistaa lukivaikeus. Työkokemuksen nouseminen yhdeksi kriteeriksi arvioitaessa omaa osaamista ei yllätä, sillä aiemmin tehtyjen tutkimuksien mukaan kokeneempi opettaja pystyy keskittymään paremmin oppilaisiin ja näiden tarpeisiin, kun taas aloittelevalla opettajalla kuluu enemmän energiaa omien toimintatapojensa analysoimiseen (Laursen 2006 115). Kokeneemmalla opettajalla on myös paremmat valmiudet toimia luokassa, jossa on paljon erilaisia oppijoita (Blomberg 2009, 125–127).

Opettajista 36 % (9/25) koki useamman vuoden työkokemuksen lisänneen osaamistaan. Mahdollisen lukivaikeuden tunnistaminen koettiin kokemuksen karttuessa yhä helpommaksi, mutta lukivaikeuksien oppilaan tukemiseen osa opettajista kaipasi lisää apuja ja välineitä. Tukeminen ja sopivien apuvälineiden löytäminen nähtiin työkokemuksesta huolimatta tunnistamista hankalammaksi, koska jokainen oppilas on yksilöllinen, joten samat tutkimusmenetelmät eivät sovi kaikille lapsille. Neljä opettajaa mainitsi, että lapset ovat oppimisessaan niin yksilöllisiä, että kokemus ei suoraan auta oikeiden apuvälineiden

ja oppimismenetelmien valitsemisessa, vaan jokaiselle lapselle täytyy löytää kokeilemalla sopiva tapa oppia.

”Jokainen oppilas on yksilö ja se mikä toimii kullakin parhaiten on usein haasteellista löytää. Kaikille ei samat keinot tepsii.” (Opettaja 25)

Opettajat kokivat pelkän lukivaikeuden tunnistamisen usein helpoksi, mitä tukevat myös opettajien vastaukset kysyttäessä, mitkä piirteet kertovat opettajien mielestä mahdollisesta lukivaikeudesta (kysymys 7). Alkuopetusikäisen lapsen, jolla on lukivaikeus, on usein vaikea tunnistaa ja muistaa äänneitä (Siiskonen ym. 2004, 60; Panula 2013, 43; Reid 2010, 11). Usein lukiessa tai kirjoittaessa tekstiin tulee myös lisää kirjaimia, kirjaimia puuttuu tai ne vaihtavat paikkaa. Lapsen on myös vaikea oppia nimeämään sarjoja, kuten aakkosia tai viikonpäiviä. (Reid 2010, 11–13; Siiskonen ym. 2011a, 285.) Myöskään riittäminen ei onnistu, koska lapsi ei tunnista samankuuloisia sanoja (Shaywitz 2003, 94–95). Nämä piirteet löytyivät hyvin opettajien vastauksista, sillä useimmat opettajista mainitsivat yhden tai useamman edellä mainituista piirteistä.

Opettajien mukaan tunnistamista kuitenkin hankaloittaa se, ettei aina ole kyse puhtaasta lukivaikeudesta, vaan lapsella voi olla lisäksi muita oppimisvaikeuksia tai keskittymisen ja tunne-elämän haasteita. Usein erilaisten lukemisen vaikeuksien nähdäänkin linkittyvän myös muihin oppimisen vaikeuksiin (Panula 2013, 13; Reid 2010, 5) Opettajien mukaan oppimisessa ilmenevistä vaikeuksista voi olla myös hankala tunnistaa, onko kyse lukivaikeudesta vai vain lapsen kiinnostuksen puutteesta oppia lukemaan.

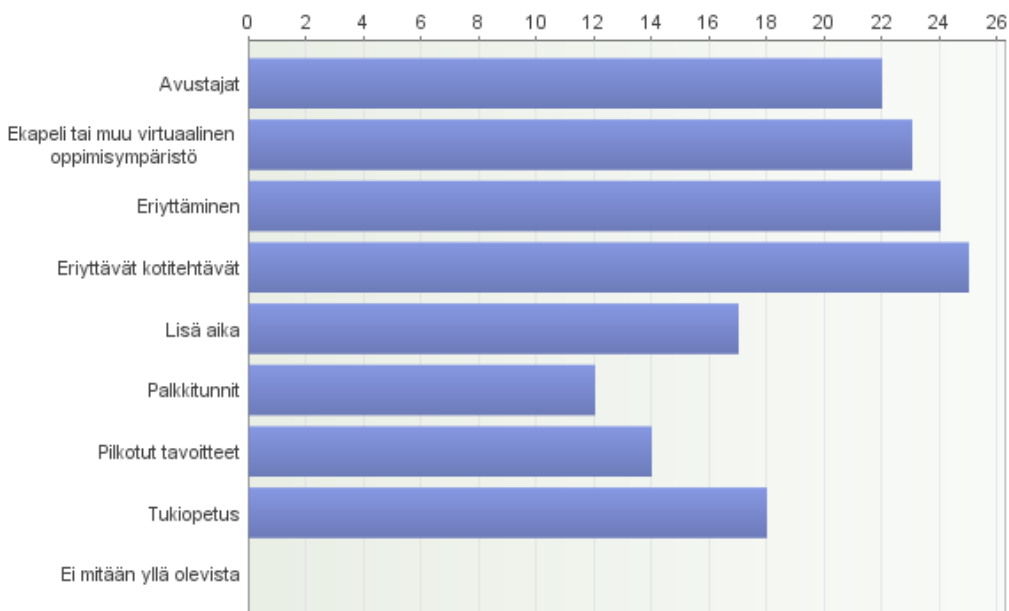
Omaa osaamistaan kasvattavaksi tekijäksi nähtiin myös yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa (5/25). Varsinkin erityisopettajan tuki koettiin tärkeäksi sekä mahdollisten lukivaikeuksien tunnistamisessa että lasten, joilla on lukemaan oppimisessa haasteita, tukemisessa. Yksi opettaja mainitsi myös, että opettajan työtä helpottaa, kun vanhemmat saadaan sitoutuneesti mukaan lapsen tukemiseen.

”Onneksi opettaja ei ole asiassa yksin, vaan opetukseen ja treenaamiseen sitoutuvat yleensä myös vanhemmat ja muu työyhteisö” (Opettaja 3)

5.3 Erilaiset tukimuodot opettamisen tukena

Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia tukimuotoja opettajat käyttävät lukemaan oppimisen harjoittelun tukena. Kysymyslomakkeessa opettajat valitsivat listalta, mitä tukimuotoja he käyttävät opetuksessaan (kysymys 9). Listalla olevista tukimuodoista opettajat pysyivät valitsemaan yhden tai useamman seuraavista vaihtoehdoista: avustaja, virtuaalinen oppimisympäristö, eriyttäminen, eriyttävät kotitehtävät, lisäaika, palkkitunnit, pilkotut tavoitteet, tukiopetus sekä ei mitään yllä olevista. Lisäksi opettajia pyydettiin kuvailemaan, miten he hyödyntävät kyseistä tukimuotoa luokassaan, ja käyttävätkö he listalla olleiden tukimuotojen lisäksi joitain muita tukimuotoja (kysymys 10).

