



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA





Luokanopettajankoulutus		Tekijä Kinnunen, Elina ja Ranta, Karolina	
Työn nimi LUKIVAIKEUKSISEN LAPSEN LUKEMAAN OPETTAMINEN OPETTAJIEN KOKEMANA			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji (KM) pro gradu - tutkielma	Aika Toukokuu 2014	Sivumäärä 79 + 6
Tiivistelmä			
<p>Luku- ja kirjoitusvaikeuksia esiintyy yleisesti Suomen kouluissa. Luokanopettaja kohtaa oppilaan lukivaikeuden usein lukemaan opettamisen yhteydessä. Luokanopettajalta vaaditaan erityispedagogista osaamista ja tietämystä havaitakseen lukivaikeudet omassa luokassaan. Lisäksi opettajan tulee osata tukea yksilöllisesti oppilaita heidän tarpeidensa mukaan. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiä on lukuisia ja kaikissa on hyvät ja huonot puolensa. Menetelmiä voi käyttää toisen menetelmän tukena tai rinnalla. Luokanopettajan on siis hyvä tutustua ja kokeilla erilaisia menetelmiä. Näin hänelle kehittyy kokemuksen kautta toimiva oma tapa opettaa lukemista ja kirjoittamista.</p> <p>Tutkimuksen viitekehyksessä tarkastellaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimista sekä opettamista. Viitekehyksessä paneudutaan luku- kirjoitustaidon rakentumiseen ja yleisiin lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiin. Viitekehyksessä selvitetään myös lukivaikeuden esiintyvyyttä sekä millä tavalla lukivaikeutta voidaan määritellä. Viitekehyksessä tarkastellaan lukivaikeuden syitä ja ennaltaehkäiseviä toimia sekä erilaisia tukitoimia, kuten ympäristön merkitystä, kuntouttamista ja harjoittamista sekä arvioinnin merkitystä lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseen. Kolmiportainen tukijärjestelmä on ollut käytössä vuodesta 2011, mikä auttaa opettajan työtä oppimisvaikeuksien kartoittamisessa ja tukitoimien järjestämisessä.</p> <p>Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkitaan lukivaikeuksisen lapsen lukemaan opettamista opettajien kokemana. Tutkimus toteutettiin sähköisenä lomakehaastatteluna ympäri Suomen. Kohdejoukko muodostui 13 ensimmäisen luokan luokanopettajista. Kyselylomake sisälsi 19 kysymystä, joista 15 oli avoimia kysymyksiä. Aineistoa analysoitiin pelkistämällä keskeinen sisältö, josta etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja lopuksi muodostettiin luokkia, joita verrattiin aiempiin tutkimuksiin.</p> <p>Tutkielma on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka tutkimusotteena on fenomenografinen tutkimus. Fenomenografia tutkii ihmisen käsityksiä ja ymmärryksen muodostumista henkilön oman elämäntodellisuuden kautta. Tutkimuksen analyysitapa on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee lähtökohdiltaan aineiston ehdoilla. Tutkimuksen luotettavuutta lisää kahden tutkijan yhteistyö ja tutkimuksen analyysin tarkka kuvaaminen.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat valitsevat käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmän useimmiten siksi, että se sopii kaikille oppilaille pienin muutoksin ja siksi, että se on tuttu ja helppokäyttöinen. Tulokset osoittivat, että opettajat kokivat käyttämänsä menetelmän sisältävän sekä hyviä että huonoja puolia, mutta eivät kuitenkaan ole aikeissa vaihtaa menetelmää. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajat tukevat lukivaikeuksista lasta muun muassa eriyttämällä oppimateriaaleja ja opetusta, tukiopeuksella tai oppilaan saamalla erityisopettajan tuella. Aineistosta nousi esiin opettajien pyrkimys joko omatoimisesti tai koulutuksien tai kurssien avulla saamaan tietoa lukivaikeudesta, jotta keinot oppilaan tukemiseksi tehostuisivat. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat lisätukea lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamiseen. Opettajat kokivat pääsääntöisesti, että kolmiportainen tukijärjestelmä on hyödyllinen ja tuo avun lukivaikeuksien oppilaan ulottuville. Tutkimustuloksista nousee esiin opettajien monipuoliset työtavat ja muodot lukivaikeuksisen oppilaan lukemisen tukemiseksi. Yhtä tiettyä työmuotoa ei ilmene aineistossa, mutta yleisesti korostuu kannustamisen ja motivoinnin tärkeys, mikä näkyi palkitsemisena ja tietotekniikan käyttönä. Tutkimustulokset osoittavat, että osa opettajista arvioi lukivaikeuksista oppilasta samoin kriteerein kuin muitakin. Suurin osa kuitenkin eriyttää myös arviointia.</p>			
Asiasanat fenomenografia, lukemaan opettaminen, lukihäiriö, lukivaikeus			

Sisältö

1 JOHDANTO	1
2 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN SEKÄ OPETTAMINEN	3
2.1 Lukitaidon rakentaminen	3
2.2 Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiä.....	7
3 KIELELLISET VAIKEUDET JA LUKIVAIKEUS	12
3.1 Esiintyvyys ja määrittelyä.....	12
3.2 Syitä ja ennaltaehkäiseviä toimia	14
4 LUKIONGELMISSA TUKEMINEN.....	17
4.1 Ympäristön merkitys havaittaessa lukivaikeus	17
4.2 Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....	19
4.3 Kuntouttaminen ja harjoittaminen	23
4.4 Arviointi	27
5 TUTKIELMAN TOTEUTUS.....	30
5.1 Tutkimuskysymykset	30
5.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus ja fenomenografia	31
5.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä.....	33
5.4 Tutkimusaineisto ja sen hankinta.....	37
5.5 Aineiston analysoiminen.....	39
5.5.1 Sisällönanalyysi.....	41
5.5.2 Analyysin eteneminen	42
5.6 Luotettavuus.....	46
6 TUTKIMUSTULOKSET	51
6.1 Opettajien perusteet tietyn lukemaan opettamisen menetelmän valintaan	51
6.2 Lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan oppimisen tukeminen koulussa.....	56
6.3 Lukivaikeuksisen oppilaan erityistarpeet opettajien kuvaamana.....	63
6.4 Yhteenveto tuloksista.....	68
7 POHDINTA	72
Lähteet:	76
Liitteet.....	80

1 JOHDANTO

Luku- ja kirjoitusvaikeuksia esiintyy jokaisessa luokassa, jonka vuoksi valitsimme tutkimuksen aiheeksi lukivaikeuden ja oppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen sekä opettamisen. Luokanopettaja kohtaa lukivaikeuden, eli lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden, usein lukemaan opettamisen yhteydessä. Luokanopettajalta vaaditaan erityispedagogista osaamista ja tietämystä huomataksaan lukivaikeudet omassa luokassaan. Lisäksi opettajan tulee tukea yksilöllisesti oppilaitaan heidän tarpeidensa mukaan.

On tärkeää, että pieni koululainen kokee lukemishetkien kautta tunne-elämyksiä, mielihyvää, uuden oivaltamista, iloa ja jännitystä, koska lukemaan oppiminen on lapselle vaativa kognitiivinen prosessi. (Saulio, 2002, s. 68.) Suojalan (2006, s. 171) mukaan varsinkin alakoulun äidinkielen opetuksessa kulmakivenä on lukemisen ilo. Hän kirjoittaa myös, että lukemistutkimukset ovat osoittaneet myönteisten kokemusten lukemisesta ja kirjoista pitävän lukemisen innostusta yllä. Tarkastelemme empiirisessä osiossamme, millä keinoilla tutkimukseemme osallistuneet opettajat pyrkivät motivoimaan oppilaitaan lukemisen pariin.