Kaikki opettajat ilmoittivat käyttävänsä opetuksessaan eriyttäviä kotitehtäviä ja 96 % (24/25) opettajista kertoi eriyttävänsä opetusta oppitunneilla. Vastaajista 23 käytti oppimisen tukena virtuaalisia oppimisympäristöjä ja 22 opettajalla oli käytössään ainakin osalla oppitunneista koulunavustaja tai koulunkäynninohjaaja. Muun opetuksen lisäksi 72 % (18/25) opettajista kertoi antavansa koulun ulkopuolella tukiopetusta. Lisäajan antamista hyödynsi opetuksessaan 68 % (17/25) opettajista. Neljätolosta vastaajaa pilkkoi opetuksen tavoitteita pienempiin osatavoitteisiin ja kahdellatoista opettajalla oli mahdollisuus hyödyntää palkkitunteja. (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Opettajien käyttämät tukimuodot.

Positiivista opettajien käyttämissä tukimuodoissa on se, että lähes puolet (12/25) käytti opetuksessaan kaikkia listalla mainittuja tukimuotoja, ja opettajista 72 % (18/25) käytti vähintään viittä eri tukimuotoa. Aiempien tutkimustuloksien mukaan (mm. Shaywitz ym. 2008, 466; Uusitalo-Malmivaara 2009a, 158) erilaisia tukimuotoja ei voi laittaa paremmuusjärjestykseen, mutta käyttämällä monipuolisesti erilaisia menetelmiä saadaan paras lopputulos oppimisen kannalta ja löydetään jokaiselle oppijalle sopiva tukimenetelmä.

Listalla olleiden tukimuotojen lisäksi opettajien vastauksissa nousivat esille useimmiten yhteistyön tekeminen kodin kanssa ja lapsen motivoiminen ja kannustaminen. Myös aiempien tutkimusten ja teorian perusteella nämä seikat ovat tärkeä huomioida lapsen kokonaisvaltaisessa tukemisessä (Ahvenainen ja Holopainen 2005, 115; Lyytinen & Lyytinen 2006, 97; Uusitalo-Malmivaara 2009b, 116–117).

Opettajista yli puolet (13/25) kertoi ohjeistavansa koteja lapsen tukemisessa tai panostavansa muuten hyvään yhteistyöhön. Lisäksi kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä eriytettyjä koti-tehtäviä, joten kaikki vastaajat ottivat kodin mukaan lapsen tukemiseen ainakin jollain tasolla. Sitkeä harjoittelu onkin lukemaan oppimisen tukemisessa kaiken perusta, joten kodin sitouttaminen yhteistyöhön on lapsen oppimisen kannalta tärkeää (Ahvenainen & Holopainen 2005, 115; Lyytinen & Lyytinen 2006, 97; Uusitalo-Malmivaara 2009b, 116).

”Paljon yhteistyötä kodin kanssa ja tilanteesta tiedottamista” (Opettaja 1)

”Erittävät kotitehtävät jatkuvasti. Ekapeli lähinnä kotiin ohjattuna.” (Opettaja 7)

Aina vanhempia ei kuitenkaan saada ymmärtämään myös kotona tapahtuvan harjoittelun tärkeyttä.

”Kodin tuki on hirvittävän tärkeä, mutta siitä eivät kaikki lapset ikävä kyllä pääse nauttimaan, kun kaikki vanhemmat eivät ymmärrä asian tärkeyttä” (Opettaja 18)

Opettajista kahdeksan mainitsi tukitoimia kysyttäessä huomioivansa opetuksessaan oppilaan motivoimisen ja kannustavan palautteen antamisen. Motivaation tukeminen onkin lapsen oppimisen kannalta tärkeää, kuten myös teoriaosassa esitellyssä Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 115) listauksessa käy ilmi. Oppiminen vaatii useita toistoja, mikä vaatii hyvän moti-

vaation. Opetusta suunniteltaessa tulisi panostaa aihealueisiin, jotka kiinnostavat lasta. Lapselle tulisi tarjota myös vaikeustasoltaan sopivia tehtäviä, joista suoriutumalla lapsi saa positiivisia oppimiskokemuksia. Myös kannustavaa palautetta tulee antaa säännöllisesti. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 115.)

Opettajien vastauksissa nousivat esille edellä mainitut motivointikeinot, sillä opettajat kokivat positiivisen ja kannustavan palautteen antamisen hyväksi keinoksi lapsen motivaation parantamiseksi. Oman tasoisten tehtävien tarjoaminen ja sitä kautta onnistumisten kokemusten saaminen lapselle olivat myös opettajien keinoja motivoida lasta, jonka lukemaan oppiminen ei suju odotetulla tavalla. Myös panostaminen oppilaille mielekkäisiin tehtäviin, kuten erilaisiin leikkeihin, peleihin ja oppilasta kiinnostaviin aihealueisiin, nostaa motivaatiota, ja samalla lapset oppivat tärkeitä taitoja huomaamattaan. Opettajat mainitsivat vastauksissaan yhtä lukuun ottamatta kaikki Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 115) listalta löytyvät kohdat, vain virheisiin suhtautumisen miettimistä ei kukaan opettaja maininnut vastauksissaan.

”Tavoitteena on, että lapsi saisi kokemuksen valmistuvista tehtävistä, joten annetaan rauhassa jatkaa valmiiksi keskeneräiset työt, vaikka muut menisivät eteenpäin.” (Opettaja 5)

”Kannustusta ja hyvää palautetta ei voi koskaan olla liikaa” (Opettaja 9)

”Tietokoneella ja lautapelejä pelataan säännöllisesti eikä lapset edes tajua, kuinka heitä huijataan lukemaan ja kirjoittamaan!” (Opettaja 18)

5.4 Opettajien käsityksiä opetuksen ja olosuhteiden haasteista sekä laadun parantamisesta

Tutkimuksen kolmantena tehtävänä oli selvittää opettajien käsityksiä siitä, miten opetuksen laatua ja olosuhteita voidaan parantaa niiden oppilaiden kohdalta, joilla lukemaan oppimisessa ilmenee haasteita. Tähän tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia kysymyslomakkeen kysymyksellä 15, jossa pyydettiin opettajia listaamaan asioita, joita tulisi nykyisestään parantaa, ja kysymyksellä 13, jossa kartoitettiin tällä hetkellä opettamista hankaloittavia tekijöitä tai olosuhteita.

Opettajien vastauksista nousseet asiat teemoiteltiin, jonka perusteella löydettiin neljä aihealuetta (Taulukko 5), jotka opettajien mukaan kaipaavat muutoksia, jotta opetuksen laatu

ja olosuhteet oppimiselle paransivat. Nämä teemat ovat yhteistyö, oppimisilmapiiri, materiaalit ja koululaitoksen rakenne. Toisaalta tällainen jaottelu on hieman keinotekoinen, sillä osittain nämä teemat menevät limittäin. Osa aiheista sopisi useammankin teeman alle ja osa aiheista kulkee käsi kädessä toistensa kanssa. Tutkimustuloksien selkeämmän esittelyn vuoksi työssä on kuitenkin päädytty käyttämään tällaista jaottelua. Osa teemoista on jaoteltu vielä erikseen alakategorioihin.

Taulukko 5. Opettajien käsityksiä opetuksen laadun parantamisesta

Yhteistyö	Oppimisilmapiiri	Materiaalit	Koululaitoksen rakenne
Kollegiaalinen yhteistyö	Ryhmäkoko	Virtuaalisten materiaalien saatavuus	Joustava alkuopetus
Moniammatillinen yhteistyö	Kiireettömyys	Valmiit materiaalit	Täydennyskouluttaminen
Kodin ja koulun yhteistyö	Luokkadyنامiikka		
	Motivaatio		

Yhteistyö

Yhtenä merkittävänä asiana olosuhteiden ja opetuksen laadun nostamiseksi nähtiin toimiva yhteistyö. Opettajien vastauksissa yhteistyö jakautui kolmeen alakategoriaan: kollegiaalinen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Opettajista 15 toivoi enemmän yhteistyötä nimeämällä vähintään yhden ylle listatuista kategorioista kysyttäessä opetuksen parantamisesta. Näiden viidentoista lisäksi muutama opettaja mainitsi vastauksessaan ”lisäresurssit”, joiden voi tulkita sisältävän esimerkiksi lisää osa-aikaista erityisopetusta, koulunkäynninohjaajia tai samanaikaisopetusta.

Kollegiaalisen yhteistyön nähdään mahdollistavan eritasoisten oppilaiden laadukkaan opettamisen. Alkuopetuksessa oppilaiden lukemaan oppimisen lähtötaso voi olla monenkirjava,

joten opettajien mielestä yhteistyö koulun muiden alkuopettajien kanssa mahdollistaa esimerkiksi lasten jaon huomaamattomiin tasoryhmiin palkkitunneille, jolloin jokainen lapsi saa tasoistaan opetusta. Suuressa ja lukutaidoltaan heterogeenisessä ryhmässä opettajat koki-
kivat lasten yksilöllisen opettamisen vaikeaksi, jolloin varsinkaan lukutaidoltaan heikommat eivät saa riittävästi ohjausta oppitunnin aikana. Opettajat toivoivat myös enemmän samanaikaisopetusta ja parempia mahdollisuuksia hyödyntää oppitunneilla koulunavustajia tai ohjaajia. Kollegiaalinen tuki nähtiin tärkeänä myös senkin takia, että ajatusten vaihtaminen ja toisten opettajien kokemusten kuuleminen auttavat löytämään jokaiselle oppilaalle sopivimman tavan oppia.

”Yhdessä keskustellen ja asioista puhuen löydetään paremmin kullekin oppilaalle parhaat ratkaisut, menetelmät ja keinot oppia.” (Opettaja 25)

Hargreavesin (1994, 245–247) tutkimuksen mukaan opettajien välinen yhteistyö auttaa opettajia selviytymään työssään kohtaamista vaikeuksista. Kollegoilta saatu tuki ja apu auttaa löytämään uusia menetelmiä opettamiseen. Kollegiaalinen yhteistyö myös mahdollistaa monipuolisien opetusmenetelmien käyttämisen, mikä osaltaan voi parantaa myös oppimistuloksia. (Sahlberg 1996, 137–138.)

Toisena yhteistyön muotona nähtiin moniammatillinen yhteistyö erityisesti erityisopettajien, mutta myös muiden asiantuntijoiden kanssa. Monet opettajat kertoivat, että jo nyt yhteistyötä erityisopettajan kanssa on, mutta sitä toivottaisiin olevan enemmän. Muutama opettaja harmittelee, että tällä hetkellä erityisopettajan tuki kohdistuu vain eniten tukea tarvitseviin, jolloin ne, joiden tarve on pienempi, jäävät kokonaan ilman erityisopettajan tukea, vaikka selvästi hyötyisivät lisätuesta.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön koetaan myös parantavan lukemaan oppimisen kanssa painivien lasten oppimista. Lukemaan oppiminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua, joten kodin tuki ja kannustava asenne koettiin vastaajien keskuudessa merkittäväksi. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että lapsi hyötyy moninkertaisesti, kun kodin ja koulun välillä on yhteinen linja siitä, miten lapsen lukemaan oppimista tuetaan. (Lerikkanen 2013, 167; Darling 2005, 476). Vastaajista 7 mainitsi kodin kanssa tehtävän yhteistyön joko tämän hetkiseksi haasteeksi tai tulevaisuuden kehitysnäkymäksi. Näiden lisäksi monet opettajat mainitsivat jo tällä hetkellä tekevänsä kodin kanssa hyvää yhteistyötä.

Oppimisilmapiiri

Toisena selkeänä teemana vastauksista opetuslaadun ja olosuhteiden parantamiseksi nousivat ilmapiiriin liittyvät asiat. Tällä hetkellä opettajat kokivat haasteeksi suuret ryhmäkoot, jonka mainitsi vastauksissaan suoraan viisi opettajaa. Tämän lisäksi useassa vastauksessa haasteeksi mainittiin ajan riittämättömyys, joka voi osaltaan kertoa myös liian suurista opetusryhmistä.

Vaikka ryhmäkoon mainitsikin haasteeksi suoraan vain viisi opettajaa, mainitsi 15 opettajaa kehityskohteeksi ryhmäkokojen kohtuullistamisen tai aikuisten määrän lisäämisen opetustilanteisiin. Kiireettömyys ja mahdollisuus entistä parempaan yksilölliseen ohjaukseen tuntuivat opettajien mielestä olevan yksi tärkeimmistä seikoista, joihin tulisi nykytilanteeseen verrattuna panostaa. Kiireettömyydellä luodaan oppimistilanteesta ja -ilmapiiristä miellyttävä ja rauhallinen, jossa on mukava oppia.

”Samoin luokkakokojen pitäminen kohtuullisina. Suuressa luokassa opettajalla ei ole mitään mahdollisuuksia auttaa lukivaikeuksista kärsivää lasta.”

(Opettaja 12)

Suomessa luokkakoon vaikutusta oppimiselle on tutkittu vielä vähän, mutta tehdyissä tutkimuksissa ei ole löydetty kiistatonta yhteyttä luokkakoon ja oppimistulosten välillä. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu myös kansainvälisellä tasolla, vaikka tuloksia ei täysin voidakaan vertailla koulutusjärjestelmien erilaisuuden vuoksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Vaikkei tutkimustuloksissa ole löydetty selkeää yhteyttä pienemmän ryhmäkoon positiivisista vaikutuksista lasten oppimiselle, ei tämä poista sitä mahdollisuutta, että opettajan antama opetus voi olla yksilöllisempää ja laadukkaampaa pienemmässä opetusryhmässä. Tämän tutkimusaineiston mukaan kohtuullinen luokkakoko antaa opettajalle ainakin tunteen paremmista auttamismahdollisuuksista.

Kiireettömyyden ja kohtuullisten luokkakokojen lisäksi eräs opettaja nosti esille luokkady namiikkaan panostamisen.