Sujuvan lukutaidon saavuttaminen vaatii paljon toistoja ja kärsivällisyyttä, mutta sujuva lukeminen auttaa lukemisen ymmärtämisessä ja lukemisesta innostuminen helpottuu. (Takala, 2008, s. 15–19.) Kirjoittamista opetetaan usein lukemaan opettamisen yhteydessä. Kirjoittamisessa tuotetaan uusia merkityksiä, sen tehtävät ovat moninaiset ja se on aina luovaa ja vaikuttaa kirjoittajaansa (Pentikäinen, 2006, s. 115).

Oppimisvaikeudet ja erityisesti lukivaikeus on ollut meidän molempien elämässä läsnä jollakin tasolla, niin henkilökohtaisella tasolla kuin myös läheisillä ja luokkatovereilla. Halusimme tutkimuksen teon myötä myös vahvistaa omia tietojamme lukivaikeudesta ja samalla kartoittaa opettajien käyttämiä keinoja, joilla lukivaikeuksista lasta voidaan tukea koulussa parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkielman tavoitteena on lisätä tietoa lukemaan

opettamisen menetelmistä ja lukivaikeudesta sekä selvittää opettajien käsityksiä tutkimuskysymyksiimme liittyen.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys pohjautuu aiempiin tutkimuksiin lukivaikeudesta ja sen tukemisesta sekä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta. Käsittelemme aluksi yleisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimista ja opettamista. Tarkastelemme, kuinka lukitaito rakentuu ja tuomme esiin eri lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiä. Esittelemme lukivaikeuden piirteitä ja miten sitä on aiemmissa tutkimuksissa ryhmitelty.

Teoreettisessa viitekehyksessä erittelemme syitä, jotka saattavat osaltaan vaikuttaa henkilön lukitaitoon ja miten lukiongelman vaikeutumista voisi ennaltaehkäistä. Käsittelemme myös lukiongelmissa tukemista ja sitä, kuinka koulussa voidaan havaita lukivaikeus eri menetelmin. Tarkastelemme tutkimuksessamme kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallia, koska jokaisen oppilaan tulisi saada tarvitsemansa tuki. Tuomme esiin myös sen, kuinka lukivaikeuksien kanssa painivan oppilaan kuntouttaminen, harjoittaminen ja arviointi olisivat mahdollisimman tarkoituksenmukaisia.

Empiirisessä osiossa tarkastelemme luokanopettajien kokemuksia lukivaikeuksisten oppilaiden lukemaan opettamisesta. Halusimme selvittää opettajien kokemuksia käyttämiensä lukemaan opettamisen menetelmien toimivuudesta ja millä perusteella he ovat valinneet käyttämänsä menetelmän. Halusimme myös tarkastella, millä keinoilla opettajat uskovat lukivaikeuksista oppilasta voitavan tukea koulussa. Meitä kiinnosti myös miten opettajat kuvaavat lukivaikeuksisen oppilaan erityistarpeita. Selvitimme näitä kysymyksiä sähköisen kyselylomakkeen avulla. Keräämäämme aineistoa tarkastelemme fenomenografian näkökulmasta sisällönanalyysin keinoin.

2 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN SEKÄ OPETTAMINEN

Tässä luvussa käsittelemme lukemaan ja kirjoittamaan oppimista sekä opettamista kirjallisuuden kautta. Luvussa 2.2. Lukitaidon rakentaminen, tarkastelemme erilaisia seikkoja, jotka vaikuttavat peruslukutaidon kehittymiseen suomen kielellä. Tuomme kirjallisuuden avulla esiin myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisprosessin pääpiirteitä ja nostamme tarkasteluun kaksi yleisesti käytössä olevaa opetusmenetelmää, joita käytetään lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa.

2.1 Lukitaidon rakentaminen

Lukemaan opettelevalle suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on ihanteellinen. Sanat rakentuvat 24 kirjaimesta ja niiden äänneistä. Kirjain-äänne vastaavuus on lähes täydellinen ja ainoa poikkeus on /ng/-äänne. Se, että useimmat lapset oppivat peruslukutaidon ennen koulun alkua selittyy Suomen kielen yksinkertaisella ja säännönmukaisella fonologisella rakenteella. Lisäksi melkein koko ikäluokka osallistuu nykyään esiopetukseen, jonka osaksi kirjainten esittely on yleistymässä. Kirjaimet herättävät huomiota ja houkuttelevat lapsia niiden salaisuuden selvittämiseen. Kielellisesti suuntautuneet lapset huomaavat usein opettamatta kirjainten ja niiden puheäänneiden yhteyden innostuttuaan esimerkiksi sisarusten ja kavereiden lukemismalleista. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 87.)

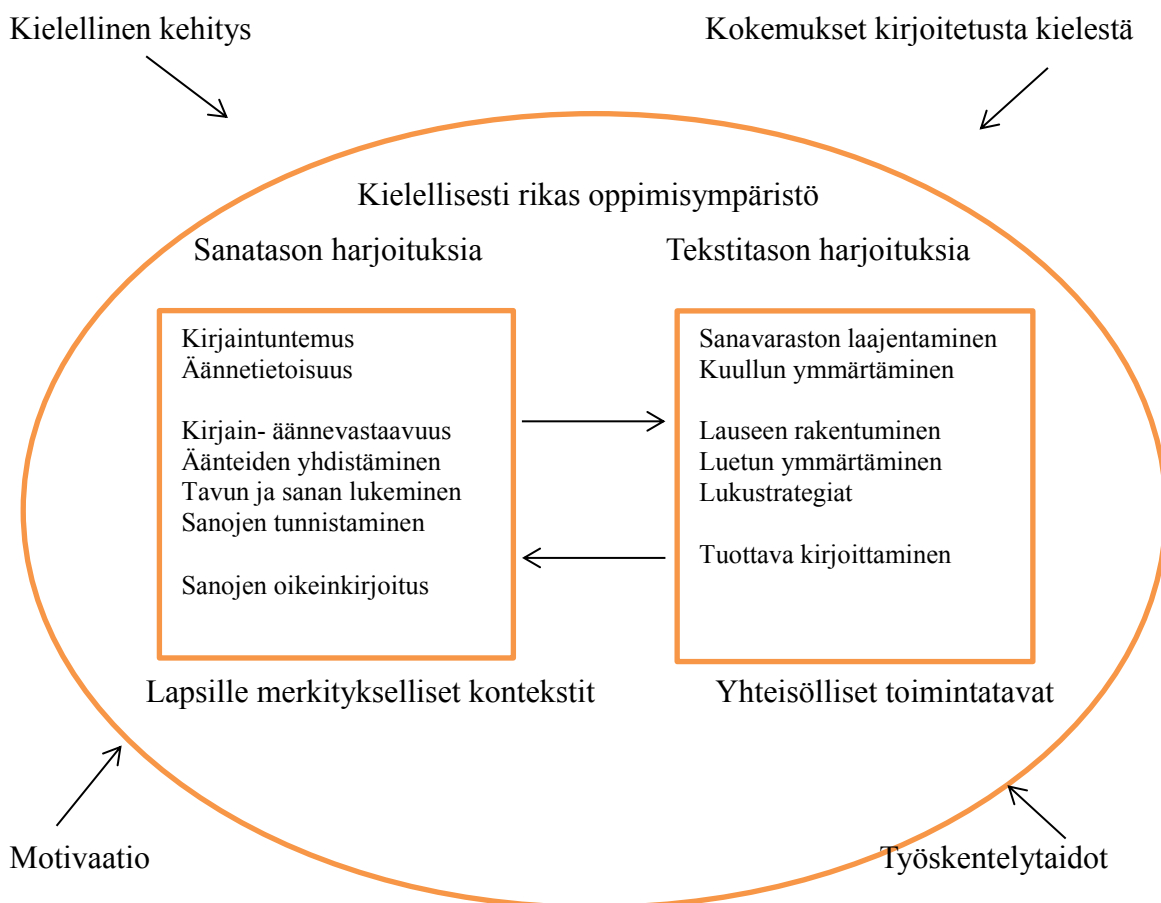
Lukemaan opettamisessa ja oppimisessa tarvitaan paljon toistoja, rauhallista etenemistä, kertausta, eriyttämistä ja monikanavaista opetusta. Keskeisiä asioita lukemaan oppimisessa ovat kielellinen tietoisuus, tarkkaavaisuus ja muisti. Lukutaidon kehitystä tukee hyvä kielellinen tietoisuus ja lapselta vaaditaan myös tarkkaavaisuutta. Tulee jaksaa kuunnella, katsoa, istua ja painaa samalla asioita mieleen. Kuuntelun lisäksi ja jaksamisen parantamiseksi tulisi tunnin aikana saada tehdä itse asioita ja käyttää useampia aisteja. Puutteet muistin toiminnassa taas saattavat haitata muun muassa luetun ymmärtämistä.