”Luokka ja sen dynamiikka tekee paljon. Esimerkiksi luokkatoverit voivat omalla asennoitumisellaan vaikuttaa paljon oppimiseen ja harjoittelun miellyttävyyteen. -- Se lisää motivaatiota ja harjoittelun halua heikommillekin. Tällaisen optimitilanteen saavuttamiseen on hyvä panostaa, siihen on myös olemassa erilaisia ohjelmia.” (Opettaja 3)

Motivaatio, tai sen puute, nousi esille monissa muissakin vastauksissa. Kuten jo aiemmin tutkimustuloksissa ja tämän tutkimuksen teoriaosassa on tuotu ilmi, aiemmat tutkimukset nostavat lapsen motivoimisen tärkeäksi osaksi onnistunutta oppimisen tukemista. Yli puolet vastaajista (13/25) nosti esille tämän hetkiseksi haasteeksi sen, että oppilasta, jolla on lukemaan oppimisessa haasteita, on vaikea saada motivoitumaan tai innostumaan harjoittelusta. Opettajat myös kuvailivat, että tilanne on vaikea, kun lapsi kokee itsensä huonoksi oppijaksi tai ei luota itseensä. Osa lapsista ei myöskään koe harjoittelua tärkeäksi, koska heitä itseänsä ei haittaa esimerkiksi väärin kirjoittaminen. Vasta myöhemmässä iässä lapsi huomaa oikein kirjoituksen merkityksen. Myös lapsen turhautuminen harjoitteluun on mahdollista, kun lapsi ei opikaan asioita samaa tahtia kuin luokkakaverit.

”Saada lapsi luottamaan itseensä ja uskomaan itseensä ja erityisesti hyväksymään sen, että tämä vie nyt aikaa ja vaatii enemmän töitä kuin vaikkapa kaverilla.” (Opettaja 25)

Opettajien kertomien haasteiden perusteella tulisi jatkossa kiinnittää entistä enemmän huomiota oppimisen vaikeuksien kanssa painivien oppilaiden motivoimiseen ja kannustamiseen. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tärkeyttä ei voi liikaa korostaa myöhemmän oppimisen kannalta, mutta tämä ajatus pitäisi osata selittää myös pienelle lapselle, joka ei vielä osaa ajatella asioita niin kauaskantoisesti. Pitäisi myös keksiä keinoja, joilla vaikeuksien takia tylsältä ja liian hankalalta tuntuva lukeminen olisi mielekäästä ja innostavaa. Olisi myös tärkeä edetä pienillä askelilla ja tehdä näkyväksi lapsen eteneminen, jotta hän huomaa edistyvänsä ja saa tätä kautta onnistumisen kokemuksia. Opettajat kokivat lapsen motivoimisen tärkeäksi tukikeinoksi, joten ei ole yllättävää, että motivoiminen nousi myös yhdeksi teemmaksi, johon tulisi tulevaisuudessa kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Koululaitoksen rakenne

Suomalainen koulutusjärjestelmä on hyvin tarkkaan suunniteltu. Peruskouluissa on tarkkaan määritelty, miten paljon mitään oppiainetta opiskellaan minäkin lukuvuonna ja opetuksen tulee noudattaa perusopetukselle asetettua opetussuunnitelmaa. Oppimisen arvioinnille on asetettu myös ohjeistuksia, joiden mukaan opettajat arvioivat oppilaiden osaamista ja etenemistä luokalta toiselle.

Tätä tutkimusta varten kerätyssä aineistossa nousi esille, että nykytilanne kaipaisi uudistuksia. Vastaajista jopa 80 % (20/25) viittasi peruskoulun toteuttamiseen liittyviin seikkoihin kysyttäessä, mitä opetuksessa tulisi muuttaa, jotta etenkin niiden oppilaiden, joilla lukemaan oppimisessa on haasteita, oppimisen laatu paranisi. Useissa vastauksissa ilmeni, että suuri syy opetuksen puutteille tai haasteille on kouluihin kohdistuvat säästöt, joiden takia opettajat eivät voi toimia niin laadukkaasti kuin haluaisivat.

Kuten jo teeman oppimisilmapiiri alla käytiin läpi, suuret ja tasoltaan vaihtelevat oppimisryhmät hankaloittavat opettajien mielestä yksilöllisen opettamisen toteuttamista. Vastauksista kävikin ilmi, että opettajat toivoisivat nykyistä enemmän jakotunteja, palkkitunteja ja samanaikaisopettajuutta, jolloin opetus voitaisiin järjestää pienemmissä ryhmissä tai ryhmissä, joissa oppilaat olisivat suunnilleen samalla tasolla. Myös mahdollisuuksia ja aikaa järjestää tai antaa tukiopetusta kaivattiin enemmän.

Esi- ja alkuopetuksen (luokat 0–2) toteuttamiseen kaivattiin myös joustavuutta, jolloin lapsen eteneminen ei olisi luokkaan sidottua, vaan hänellä olisi koko alkuopetus aikaa oppia vaadittavat asiat. Koska lapset ovat yksilöllisiä, voi alkuopetuksen aikana syntyä suuriakin taitoeroja, jotka kuitenkin kuroutuvat pienemmiksi toisen vuosiluokan loppuun mennessä.

”Joustava alkuopetus, jossa olisi 0–2 luokkalaisia lapsia. Lapsi voisi edetä oman taitotasonsa mukaan luokkaan sitomattomasti..näin ykkösellä voi olla kakkosluokan heikkoja lukijoita ja kirjoittajia ja ykkösellä lukevia eskareita. Tätä joustavaa toimintaa olemme jo aloitelleet.” (Opettaja 16)

Taloudelliset säästöt vaikuttavat myös siihen, ettei opettajille tarjota niin usein mahdollisuutta lisäkouluttautumiselle. Vaikka kyselyyn vastaajista useimmilla (17/25) oli jo vastaus hetkellä erityispedagogisia opintoja käytynä, piti useampi vastaaja tärkeänä lisäkoulutuksen saamista.

”Lisäksi täydennyskoulutan itseäni lukiasioissa vuosittain, koskaan ei ole valmis tai täysinoppinut – koen tärkeänä pysyä kartalla oppimisvaikeuksien tukemisessa.” (Opettaja 2)

”Opettajana kaipaen enemmän tietoa ja ymmärrystä lukivaikeuksien tunnistamiseen.” (Opettaja 21)

Materiaalit

Sopivien, monipuolisten ja oppimaan motivoivien materiaalien löytäminen ja tekeminen mainittiin yhdeksi haasteeksi kolmen opettajan vastauksessa. Lisäksi kolme opettajaa toivoi nykyistä parempia materiaaleja saataville.

”Kustantajille enemmän luokkatasot ylittävää lukikuntoutusmateriaalia, jonka parissa lapsi voisi työskennellä isossakin luokassa.” (Opettaja 6)

Lähtökohtaisesti materiaaleja varmasti on olemassa paljon, mutta koulujen välillä on varmasti suuria eroja siinä, miten materiaalien hankkimiseen panostetaan. Myös sopivien materiaalien löytäminen kullekin oppilaalle tai kokonaan materiaalien itse suunnittelemiseen ovat aikaa vieviä prosesseja. Nykyisin käytössä on paljon myös virtuaalisia materiaaleja, mutta usein koulun täytyy maksaa niistä lisenssit, jotka voivat varsinkin pienille kouluille olla liian kalliita. Onneksi virtuaalisista materiaaleista löytyy myös ilmaisia oppimisasipelejä, kuten Ekapeli (jonka rahoituksen jatkumisesta neuvotellaan tämän tutkielman kirjoittamisen hetkellä), jonka käyttämisestä oppimisen tukena on saatu positiivisia tuloksia (Saine ym. 2010; Latvala & Lyytinen 2011, 148; Uusitalo-Malmivaara 2009a, 142–143). Ekapeliä myös käytettiin useimpien kyselyyn vastanneiden opettajien luokissa.

Yhteenvetona näistä neljästä teemasta voidaan sanoa, että opettajien käsitysten mukaan parhaiten opetuksen laatua voitaisiin parantaa opetusryhmien koon kohtuullistamisella, jolloin opettajalla olisi nykyistä enemmän aikaa panostaa jokaisen oppilaan tarpeisiin, sekä entistä paremmalla yhteistyöllä niin opettajien, erityisopettajien kuin kotienkin kanssa.

5.5 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisiksi opettajat kokevat omat valmiutensa tunnistaa ensimmäiselle luokalle tulevan lukivaikeusriskilapsen, sekä millaisiksi opettajat kokevat omat taitonsa tukea tällaista lasta koululuokassa. Opettajat myös kuvailivat, millaisia tukimuotoja he käyttävät opetuksen tukena.

Vaikka tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kotoisin ympäri Suomen ja joukossa oli työkokemukseltaan sekä kokeneita opettajia että melko tuoreita opettajia, olivat vastaukset hyvin samankaltaisia keskenään. Opettajat tunnistivat hyvin mahdollisesta lukivaikeudesta kertovia piirteitä hyvin, mistä johtuen opettajat kokivat lukivaikeusriskilapsen tunnistamisen

melko helpoksi ensimmäisellä luokalla. Tunnistamista vaikeammaksi opettajat kokivat tällaisen lapsen tukemisen, sillä lapsilla on hyvin yksilölliset tarpeet ja lukivaikeus voi ilmetä lapsilla eri tavoilla, joten samat tukikeinot eivät toimi kaikilla.

Huolimatta siitä, että opettajat kokivat välillä haastavaksi tukea lukemaan oppimisen haasteista kärsivää lasta, opettajat käyttivät tutkimustulosten mukaan todella monipuolisesti erilaisia tukimenetelmiä. Suuri osa opettajista (18/25) käytti opetuksessaan vähintään viittä eri tukimenetelmää, joten tutkimustuloksista päätellen kokemistaan haasteista huolimatta opettajat käyttävät paljon aikaa sopivien ja monipuolisten tukitoimien löytämiseksi. Opettajat myös painottivat motivaation merkitystä oppimiselle, ilman lapsen halua oppia oppimista ei juurikaan tapahdu.

Tutkimuksen toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, mitä haasteita opettajien mielestä on nykytilanteessa, ja miten lukemaan oppimisen haasteiden kanssa painivien lasten oppimista ja oppimisen olosuhteita voitaisiin nykyisestään parantaa. Opettajien vastauksissa keskeisimmiksi haasteiksi tai kehityskohteiksi nousivat yhteistyö, ilmapiiri ja koululaitoksen rakenteeseen liittyvät tekijät. Yhteistyön opettajat jakoivat kollegiaaliseen, moniammatilliseen sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Yhteistyöltä opettajat toivoivat entistä parempaa yhteistyötä muiden alkuopettajien kanssa, jolloin voitaisiin järjestää enemmän esimerkiksi palkkitunteja tai samanaikaisopetusta. Opettajat toivoivat myös, että koulunkäynninavustajia ja ohjaajia olisi useammin käytössä, jolloin aikuisilla olisi enemmän aikaa yksilöllisempään opetukseen. Myös erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä toivottiin olevan nykyistä enemmän, jolloin lapsi saisi entistä enemmän kohdistettua apua haasteisiinsa. Tärkeänä opettajat kokivat myös kodin sitouttamisen lapsen tukemiseen, jotta lapsen oppiminen olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista.

Opettajat kokivat haasteeksi myös suuret luokkakoot tai taitotasoltaan heterogeeniset ryhmät. Opettajat kokivat, ettei yksilölliselle opettamiselle ole nykyisin riittävästi aikaa, joten jakotunteja saisi tulevaisuudessa olla enemmän. Myös palkkituntien avulla tapahtuva jako huomaamattomiin tasoryhmiin helpottaisi opettajien mielestä opettamista, kun ryhmän lapset olisivat oppimisessaan suunnilleen samalla tasolla. Opettajat myös toivoivat, että heillä olisi mahdollisuus antaa tarvittaessa tukiopetusta.

Kaiken kaikkiaan tätä tutkimusta varten kerätty aineisto pysytteli kysymyksestä riippumatta hyvin samankaltaisissa teemoissa. Yhteistyö, motivaatio ja yksilöllisyyden huomioiminen

nousivat aineistosta esille toistuvasti. Näitä asioita pidettiin opettajien mielestä siis kaikista tärkeimpinä, ja oletettavasti tästä syystä niihin haluttiin myös panostaa, sillä ne oli nostettu esiin myös tulevaisuuden kehityskohteina.

Koska vastaukset noudattivat läpi aineiston samoja teemoja ja opettajat olivat pääsääntöisesti hyvin yksimielisiä, oli aineistosta vaikea löytää selkeitä eroavaisuuksia vastaajaryhmien välillä. Aineisto onkin käsitelty yhtenä vastaajajoukkona ja aineistosta on etsitty lähinnä yhteneväisyyksiä. Haasteeksi aineistoa analysoidessa nousi paikoitellen myös aineiston suppeus, opettajat olivat välillä vastauksissaan hyvin lyhytsanaisia ja yksioikoisia. Syvempi perehtyminen aiheeseen olisi vaatinut tämän aineiston lisäksi haastatteluja tai mahdollisuuden esittää opettajille tarkentavia lisäkysymyksiä. Toisaalta saadut vastaukset olivat myös pääsääntöisesti yksitulkintaisia, eikä tutkija näin ollen kovin useasti joutunut tilanteeseen, jossa olisi ollut ylitulkinnan vaaraa. Tällä tutkimusaineistolla saatiin myös vastaukset tutkimukselle esitettyihin tutkimustehtäviin, joten aineisto oli tähän tarkoitukseen riittävä.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli kerätä opettajien kokemuksia ja käsityksiä tutkittaviin asioihin, joten tutkimustulosten liittäminen teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin oli paikoitellen hankalaa. Aiemmat tutkimustulokset eivät välttämättä tukeneet opettajien vastauksia, mutta opettajille heidän kokemus- ja käsitysmaailmansa ovat täyttä totta. Tutkimuksen tavoite oli olla kuvaileva, eikä absoluuttista totuutta tai yleistyksiä opetuksen laadusta ollut tarkoituskaan saada.