(Takala, 2008, s. 15–19.) Lukutaito ei siis ole itsenäinen yksittäinen taito, vaan monimutkainen kognitiivinen järjestelmä. Se rakentuu monista osatiedoista ja -taidoista (Saulio, 2002, s. 64).

Oppilas tarvitsee oppiakseen lukemaan lapsen kehitykselle yleiset edellytykset, kuuntelemisen taitoa, keskittymiskykyä ja itsetuntoa. Opettaja voi tukea lukemisen taitojen kehitystä kiireettömällä, vuorovaikutuksellisella ja kannustavalla ilmapiirillä. Hyvä oppilas- opettaja suhde ja opettajan usko oppilaan lukemaan oppimiseen ovat tärkeitä. Lisäksi vanhempien myönteiset ja realistiset odotukset oppimisesta vaikuttavat positiivisesti. (Takala, 2008, s. 15–19.) Suojalan (2006, s. 171) mukaan lukemistutkimukset ovat osoittaneet, että kiinnostusta ja innostusta lukemiseen pitävät yllä:

1. myönteiset kokemukset lukemisesta ja kirjoista
2. lukemiseen liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus
3. kirjojen saatavuus
4. valinnanmahdollisuudet

Lukemaan oppimisprosessi on lapselle vaativa kognitiivinen prosessi. On tärkeää, että pieni koululainen kokee lukemishetkien kautta tunne-elämyksiä, mielihyvää, uuden oivaltamista, iloa ja jännitystä. (Saulio, 2002, s. 68.) Suojalan (2006, s. 171) mukaan varsinkin alakoulun äidinkielen opetuksessa kulmakiviä ovat nykyään lukemisen ilon lisäksi lukijan omat ajatukset ja näkemykset luetusta sekä kokemusten jakaminen toisten kanssa. Lerkkanen (2007, s. 77) on koonnut luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ja opettamisen peruselementit. (ks. kuvio 1).

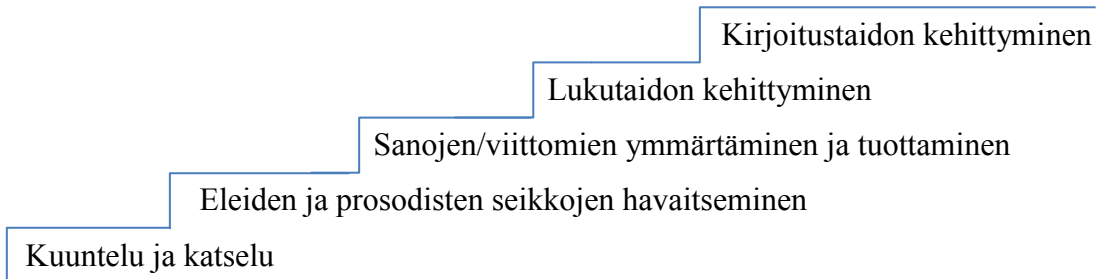


KUVIO 1. Lukutaidon ja kirjoitustaidon oppimisen ja opettamisen peruselementit (Lerikkanen, 2006, s. 77).

Kirjainten, äänteiden ja niiden yhdistelemisen oppimisen myötä vähitellen saavutetaan tekninen tai mekaaninen lukutaito eli kirjainten automaattinen dekodeaustaito. Dekodeaustaito ei yksin riitä tekstin ymmärtämiseen. Luetun ymmärtäminen sisältää teknisen lukutaidon ja tekstin ymmärtämisen. (Takala, 2008, s. 19.) Lukemaan opitaan vaiheittain (Takala, 2008, s. 21). Oppimisen perusta on monella tapaa kyky ymmärtää lukemaansa (Lehto, 2008, s. 126). Lukeminen koostuu näistä kahdesta asiasta. Jotta lukutaito olisi riittävä, molempia tarvitaan.

Lukutaitoa voi kehittää läpi elämän, koska sitä on monenlaista. Kun kiinnostutaan kirjaimista ja opitaan tuntemaan niitä, on lukutaito vasta aluillaan eli orastava tai sukeutuva. Vähitellen saavutetaan mekaaninen lukutaito. Lukemisen sujuvoituessa päästään hiljalleen toiminnalliseen eli funktionaaliseen lukutaitoon. Tämä riittää arkitilanteisiin. Kriittinen tai luova lukeminen tarkoittaa, että luettavaa materiaalia

arvioidaan ja sen pohjalta kehittyy uusia ideoita ja asiayhteyksiä. Hyvä lukija pystyy varioimaan lukutaitoaan tilanteen vaatimusten mukaan lukien tenttikirjaa eri tavalla kuin Aku Ankkaa. (Takala, 2008, s. 29.) Kuviossa 2 havainnollistuu lukitaidon kehittyminen vaihe vaiheelta. Se kehittyy aiemmin opittujen taitojen pohjalta.



KUVIO 2. Luku- ja kirjoitustaidon portaat (Takala, 2008, s. 30)

Lasten varhaisia kirjoituksia kutsutaan usein leikkikirjoitukseksi. Tyypillisiä piirteitä näille varhaisille kirjoituksille ovat riimustelu, eli kirjoitusta jäljittelevää viivaa mahdollisin sanaväleihin, kirjainjonot, sanojen toistuminen, tutut nimet ja sanat, joista löytyy osa niihin kuuluvista kirjaimista. Tällainen kirjoittaminen, eli sukeutuva kirjoittaminen, on lapsesta itsestä lähtevää ja hyvin merkittäviä askeleita kirjoitustaidon kehittämisessä. Vähitellen kirjainten nimien tietämys lisääntyy ja lapsi alkaa ymmärtää kirjoituksen ja puheen välisen yhteyden. (Korkeamäki, 2007, s. 17–18.)