6 POHDINTA

Tämä tutkimus toteutettiin kesällä 2015. Tutkimuksessa hyödynnettiin tutkijan keväällä 2014 kirjoittamaa kandidaatin työtä, joka muodosti tämän tutkimuksen teorian rungon. Luokivaikkeuksia on tutkittu paljon, joten lähdemateriaalia teoriaosuuteen oli niin runsaasti, ettei kaikkea millään ehtinyt tai voinut käydä läpi. Teoriaa täydennettiin ja karsittiin tutkimusprosessin aluksi toukokuussa 2015, jonka jälkeen kerättiin tutkimusaineisto. Tutkimuskysely julkaistiin kesäkuun alussa ja aineistoa kerättiin kahden viikon ajan. Metodologia- ja analyysiosuuteen käytettiin kesä- ja heinäkuu. Vaikka tutkielman varsinaiseen kirjoittamisosuuteen ei ole käytetty tämän kauempaa aikaa, on koko tutkimusprosessiin kulunut huomattavasti pitempi aika. Tutkimuksen suunnittelu ja ajatustyö aloitettiin syksyllä 2014, mutta työkiireiden vuoksi tutkimuksen toteuttaminen siirtyi seuraavalle kesälle. Tulevana syksynä jatkuva työura motivoi kirjoittamaan myös aurinkoisina kesäpäivinä, sillä tutkimuksen ainoa aikataulullinen tavoite oli saada tutkimuksen raakaversio valmiiksi ennen kesäloman päätymistä.

Muutaman kuukauden aktiivisesta työskentelystä huolimatta, tai kenties siitä johtuen, projekti on ollut työläs, mutta opettavainen. Tutkija oli tämän projektin alkaessa täysin aloitteilija, mikä hankaloitti tutkimuksen alkuun saamista. Sopivien tutkimus- ja analyysimenetelmien löytäminen oli vaikeaa, sekä niiden käyttäminen uutta. Alun perin tutkimusta suunniteltaessa haasteeksi nähtiin tutkimusaineiston kerääminen, sillä ajankohta, opettajien kesäloma, ei ollut paras mahdollinen vastausten saamiseksi. Yllättäen vastauksia saatiinkin kuitenkin nopeasti ja tämän tutkimuksen tarkoituksiin riittävästi. Haastavaksi sen sijaan osoitautui tutkimusaineiston analysointivaihe.

Tutkijalle kirjoittaminen ei myöskään ole luontevin tapa ilmaista itseään, joten hermoja koeteltiin kerran, jos toisenkin projektin edetessä. Prosessikirjoittaminen onkin ollut varmasti suurin oppi, mitä tämä projekti on edetessään tarjonnut. Palaaminen kerta toisensa jälkeen samaan aineistoon ja tekstiin on ollut raskasta, ja välillä on tehnyt mieli poistaa kaikki raakaversiot ja aloittaa sadatta kertaa alusta. Keskenpäisen työn sietäminen on ollut yksi vaikeimmista asioista tämän projektin aikana, kun on aiemmin ollut ”kertaistumalta kirjoittaja”. Projektin pilkkominen pienemmiksi osatavoitteiksi toi kuitenkin valoa tunnelin päähän, jokainen kirjoitettu sana ja kappale veivät lähemmäksi maalia.

Tämän pro gradu -tutkielman lähtökohtana oli tutkijan oma kiinnostus aihetta kohtaan. Oman tietotaidon kasvattamisen lisäksi lähtökohtana tälle tutkimukselle oli ennako-oletus siitä, ettei nykyinen opettajankoulutus tarjoa riittäviä valmiuksia kohdata oppimisvaikeuksia oppilaita, joita yhä useammin on koululuokassa. Tutkimus osittain kumosi tämän oletuksen, sillä kuten tutkimustuloksissa kävi ilmi, opettajat tunnistavat lukivaikeuden melko hyvin. Opettajat myös osaavat käyttää lukivaikeuksien tukemiseen monenlaisia tukimenetelmiä. Opettajat, kuten tämän tutkimuksen tekijäkin, kaipaavat kuitenkin edelleen koulutusta, neuvoja ja parempia olosuhteita lukivaikeuksien tukemiseen. Vaikka opettajat teoriassa tietävät, millaisia harjoituksia, ja mitä asioita lukivaikeuksien lapsen kanssa tulisi harjoitella, on käytännön toteuttamisessa omat haasteensa.

Tutkimustuloksia arvioitaessa on myös huomioitava se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat pääsääntöisesti melko kokeneita ja valtaosalla oli myös erityispedagogista koulutusta. Tutkimustulokset voisivatkin olla hyvin erilaisia, mikäli tutkimukseen osallistuneet opettajat olisivat olleet taustoiltaan erilaisia. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollutkaan kerätä absoluuttista tietoa opettajien taidoista tai opetuksen laadusta, vaan kerätä yksittäisten opettajien kokemuksia ja näkökulmia asioihin, kuten fenomenografiselle ja fenomenologiselle tutkimukselle on tyypillistä. Siinä tässä tutkimuksessa onnistuttiin hyvin, tutkimuksessa saatiin kuvaus tutkimukseen osallistuneiden opettajien tämänhetkisestä arjesta. Tutkimuksessa myös päästiin sille asetettuihin tavoitteisiin ja vastattiin tutkimukselle asetettuihin tutkimustehtäviin.

Tutkimusta tehdessä ja aineistoa tarkastellessa oli välillä hankala pysyä valitussa aiheessa. Opettajien vastauksista nousi esille mielenkiintoisia huomioita ja myös lähdemateriaaleja läpikäydessä sivuraiteille harhautumisen riski oli suuri. Tutkimuksen rajausta pyrittiin kuitenkin pitämään tiukkana ja tutkimustuloksissa keskityttiin ainoastaan vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Jatkotutkimusideoita näistä huomioista jalostui kuitenkin muutama.

Kahden opettajan vastauksissa nousi ilmi, että he käyttävät, tai toivoisivat entistä enemmän käytettävän liikuntaa oppimisvaikeuksien oppimisen tukena. Vuonna 2010 Yhdysvaltain terveysministeriö julkaisi koosteen liikunnan vaikutuksista oppimistuloksiin. Koosteeseen oli kerätty tiedelehdissä vuosina 1985–2008 julkaistut tutkimukset, joissa oli tutkittu liikunnan ja oppimistulosten yhteyttä. Positiivisia tutkimustuloksia saatiin yli puolessa tutkimuksista, joten voidaan sanoa, että ainakin joitakin positiivisia vaikutuksia liikunnalla on oppimistuloksiin, vaikka niitä ei kaikissa tutkimuksissa havaittu. (Syväoja, Kantomaa, Laine,

Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012, 12.) Mielenkiintoista olisikin saada tutkimustuloksia siitä, saadaanko liikuntaa opetukseen lisäämällä positiivisia oppimistuloksia erityisesti niillä lapsilla, joille oppiminen on haastavaa.

Toinenkin jatkotutkimusajatus nousi kerätystä aineistosta. Kysyttäessä opettajilta, miten valmiuksia ja olosuhteita voitaisiin parantaa, jotta lukemaan oppimisen haasteiden kanssa painivien lasten oppiminen olisi mahdollisimman laadukasta, opettajien vastauksissa korostuivat opettajista riippumattomat asiat (kuten resurssipula, riittämättömät materiaalit ja ajan riittämättömyys). Aineistoa analysoidessa heräsi kysymys, voisivatko opettajat jotenkin omalla toiminnallaan vaikuttaa tilanteeseen. Ei ole epäilystäkään siitä, etteivätkö opettajat jo nyt tekisi kaikkensa, jotta opetus olisi mahdollisimman laadukasta, mutta olisi ollut mielenkiintoista kysyä opettajilta, kokevatko he, että voisivat omia toimintatapojaan muuttamalla vaikuttaa parantavasti lasten oppimiseen. Toki jo nyt aineistosta nousi esille asioita, joissa opettajan toiminta on merkityksellistä ja oppimistulokseen vaikuttavaa: opettajat toivoivat tulevaisuudessa parempaa yhteistyötä eri tahojen välille, lisäkoulutusta opettajalle ja esimerkiksi, että opettajien tulisi kiinnittää entistä parempaa huomiota lapsen motivoimiseen. Opettajien vastauksista ei kuitenkaan noussut esille pohdintaa tai perusteluja sille, miksi opettajat ovat valinneet käyttämänsä opetusmenetelmät (esimerkiksi lukemaan opettamisen menetelmä) tai, voisiko omia käytäntöjään tai tottumuksiaan muuttamalla saada nykyistä paremman ja laadukkaamman opetustilanteen lapsille. Tarkoitus ei ole epäillä opettajien taitoja, vaan ikuisena ”aina voin olla entistä parempi” -ihmisenä toivoisi, että itsekin voisi opettajana omia toimintatapoja ja menetelmiä arvioimalla vaikuttaa lasten oppimiseen positiivisesti, eikä opetuksen laatu olisi kiinni ainoastaan ulkopuolisista tekijöistä.

Kolmas jatkotutkimusidea heräsi analyysivaiheessa opettajien vastauksien ja teorian ristiriidasta. Opettajat toivoivat, että luokkakokoja kohtuullistettaisiin, mutta tähänastisten tutkimustuloksien mukaan luokkakokojen pienentäminen ei vaikuta oppimistuloksiin parantavasti. Tämä on hieman hämmentävää, sillä suurien luokkakokojen haitallisuus nousi aineistossa hyvin vahvasti esille ja maalaisjärjellä ajateltuna pienemmässä luokassa opettajalla olisi enemmän aikaa yksittäistä lasta kohden, jolloin yksilölliselle oppimisellekin jäisi enemmän tilaa. Mielenkiintoista olisikin perehtyä tarkemmin, miksi opettajat kokevat pienemmän luokkakoon parempana ympäristönä oppia ja opettaa, mutta tutkimustulokset eivät tue tätä väitettä.

Graduprojektin lähestyessä loppuaan, on hyvä katsoa hieman taaksepäin. Vuosi sitten tämä päivä tuntui kaukaiselta, vielä kolme kuukautta sittenkin se tuntui mahdottomalta. Tänään se kuitenkin näyttää mahdolliselta, graduni on jo pohdinta -vaiheessa. Aloittaessani opinnot vuonna 2009 ahdistuin jo silloin ajatuksesta, että joskus on vielä kirjoitettava gradu. Kiihittävä vuori tuntui ylitsepäsemättömältä, ja kun lopultakin kesän alussa oli pakko aloittaa kirjoittaminen, en vieläkään ollut varma, että olisin joskus tässä vaiheessa. Alkuun päästäkseni selailin Kimmo Svinhufvudin Gradutakuu -teosta, joka lupaa, että noudattamalla teoksen ohjeita gradu, minunkin graduni, valmistuu. Gradutakuun avulla pääsin vuoren kiipeämisessä alkuun, sen jälkeen en sitä oikeastaan tarvinnut. Suurin askel oli kirjoittaa ensimmäiset sanat, sen jälkeen tekstiä on kyllä tullut, kun on muistanut tavoitteensa. Nyt loppusuoralla uskallan jo vähän hengittää ja ihastella, sillä olenhan jo melkein vuoren huipulla.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M., Siiskonen, T. & Eronen, T. 2011. Esiopetus. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 321–335.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Special Data Oy.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.
- Darling, S. 2005. Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition. *Reading Teacher* 58 (5), 476–479.
- Duncan, L. G. & Seymour, P. H. K. 2000. Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology* 91 (2), 145–166.
- Ehri, L. & McCormick S. 1998. Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly* 14 (2), 135–163.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frith, U. 1985. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Teoksessa: Patterson, K. E., Marshall, J. C. & Coltheart, M. (toim.). *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 301–330.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Haapanen, M.-L., Laasonen, M. & Smolander, S. 2012. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden diagnostiikka. *Puheterapeutti* 3/2012, 6–8.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajajärvi, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, E. 2009. Prosessianalyysiin perustuva luku- ja kirjoitustaidon arviointi lukio-opetuksen perustana. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus A. (toim.) *Ainutkertainen oppija – erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–115.

- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2009. Lukivaikeudet ja koulumenestys. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus A. (toim.) Ainutkertainen oppija – erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 126–134.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä – teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, H. 1993. LPP – Lukemaan puheen perusteella: Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogiikka. Keuruu: Otava
- Kairaluoma, L. 2014. Sujuvaksi lukijaksi – Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Latvala, J.-M. & Lyytinen, H. 2011. LukiMat ja Ekapeli – ennaltaehkäisevää tukea suomalaisille lukiriskilapsille. *Psykologia* 46 (2–3), 147–152.
- Laursen, P. 2006. Aito opettaja – opas autenttiseen opettajuuteen. (suom. Kimmo Kontturi). Kööpenhamina: Gyldendalske Bokhandel, Nordisk Forlag A/S.
- Leimar, U. 1974. Läsning på talets grund. Läsinlärning som bigger på barnets eget språk. Lund: CWG Gleerup Bokförlag.
- Lerkkanen, M.-K. 2013. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro.
- Lovegrove, W. J., Bwoling, A., Badcock, B. & Blackwood, M. 1980. Specific reading disability – differences in contrast sensitivity as a function of spatial frequency. *Science* 210, 439–440.
- Lyytinen, H. 2012. Aivot ja lukutaito: lukivaikeuden varhainen tunnistus ja ennaltaehkäisy. Jyväskylän Yliopisto. <http://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/hallinto/viestinta/tiedepaiva2012/heikki-lyytinen>. Viitattu 4.5.2014.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001a. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa: Fadjukov, P., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (toim.) Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Jyväskylä: Niilo Mäki Istituutti, 24–58.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T. K., Laakso, M.-L., Leinonen, S., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Puolakanaho, A., Richardson, U. & Viholainen, H. 2001b. Developmental Pathways of Children With and Without Familial Risk for Dyslexia During the First Years of Life. *Developmental Neuropsychology* 20 (2), 535–554.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richardson, U. & Torppa, M. 2004. The Development of Children at Familial Risk for Dyslexia: Birth to Early School Age. *Annals of Dyslexia* 54 (2), 184–220.

- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 87–106.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nopola-Hemmi, J. 2006. Neurologia ja lukivaikeus ja lukivaikeuden perinnöllisyys. Teoksessa: Anttila, P., Hämäläinen, R., Isotalo, L., Taarna, V. & Valkama, A. (toim.) Korvatulehduksista kouluhaluttomuuteen, unihäiriöstä uupumiseen – Lukivaikeusko terveydenhuollon asia? Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola –hanke, 14–16.
- Nuutinen, J.-P. 1993. Tietokone erityisopetuksessa. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.). Erilainen oppija 2 – Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Helsinki: WSOY, 105–118.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Opetusryhmien tila Suomessa - Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta.
- Panula, A-M. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus – Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–48.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.
- Perttula, J. & Latomaa, T. 2006. Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.
- Ramus, F. & Rosen, S. & Dakin, S. C. & Day, B. L. & Castellote, J. M. & White, S. & Frith, U. 2003. Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain* 126, 841–865.
- Reid, G. 2010. *Dyslexia* (2nd edition). Lontoo: Continuum.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa – post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. 2010. Predicting word-level reading fluency outcomes in three contrastive groups: Remedial and computer-assisted remedial reading intervention, and

- mainstream instruction. *Learning and Individual Differences* 20 (5), 402–414.
- Salmi, P., Huemer, S., Heikkilä, R. & Aro, M. 2013. Tavoitteena sujuva lukutaito – Teoriaa ja harjoituksia. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Sarlin, H.-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus A. (toim.) *Ainutkertainen oppija – erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.
- Sarmavuori, K. 2011. *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain, BTJ Finland Oy.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Küspert, P. 1999. Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? *Journal of Learning Disabilities* 32 (5), 429–436.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine J. M. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94 (2), 143–174.
- Seymour, P. H. K. & Evans, H. M. 1999. Foundation-Level Dyslexia: Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities* 32 (5), 394–405.
- Shaywitz, S. 2003. *Overcoming dyslexia – a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Books.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. & Shaywitz, B. A. 2008. The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59 (1), 451–475.
- Siiskonen, T. 2010. *Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen L. 2004. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–80.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2011a. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 275–291.
- Siiskonen, T., Vanhatalo, H., Pitkänen, P., Salo, E., Qvarnström, M. & Airaksinen, A. 2011b. Muut tukimuodot. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 336–348.
- Silvén, M. 2006. Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Lukivaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 47–62.
- Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus. 2010. Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009–2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. Helsinki: Tilastokeskus.

http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_fi.html.
Viitattu 17.2.2014.

- Svinhufvud, K. 2009. Gradutakuu. Helsinki: Tammi.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen: tilannekatsaus – lokakuu 2012. Opetushallitus.
- Takala, M. 2006a. Lukemaan opettaminen. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Takala, M. 2006b. Mitä on dysleksia? Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.
- Tallal, P., Miller, S. L. & Fitch, R. H. 1993. Neurobiological basis of speech – A case for the preeminence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 27–47.
- Tallal, P. 1980. Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9, 182–198.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2009a. Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla – kolme pedagogista interventiota. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2009b. Lukemisen vaikeuksien kuntoutus. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija – Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–125.
- Verhoeven, L. 2011. Language Development and Reading Disabilities. Teoksessa: Allington, R. L. & McGill-Franzen, A (toim.) *Handbook of Reading Disability Research*. New York: Routledge, 36–44.
- Iso suomen kielioppi. Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
<http://scripta.kotus.fi/visk>. Viitattu 9.5.2014.
- Zetterqvist Nelson, K. 2003. Dyslexi – en diagnos på gott och ont. Barn, föräldrar och lärare berättar. Lund: Studentlitteratur.

LIITE 1

Lukemaan oppimisen haasteet ensimmäisellä luokalla

Erilaiset lukemaan oppimisen haasteet ovat yleisiä alkuopetuksessa. Tässä kyselyssä kartoitetaan luokanopettajana toimivien kokemuksia lasten, joilla on lukemaan oppimisen haasteita, opettamisesta peruskoulun **ensimmäisellä luokalla**. Pyydän vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti!

Vastaajan taustatiedot

1. Sukupuoli

- Nainen
- Mies

2. Koulutus. **Mainitse mikäli sinulla on erityispedagogiikan sivuaineopintoja tai muuta erityispedagogiikan koulutusta.**

3. Työkokemus opettajana (vuosina).

- 0–2
- 3–5
- 6–10
- 11–

4. Työkokemus ensimmäisellä luokalla (vuosina)

- 0–2
- 3–5
- 6–10
- 11–

5. Työpaikan kunta.

6. Mitä lukemaan opettamisen menetelmää käytät?

- KÄTS
- LPP
- Jokin muu, mikä _____

7. Mitkä piirteet tai taidolliset puutteet mielestäsi kertovat lapsen mahdollisesta lukivaikeudesta/lukemaan oppimisen haasteista?

8. Miten oppilaasi lukemaan oppimisen haasteet ilmenivät oppimistilanteissa? Kuvaile mahdollisimman tarkasti oppimista, sosiaalista käyttäytymistä jne.

9. Kun oppilaallasi ilmenee haasteita lukemaan oppimisessa, millaisia tukitoimia/apuvälineitä käytät opetuksessasi? Valitse alta käyttämäsi menetelmät/välineet.

- Avustajat
- Ekapeli tai muu virtuaalinen oppimisympäristö
- Eriyttäminen
- Eriyttävät kotitehtävät
- Lisä aika
- Palkkitunnit
- Pilkotut tavoitteet
- Tukiopetus
- Ei mitään yllä olevista

10. Kuvaile, miten ja missä tilanteissa **valitsemiasi** apukeinoja hyödynnetään luokassasi. Mikäli käytät luokassasi listalta puuttuvia tukitoimia, voit kertoa niistä tähän.

11. Saako lapsi tukea yleisopetuksen ulkopuolella? Kerro millaista.

12. Miten arvioit lukivaikeuksisen opettamista ensimmäisellä luokalla verrattuna lapsiin, joilla on muita oppimisen tai käyttäytymisen haasteita? Vaikka et olisi opettanut lapsia, joilla on kyseisiä haasteita, arvioi tämän hetkisen tietämyksesi mukaan. Järjestä oppimisen vaikeudet numerojärjestykseen **opettamisen helppouden** mukaan. (1=helpoin opettaa, 5=vaikein opettaa).

	1	2	3	4	5
lukivaikeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adhd tai muu tarkkaavaisuuden häiriö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kielellinen erityisvaikeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tunne-elämän häiriö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
matematiikan oppimisen vaikeudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Mitkä asiat tekevät lukivaikeuksisen lapsen opettamisesta haastavaa?

14. Millaisiksi koet osaamisesi tunnistaa mahdollisen lukivaikeuden ja valmiutesi opettaa lasta, jolla on haasteita lukemaan oppimisessa?

15. Miten lasten, joilla on lukivaikeus tai lukemaan oppimisen haasteita, oppimista yleisopetuksessa voitaisiin helpottaa/parantaa nykytilanteeseen verrattuna?

LIITE 2

Saatekirje tutkimukseen

10.6.2015

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaani luokanopettajien kokemuksista opettaa lapsia, joilla on lukemaan oppimisen haasteita ensimmäisellä luokalla. Mikäli siis olet opettanut **ensimmäisellä luokalla** olevaa lasta, jolla on lukemaan oppimisen haasteita, olisin erittäin kiitollinen, jos vastaisit kyselyyni.

Kyselyyn osallistuminen on vapaaehtoista. Kysely sisältää monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Vastaaminen vie aikaa noin 20 minuuttia, riippuen vastauksiesi laajuudesta. Kyselyyn vastataan nimettömästi ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, joten yksittäisen vastaajan henkilötiedot eivät tule julki missään vaiheessa. Vastausaikaa on 22.6.2015 saakka.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin, yhteystietoni löytyvät saatekirjeen lopusta.

Linkki kyselyyn: <https://www.webpolsurveys.com/S/DBD47376033A6F95.par>

Kiittäen,

Sanna Heikkinen

sanna.heikkinen@student oulu.fi