Kirjoittaja kulkee alakoulun aikana hurjan matkan kirjoitustaidon alkeista tekstien tuottamien maailmojen pariin (Pentikäinen, 2006, s. 107). Sanatasoisen kirjoitustaidon oppiminen alkaa puheilmasta sekä puheen analysoinnista. Prosessin tässä vaiheessa voidaan harjoitella tekstin tuottamista esimerkiksi siten, että lapsi sanelee opettajalle sadun opettajan kirjoittaessa sitä, ja oppilas sitten kirjoittaa erivärisellä kynällä tekstin päälle. Kielellisen tietoisuuden harjoituksia voidaan myös käyttää tässä vaiheessa. Erotellaan esimerkiksi lauseesta sanoja tai lasketaan niiden määriä. Toisena vaiheena on kuullun sanan tarkka tavuerottelu. Taputetaan sanoja tavuittain ja lasketaan tavuja. Seuraavaksi tunnistetaan äänteet tavuissa ja kirjoitetaan tavuja. Lapsen opittua kirjoittamaan yksittäisiä tavuja aloitetaan tavuista rakentuvien sanojen kirjoittaminen. (Saulio, 2002, s. 69.)

Kirjoittaminen on merkkien ja merkitysten rakentamista. Yhdistelemällä sanoja toisiinsa voidaan kielen keinoin keksiä rajattomasti uusia merkityksiä ja maailmoja. Tämän mahdollistaa mielikuvituksemme, inhimillinen havainnointikykyämme ja kielen symbolifunktio. Nyky-yhteiskunnassa on myös mahdotonta selvitä itsenäisesti ilman kirjoitus- ja lukutaitoa. (Pentikäinen, 2006, s. 108.)

Kirjoitetulla kielellä on monia tehtäviä. Ensinnäkin se toimii muistin säiliönä. Teksti voidaan myös kuljettaa eri paikkoihin ja se säilyy. Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa ja viestiväline ihmisten välillä. Toisaalta se voi olla ilmaisuväline esimerkiksi kirjoitettaessa päiväkirjaa, runoja, kertomakirjallisuutta tai draamaa. Lisäksi kirjoittaminen on tärkeä oppimisen ja ajattelun väline. (Pentikäinen, 2006, s. 109–111.) Kirjoitustaito on monelle ihmiselle tärkeä tunteidenpurkutapa tai esimerkiksi opeteltavien asioiden kirjoittaminen omin sanoin on suuri apu esimerkiksi kokeeseen lukiessa.

2.2 Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiä

Lukemaan opettamisen alkeismenetelmiä on lukuisia ja lukutaidon perustana on toimiva kielitaito (Takala, 2008, s. 23–24). Lukemisen ja kirjoittamisen opetusmenetelmistä puhutaan, mutta on harvinaista, että lukemista ja kirjoittamista opetetaan käytännössä erikseen (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 134). Lukemaan opettamisen alkeismenetelmät voidaan jakaa kahteen päätyyppiin sen mukaan, onko perusta synteettinen vai analyyttinen (Lukimat, b).

Suomessa enimmäkseen käytetyt synteettiset menetelmät pohjautuvat suurimmalta osin suomen kielen rakenteeseen ja teorian pohjalta lapsen kielen kehitykseen (Lerkkanen, 2006, s. 59). Niissä opettaminen alkaa kirjain-äännevastaavuuden oppimisesta ja etenee tavujen myötä sanojen sekä lauseiden lukemiseen (Lukimat. B). Näin opetus ja harjoittelu etenevät kielen pienistä osista suurempiin kokonaisuuksiin.

Synteettiset menetelmät sopivat suomen kieleen, jossa puhuttu kieli on hyvin lähellä kirjoitusta. Menetelmillä saavutetaan virheetön mekaaninen lukutaito melko nopeasti ja ne ohjaavat tarkkaan lukemiseen. Synteettisten menetelmien on havaittu tukevan vahvasti

myös oikeinkirjoituksen oppimista sekä sopivan hitaasti oppiville oppilaille erityisen hyvin. (Lerikkanen, 2006, s. 60.)

Synteettisiä menetelmiä on moitittu teknisyydestä. Toistuva samanlainen mekaaninen harjoittelu ja vaatimus oikeinlukemiseen on nähty ongelmallisena varsinkin motivaation säilymisen kannalta. (Lerikkanen, 2006, s. 60.) Synteettisissä menetelmissä kirjainten nimet ja niiden äänteet on erotettava toisistaan. Se on vaikeaa, koska useimpien konsonanttien ääntäminen erillisinä on hankalaa. Huulion ja peilin ottaminen mukaan opetukseen auttaa muistamisessa. Lapsen katsoessa peilistä huuliaukon muotoa ja kokoa ääntäessä, tulee siitä lisätuki muistille. (Takala, 2008, s. 24.) Edettäessä synteettisin menetelmin pyrkien lukemisen virheettömyyteen saattaa myös luetunymmärtäminen jäädä helposti toissijaiseksi (Lerikkanen, 2006, s. 60).

Lerkkasen (2006, s. 60–66) mukaan synteettisiä Suomessa käytettyjä lukemaan opettamisen menetelmiä ovat kirjaintavausmenetelmä ja äännetavausmenetelmä, joissa lähdetään luettelemaan kirjainten nimiä tai äänteitä ja sitä kautta muodostamaan tavuja ja sanoja. Lerikkanen esittelee myös Liukumismenetelmän, Oivallus- tai raksahdusmenetelmän ja KÄTS-menetelmän synteettisinä menetelminä.

Analyttiset menetelmät ovat synteettisiä uudempia. Analyttiset menetelmät perustuvat epäsäännöllisten kielten rakenteeseen ja lukutaidon sukeutumisen teoriaan. (Lerikkanen, 2006, s. 59.) Opetuksen lähtökohtana on analyttisissä menetelmissä jokin merkityksen omaava kielen osa kuten sana, lause tai kokonainen teksti, jota lähdetään tarkastelemaan, analysoimaan. Analyttisten menetelmien etuja ovat luetun ymmärtämisen rakentuminen, hyvä lukemismotivaatio ja oppilaiden tuottelias kirjoittaminen. (Lerikkanen, 2006, s. 66–67.)

Lerkkasen (2006, s. 67) mukaan analyttisissä menetelmissä kirjain-äännevastaavuuden löytäminen saattaa tuottaa oppilaille ongelmia. Hämäräksi oppilaille saattavat jäädä analyttisissä menetelmissä myös suomen kielessä tärkeät tavurajojen hahmottaminen, äänteiden kestojen erottelu sekä morfeemit. Tämä on saattanut johtaa edelleen kirjoittamaan oppimisen ongelmiin ja pitkälle jatkuviin virheisiin lukiessa.

LPP (lukemaan puhumisen perusteella) on paljon käytetty analyyttinen menetelmä (Lukimat, b). Takalan mukaan (2008, s. 23) analyyttisiä menetelmiä ovat LPP:n lisäksi muun muassa KPL (kuuntelen puhun luen) ja LVP (lukemaan viittomisen perusteella). Hän toteaa, että niissä edetään suuremmasta kokonaisuudesta pienempiin osiin, kuten tavuihin ja äänteisiin. Lerkkasen (2006, s. 66–74) mukaan analyyttisiä menetelmiä ovat myös kokosanamenetelmä, Domainin menetelmä ja lausemenetelmä. Hän erottaa vielä CID-assosiaatiomenetelmän ja KPL-menetelmän (kuuntelen puhun luen) erityisopetuksen menetelmiksi.

Lisäksi puhutaan sekamenetelmistä, joilla viitataan lukemaan opettamisen menetelmiin, joissa yhdistetään sekä synteettisten että analyyttisten menetelmien piirteitä (Lukimat, b). Suurin osa suomalaisista opettajista käyttää sekamenetelmiä opetuksessaan. Niissä yhdistyy lisäksi opettajien kokemukset ja käytössä olevien opetusmateriaalien vaikutus. (Lerkkanen, 2006, s. 59.) Yksi piirre sekamenetelmissä on äänteestä toiseen liukuminen. Tällöin oppilas sanoo äänteet ensin erillisinä, mutta pikkuhiljaa ne sulautuvat yhteen. (Takala, 2008, s. 15–19.)

Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiä on lukuisia ja kaikissa on hyvät ja huonot puolensa. Joitakin voi käyttää toisen menetelmän tukena tai rinnalla. Luokanopettajan on siis hyvä tutustua ja kokeilla eri menetelmiä. Näin hänelle kehittyy kokemuksen kautta toimiva oma tapa opettaa lukemista ja kirjoittamista.

KÄTS-menetelmä

KÄTS-menetelmä on yksi yleisimmistä synteettisistä menetelmistä (Takala, 2008, s. 23). KÄTS-menetelmä (kirjain-äänne-tavu-sana) on synteettinen (Lukimat, b). KÄTS-alkeismenetelmä on Ahvenaisen ja Karpin (1993, s. 135) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen tyypilliseen samanaikaiseen opettamiseen pohjautuva sekamenetelmä, joka on analyyttis-synteettinen luonteeltaan.

Oppiminen ja opetus tapahtuu kaikilla kielen tasoilla tunnistamisen, lukemisen ja kirjoittamisen avulla. Menetelmässä korostuu kielen rakenteen kautta toteutettu oppimisen ja opettamisen yksilöllinen säätely. (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 135.) Lerkkasen

(2006, s. 63) mukaan KÄTS-menetelmässä opetetaan rinnakkain sanojen lukemista, niiden tunnistamista ja kirjoittamista. Tämän takia sitä sanotaan myös analyttis-synteettiseksi sekamenetelmäksi. Suomen kielen äänteisiin ja rakenteisiin perustuva menetelmä otettiin 80-luvulla käyttöön melkein koko maassa opettajien täydennyskoulutuksen myötä.

KÄTS-menetelmä on erityisopettaja Sakari Karpin kehittämä ja alun perin tarkoitettu lukemisvaikeuksia korjaavaksi menetelmäksi erityisopetukseen (Lerkkanen, 2006, s. 63). Lukemisen perustekniikka jaetaan neljään osaprosessiin. Niin kutsuttu korjaava opetus aloitetaan kartoittamalla osaprosessien hallinta ja näin päätetään erityisopetuksen kohdistamisesta. Osaprosessit KÄTS-lukemismenetelmässä ovat Kirjaimen muuttaminen äänneeksi, Äänneiden yhdistäminen, Tavun hahmottaminen ja Sanan hahmottaminen. (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 110.)

LPP-menetelmä

LPP-menetelmä (lukemaan puheen perusteella) korostaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa oppilaan omaa osuutta. Lapsi on omassa oppimisprosessissaan subjekti. LPP-menetelmän lähtökohtia ovat oppilaan oma ajattelu, puhe ja kokemukset. Tämän takia se on yksilöllinen lukemaanopettamismenetelmä. LPP-menetelmä on alkuvaiheessa opetusta lähellä analyttistä kokonaismenetelmää. Edetessään opetus on kuitenkin synteettistä ja menetelmä luetaan kuuluvaksi sekamenetelmiin. (Järvinen, 1993, s. 6–7.) Lerkkanen (2006, s. 66–73) kirjoittaa LPP-menetelmästä analyttisten menetelmien alla.

Opetuksen lähtökohtana on oppilaiden puhekieli, jota muutetaan tekstiksi, lauseiksi ja kirjoitetuksi kieleksi. Lukemisprosessissa halutaan korostaa lukutaidon riippuvuutta puhetaidosta ja kyvystä kuunnella. Opettaja huolehtii, että puheenaiheet ja käsitemaailma ovat yhteisiä. Kokemusten jakaminen keskustellen laajentaa oppilaan kielellistä ilmaisua ja sanavarastoa. LPP-menetelmä etenee viiden vaiheen mukaan. Nämä vaiheet ovat keskustelu, sanelu, laborointi, uudelleenlukemisvaihe ja jälkikäsitely. (Lerkkanen, 2006, s. 69.)

Lerkkanen (2006, s. 60) on koonnut yhteen lukemaan opettamisen alkeismenetelmiä Suomessa. Hän jakaa menetelmät ryhmiin synteettisen- ja analyyttisen perustan mukaan unohtamatta erityisopetuksen menetelmiä. Taulukossa 1 on esitetty menetelmät ryhmittäin.

TAULUKKO 1. Lukemaan opettamisen alkeismenetelmiä Suomessa (Lerkkanen, 2006, s. 60)

Synteettinen perusta	Analyyttinen perusta
Kirjaintavausmenetelmä: kirjain – tavu – sana	
Äännetavausmenetelmä: äänne – tavu – sana	Kokosanamenetelmä: sana – tavu – kirjain
Liukumismenetelmä: tavu – sana	Domanin menetelmä: sana – lause – teksti – aakkoset
Oivallusmenetelmä: äänne – tavudrilli – sana	Lausemenetelmä: lause – sana
KÄTS-menetelmä: kirjain – äännevastaavuus – tavu – sana	LPP-menetelmä: keskustelu – tekstisanelu – laborointi – uudelleenlukeminen – jälkikäsitteily

Erityisopetuksen menetelmiä

CID-assosiaatiomenetelmä yhdistettynä KPL-menetelmään (Kuuntelen Puhun Luen): kirjain – äännevastaavuus – tavu – sana, jonka rinnalla kokosanaahmot – lause
--

3 KIELELLISET VAIKEUDET JA LUKIVAIKEUS

Tässä luvussa käsittelemme kielellisiä vaikeuksia ja lukivaikeutta lähdekirjallisuuden kautta. Tuomme esiin lukivaikeuden esiintyvyyttä ja tarkastelemme minkälaisia eri piirteitä ja vaikeusasteita lukivaikeudessa on. Tarkastelemme myös lukivaikeuden syitä, tutkimme kuinka lukivaikeuden voi havaita ja kuinka sitä voi pyrkiä ennaltaehkäisemään. Tuomme myös esiin lukivaikeuden mahdolliset vaikutukset yksilön elämään.

3.1 Esiintyvyys ja määrittely

Suurin osa suomalaisista lapsista oppii peruslukutaidon jo ennen kouluikää, mutta kaikkien suomalaislapsien kohdalla ei näin kuitenkaan ole. Lyytisen & Lyytisen (2007a, s. 1) mukaan peruslukutaidon saavuttaminen noin kymmenesosalle lapsista tuottaa ongelmia. Ahvenainen ja Holopainen (2005, s. 99) kirjoittavat, että erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on noin joka viidennellä lapsella. Nämä lapset tarvitsevat yksilöllistä tukea, vaikka he oppivatkin lukemaan ennen pitkää. Lukutaito saattaa tuesta huolimatta jäädä heikoksi eikä pääse kehittymään tarpeeksi, jotta lukeminen tuntuisi nautinnolliselta ja motivoisi heitä lukemaan itsekseen. (Lyytinen & Lyytinen, 2007a, s. 1).

Luku- ja kirjoitustaidon opettaminen on peruskoulussa tärkein tavoite ensimmäisten vuosien aikana. Noin 80 % lapsista oppii nämä taidot käytössä olevilla opetusmenetelmillä ilman suurempia ongelmia, mutta kuten edellisessä kappaleessa todettiin, on erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia kuitenkin noin joka viidennellä lapsella. Heitä on pyritty auttamaan tuki- ja lukiopetuksen avulla. Tutkimustietoa lukiopetuksen tehokkuudesta on vähän, mutta jotkut opettajat onnistuvat paremmin kuin toiset. Tulosten erilaisuuteen voi olla useita syitä, mutta opettajan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tapa lienee olennainen. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 99.)

Henkilöllä määritellään olevan lukemisvaikeuksia, jos hän ei ole oppinut tavanomaisin opetusmenetelmin lukemaan normaalissa ajassa. Lukemisvaikeuksien taso vaihtelee.

Joillakin lapsista vaikeudet ovat vain lieviä ja menevät ohi koulun alkuvuosina. Toisilla lapsista taas vaikeudet saattavat olla hyvin selkeitä ja pitkäkestoisia, jopa läpi elämän kestäviä. Lukemisvaikeus näkyy eri tavalla lukemaan oppimisen eri vaiheissa. Lukivaikeus voi ilmetä lukemisen alkuvaiheessa vaikeutena lukea sanoja oikein ja lukemisen taitojen oppimisen hitautena. Toisen luokan lopulta alkaen lukemisvaikeus ilmenee enemmän sanojen lukemisen hitautena kuin virheinä lukiessa. (Lukimat, a.)

Lukemisvaikeuden ollessa selvästi nähtävissä, johtumatta yleisistä kehityksellisistä pulmista tai oppimismahdollisuuksien puutteista, puhutaan lukemisen erityisvaikeudesta. Lukivaikeudesta puhutaan, kun lukemisvaikeuteen liittyy oikeinkirjoittamisen vaikeutta. (Lukimat, a.) Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet eli lukivaikeudet ovat yleisimpiä oppimisvaikeuksia ja lisäksi lukivaikeudet aiheuttavat eniten erilaisia oppimisen vaikeuksia. Se on siis selvä riskitekijä lapsen koulutiellä ja voi aiheuttaa myöhemmin jopa yhteiskunnasta syrjäytymistä. (Holopainen & Savolainen, 2009, s. 127.)

Piirteet ja ryhmittely

Ryhmittelyperusteina lukivaikeuksille on tavallisimmin joko oireet tai syytausta. Lukivaikeudet ryhmitellään syytaustan kautta hankittuihin ja kehityksellisiin lukivaikeuksiin. Kehityksellisten lukivaikeuksien aiheuttajana on synnynnäinen rakenteellinen poikkeavuus, joka johtaa vaikeuksiin kirjoitetun kielen oppimisessa. Perinnölliset tekijät ovat usein taustasyynä kehityksellisissä, neurologisissa ongelmissa. Hankittu lukivaikeus johtuu ulkoisesta tekijästä, kuten onnettomuuden aiheuttamasta keskushermostojärjestelmän vauriosta, väärästä lukemaanopettamismenetelmästä tai kielellisten virikkeiden riittämättömästä määrästä. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 77–78).

Viivästyneessä lukutaidossa ei ole kyse mistään erityisistä poikkeavuuksista, jotka johtuisivat älykkyydestä tai sensorisesta toiminnasta. Oppiminen on viivästyneessä lukutaidossa syystä tai toisesta hidasta. Kun puhutaan lukemishenkoudesta, on kyseessä rajoittunut yleinen kielellinen kyvykkyys. Ongelmia löytyy tällöin myös muissa kielellisissä toiminnoissa. Kun yksilön luku- ja kirjoitustaidot eivät riitä ympäristön, tilanteen vaatimukseen ja ajankohtaan nähden, on kyseessä funktionaalinen lukutaidottomuus. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 78.)

Hyperleksialla tarkoitetaan heikkoa luetunymmärtämistä, vaikka koodaustaidot olisivatkin hyvät. Dysleksiassa taas sanojen dekodeeraus tuottaa vaikeuksia, mikä johtuu tavallisimmin fonologisen prosessoinnin ongelmista. Lukemisheikkous ilmenee kaikilla taitoalueilla ja siihen tavallisesti liittyy kognitiivisten taitojen vaikeuksia. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 78.)

Kouluikäisistä 1–3 prosentilla todetaan neurologinen lukivaikeus. Siitä on kyse silloin, kun lukivaikeuden syytaustasta ilmenee kliinisesti todettu hankittu tai kehityksellinen toimintahäiriö tai neurologinen vaurio. Neurologiset lukivaikeudet voidaan jakaa Obrzutin ja Hyndin (1986) mukaan neljään alaryhmään, jotka ovat oireiltaan erilaiset: Pintadysleksiaan, suoraan dysleksiaan, fonologiseen dysleksiaan ja syvään dysleksiaan. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 78–79.)

3.2 Syyt ja ennaltaehkäisevät toimet

Lukeminen on ennen kaikkea kielellistä toimintaa. Kirjoitettu kieli oppimistilanteessa on vahvasti sidoksissa lapsen äidinkieleen, eli kieleen, jota lapsi kuulee puhuttavan. Lapset, jotka ovat kielellisesti suuntautuneita oivaltavat usein opettamatta kirjainten ja puheäänteiden väliset suhteet seuraamalla lukemisen mallia, jonka saavat esimerkiksi sisaruksiltaan. (Lyytinen & Lyytinen, 2007a, s. 1.)

Primaarisyynä lukivaikeuksiin pidetään neurologisen toiminnan poikkeavuutta (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 74). Fonologiset ongelmat, nopean nimeämisen ja kuullunvaraisen äänen käsittelyvaikeudet liittyvät lukivaikeuden etiologiaan eli syihin. Myös oppimisen taitoihin liittyvät kognitiiviset puutteet saattavat liittyä lukivaikeuteen. (Holopainen & Savolainen, 2009, s. 127–128.) Myös sukutaustariski on tärkeä selvittää, mikäli lapsella epäillään olevan lukiongelmia. Höienin ja Lundbergin (1992) mallin mukaan perimmäiset syyt lukivaikeuksille löytyvät joko ympäristöstä tai perimästä. Viime vuosikymmeninä on tutkittu erityisesti perinnöllisyyden yhteyttä lukivaikeuksien aiheuttajana. Jopa puolella lukivaikeuksisista henkilöistä on perinnöllinen tausta. Kielellinen virikekulttuuri voi toisaalta siirtyä sukupolvelta toiselle, jonka vuoksi

perinnöllisyyden tekijöiden merkitys tekee asiasta moniselitteisen. Tällöin kyseessä on sosiaalinen perimä. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 74.)

Lyytisen ja Lyytisen (2007a, s. 1) mukaan jopa yli kolmannes oppi vuoteen 2007 mennessä peruslukutaidon ennen oppitien alkamista, mutta olettivat, että lukevien määrä kasvaa kun esiopetus ottaa kirjainten esittelyn mukaan opetukseen. Vuonna 2010 uudistettu esiopetuksen opetussuunnitelma määrittää luku- ja kirjoitustaidon opettamista seuraavalla tavalla:

Esiopetuksessa luodaan pohjaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. -- Lapsi saa kokemuksia siitä, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi ja kirjoitettu kieli puheeksi sekä aikuisten antaman mallin että omien kirjoittamis- ja lukemisyritysten avulla. (Opetushallitus, 2010, s. 13.)

Esiopetuksen opetussuunnitelma pyrkii tänä päivänä ottamaan luku- ja kirjoitustaidon mukaan päiväkodissa tapahtuvaan opetukseen ja luomaan lapsille pohjaa jo ennen koulutien alkamista. Esiopetuksessa lapsen aikaisemmat taidot ja kokemukset toimivat pohjana luku- ja kirjoitustaidon oppimisen prosessissa. Tämä tapahtuu siten, että oppimisympäristö on avoin ja jossa jokainen lapsi pystyy omien kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti tarttua kieleen. (Opetushallitus, 2010, s. 13.)

Ennaltaehkäisevät toimet

Kielitaidon omaksuminen ja lapsen oma kiinnostuneisuus lukemista kohtaan jo lapsen kehityksen varhaisvaiheessa ovat edellytyksiä sille, että lukutaito voidaan oppia. Lapsen lukutaidon voidaan enteillä alkavan kouluiän alussa. Lapsella on kirjaintietoisuutta sekä sujuvaa nimeämistaitoa mikäli lapsi kykenee jo ennen kouluikää eritellä ja havaita ääniteitä, palauttaa muistista ja tallentaa muistiin kielellistä materiaalia. (Lyytinen & Lyytinen, 2007b, s. 2.) Kuten luvussa 3.3. todettiin, on luki- ja kirjoitustaitoon tutustuminen otettu huomioon vuonna 2010 julkaistussa esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Tämän avulla lapsen mielenkiinto kirjoitettua ja suullista kieltä kohtaan halutaan herättää ja mielenkiintoa lukemista kohtaan lisätä.

Kielelliset vaikeudet ja lukivaikeus ovat osa oppimisvaikeuksia. Kielellisissä vaikeuksissa ja lukivaikeudessa on usein kyse työmuistin kapasiteetin rajoituksista. Rajoituksia voidaan vähentää erilaisilla strategioilla. Siksi niitä on hyvä opettaa ja lisäksi opettajan ja oppilaan on hyvä tulla tietoisiksi strategioista. Jos oppilas voi esimerkiksi liittää uuden käsitteen johonkin ennalta tuttuun paikkaan tai jo osaamaansa asiaan, ankkuroituu asia paremmin mieleen ja syntyy assosiaatioketjuja. (Takala, 2008, s. 18.)

Alkava luku- ja kirjoitustaito edellyttävät puheäänimateriaalin käsittelyä mielessä eli fonologista prosessointia. Puutteellinen fonologinen prosessointi estää merkittävästi sujuvan lukutaidon oppimista ja on siksi ensisijainen kohde ennaltaehkäiseville toimenpiteille. Ytimeen päästään suomen kielessä kirjain-äänne -harjoittelulla. Kirjaimet auttavat välittömästi sekä foneemisen tietoisuuden saamista että peruslukutaidon hankintaa. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 99–100.) Lyytinen (2011, s. 156) on päätenyt samaan myös myöhemmässä tutkimuksessaan ja toteaa, että kirjainten opetteleminen jo hyvin pienten lasten kanssa kehittää foneemista tietoisuutta. Vaikka lapsi oppisi kirjainten vastinäänet kohtuullisesti, saattaa lapsi silti kohdata vaikeuksia. On tärkeä tunnistaa ajoissa riskit, jotta ongelmiin voidaan puuttua varhaisessa vaiheessa.

Tuettaessa lukiriskilasta on kirjainten käyttö tehtävä lasta kiinnostavalla tavalla, jotta lapsen into oppimiseen ei lopu ennen tavoitteen saavuttamista. Käyttämällä vain perinteisiä keinoja voi harjoitteluinnotus useimmiten laantua liian aikaisin, jos oppimisessa on sitkeitä vaikeuksia. Tietokonepelien avulla tapahtuva harjoittelu on osoittautunut lapsia kiinnostavaksi vaihtoehdoksi. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 99–100.)

Jotta lapsi välttyy epäonnistumisen kokemuksilta ensimmäisinä koulukuukausinaan, on lukiongelman varhaisella tunnistamisella ja siihen puuttumisella harjoittelun kautta suuri merkitys. On kuitenkin osattava ajoittaa harjoittelu lapsen tiettyyn kehitysvaiheeseen, jotta motivaatio säilyy eikä harjoittelu ole liian vaativaa. (Lyytinen, 2011, s. 157.)

4 LUKIONGELMISSA TUKEMINEN

Tuen tarpeen huomaaminen ja siihen vastaaminen ovat osa varhaisen puuttumisen prosessia. Todennäköisesti haastavin vaihe prosessissa on lapsen ongelmien puheeksi ottaminen huoltajille. Yleensä kun tämä esitetään oikein, turvaa se varhaisen puuttumisen prosessin jatkon. (Huhtanen, 2011, s. 12.) Luvussa tarkastelemme kolmiportaisen tuen rakennetta, oppijan ja ympäristön vaikutusta oppimiseen sekä tarkoituksenmukaista lukitaidon harjoittamista.

4.1 Ympäristön merkitys havaittaessa lukivaikeus

On tärkeää, että oppilaan lukivaikeus havaitaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Laatikaisen (2011, s. 38) mukaan, yksilö- ja ryhmätestaukset erityisopettajan tekemänä ovat perusteltuja. Testin avulla erityisopettaja voi löytää mahdollisesti tuen tarpeessa olevia lapsia. Oppilaita voidaan seurata myös pitkällä aikavälillä. Tulkinnan vaara vähenee, jos testin tekee muu henkilö kuin oma luokanopettaja. (Laatikainen, 2011, s. 38.)

Ensimmäisellä luokalla on aina keskimäärin kahdesta kolmeen lasta, joista opettajalla herää huoli lukutaidon kehittymisestä. Ongelmat saattavat poistua yleisen kypsymisen myötä, mutta jos kyseessä on dysleksia, vakava lukemisen pulma, vaatii riittävään tekniseen lukutaitoon pääseminen lisätukea. (Uusitalo-Malmivaara, 2009, s. 116.)

Lukutaidon viivästyminen lapsen valmiuksissa on todettavissa 5–7 vuoden iässä helppokäyttöisin menetelmin. Tieto auttaa niin lapsen vaikeuksien ennakoinnissa kuin tukitoimien suunnittelussa. Jos kirjainnimituntemus jää 6-vuotiaalla alle 15 kirjaimen, opetellaan lapsen kanssa leikinomaisesti muutama hänelle hankala kirjain. Jos kirjaimen nimen muistaminen ja mieleen painaminen vielä opettelua toistettaessa seuraavina päivinä on lapselle vaikeaa, niin jatkoselvityksiin on aihetta. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 101–103.)

Mikäli oppilaalla havaitaan mahdollinen lukivaikeus, on hyvä käyttää esimerkiksi pelejä apuna esiopetusvuoden aikana ja varmistaa lapselle riittävästi harjoitusta koulunkäynnin alkukuukausista lähtien. On tärkeää huomioida ne lapset, joiden läheisillä sukulaisilla on todettu lukivaikeus. Varsinkin näillä lapsilla vakavan lukivaikeuden ilmeneminen on moninkertaisesti todennäköisempää. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 101–103.)

Oppijan ja ympäristön rooli

Kun pyritään auttamaan lasta lukemaan, on oppimisessa välttämätöntä ymmärtää motivaation ja tunteiden dynamiikka. Lapselle voi antaa emotionaalista tukea ja välineitä oppimiseen, mikä pitää mielenkiinnon yllä ja on motivoivaa. Oppiminen perustuu kuitenkin viime kädessä lapsen omaan tekemiseen ja valintaan. Toistuessaan ikävät oppimiskokemukset ja tunnetilat harjoittellessa heikentävät motivaatiota ja tehokkuutta. Lukemaan opettelu perustasolla sitkeitä vaikeuksia kohtaava oppilas joutuu muihin verrattuna kamppailemaan moninkertaisen ajan. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 96–98.)

Lapsen elinympäristössä kolmen vuoden iästä lähtien saatavilla olevilla lukutaitoon kehittäville toimilla on todennäköisesti merkitystä varsinkin riskilasten lukemaan oppimiselle. Mikäli lapsi havaitsee erilaisuutta luokkatovereihinsa verrattuna saattaa hän usein haavoittua myös emotionaalisesti. Luokkaympäristössä riittävään yksilölliseen tukeen on harvoin mahdollisuuksia, ja siksi helposti tunne-elämältään haavoittuva oppilas saattaa kokea muun oppimisensa myös olevan uhattuna. Jotta tällainen voitaisiin välttää, oppilaan olisi hyvä saada vaikeudestaan oikea tulkinta, joka auttaa häntä löytämään vahvuutensa ja kannustaa yrittämään. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 98.)

Lukutaidon puutteet haittaavat myöhemmin kirjoitettuun kieleen pohjautuvassa oppimisessa ja sen vuoksi lukiongelma on yritettävä voittaa varhain. Vain paljon lukemalla on mahdollista pikkuhiljaa saada lukeminen niin sujuvaksi ja automaattiseksi, että oppilas voi muistaa pitkän lauseen alunkin päästyään loppuun. Riittävä lukuharrastus tukee oppilasta tavoittamaan lukunopeuden, joka auttaa vaativan tekstin ymmärtämisessä. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 98–99.)

Laatikaisen (2011, s. 81) mukaan on todella tärkeää, että vanhemmat tulevat vanhempainiltoihin. Siellä opettaja kertoo lukemaan opettamisen menetelmästä. Olisi

toivottavaa, että kotona opeteltaisiin samalla menetelmällä, koska eri menetelmät saattavat sekoittaa lasta. Laatikainen toteaa myös, että kotiharjoittelu on erittäin tärkeää ja vanhempien tulisi ehtiä ja jaksaa kuunnella lukuläksyjä.

4.2 Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Esi- ja perusopetuksessa on korostettava ennaltaehkäisevää toimintaa ja varhaista tukea. Oppimisen esteisiin ja oppimisvaikeuksiin on pystyttävä puuttumaan ajoissa, jotta ongelmat eivät moninkertaistuisi. Moniammatillinen yhteistyö ainakin opetus-, sosiaali- ja terveystoimen välillä on tämän edellytys. (Pihkala, 2009, s. 21.)

Vuodesta 2011 on ollut käytössä kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Yleinen tuki, eli ensimmäinen porras, kuuluu jokaiselle oppilaalle. Toinen porras on tehostettu tuki, joka perustuu oppimissuunnitelmaan. Kolmantena tulee erityinen tuki, jolloin tarvitaan erityisen tuen päätös sekä HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Laatikainen, 2011, s. 21–23.) Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän tavoite on, että pedagoginen suunnittelu ja arviointi auttaa ongelmia kohdannutta oppilasta jatkamaan yleisopetuksessa tai palaamaan sinne (Huhtanen, 2011, s. 9).

Jos yleinen tuki on riittämätön, on oppilaan saatava tehostettua tukea ennen kuin hänelle voidaan harkita erityistä tukea. Mikäli lapsi ei enää tarvitse erityistä tukea, siirtyy hän portaittain takaisin päin myöhemmin mahdollisesti jopa yleiseen tukeen asti. Mikäli lapsella on lääketieteellisen tai psykologisen arvion mukaan selvä tarve erityiseen tukeen, voidaan päätös siitä tehdä myös ennen esi- tai perusopetuksen alkua. Kaikissa tukimuodoissa on mukana laaja-alainen erityisopetus, mutta sen intensiteetti ja määrä lisääntyy siirryttäessä yleisestä tuesta tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Laatikainen, 2011, s. 23.)

Tehostettu tuki tarkoittaa perusopetuksessa valmiiksi mukana olevia opetuksen muotoja, kuten eriyttämistä, tuki- ja samanaikaisopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, opetusta riittävän pienissä ryhmissä ja oppilashuollon tehostamista (Huhtanen, 2011, s. 110–128).

Tehostettuun tukeen siirryttäessä laadittava oppimissuunnitelma pohjautuu pedagogiseen arvioon. Oppimissuunnitelma sisältää esimerkiksi oppilaan vahvuudet, koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet, lapselle annettavat tukitoimet, tavoitteet ja periaatteet arvioinnille. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 29.) HOJKS on pakollinen erityistä tukea annettaessa, ja se kattaa kaikki opetuksen tavoitteet, päätökset, opetusmenetelmät, toimenpiteet opetuksen järjestämisessä ja niihin tarvittavat henkilöt, oppimateriaalit, opetusvälineet, seurannan sekä arvioinnin (Ikonen 2003, s. 100). Huhtanen (2011, s. 109) on koonnut kolmiportaisen tukijärjestelmän portaat ja niihin liittyvät tukitoimet taulukoksi. (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Kolmiportainen tukijärjestelmä (Huhtanen, 2011, s. 109)

Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki
Oppimissuunnitelma	Oppimissuunnitelma – pakollinen	HOJKS – pakollinen
<ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen - oppilaanohjaus - oppilashuollontuki - tukiopetus - osa-aikainen erityisopetus - apuvälineet yms. - avustajapalvelut - ohjaus- ja tukipalvelut 	<ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen - oppilaanohjaus - oppilashuollontuki - tukiopetus - osa-aikainen erityisopetus - apuvälineet yms. - avustajapalvelut - ohjaus- ja tukipalvelut 	<ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen - oppilaanohjaus - oppilashuollontuki - tukiopetus - osa-aikainen erityisopetus - kokoaikainen erityisopetus - apuvälineet yms. - avustajapalvelut - ohjaus- ja tukipalvelut

Oppilashuollon asiantuntijat, huoltajat ja oppilas

Pedagoginen arvio	Pedagoginen selvitys
<ul style="list-style-type: none"> - moniammatillinen arvio - tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan - laadultaan ja määrältään yksilöllisten tarpeiden mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> - moniammatillisesti valmisteltu - oppilaan vahvuudet ja ongelmat - millaista tehostettua tukea oppilas on saanut - millaista oppilashuollon tukea oppilas tarvitsee - opetuksen järjestäminen - lausunto, tutkimus, selvitys, tarvittaessa oppimäärän yksilöllistäminen ensisijainen vaihtoehto, oppimäärästä vapauttaminen

Oppilaiden heterogeenisuus velvoittaa luokanopettajaa eriyttämään opetustaan ja käyttämään monipuolisia työtapoja. Suurissa opetustyhmissä tämä tavoite on hankalinta toteuttaa. Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki vaatii entistä tarkempaa dokumentointia oppilaasta, annetusta tuesta ja sen vaikuttavuudesta. Kirjallinen työ lisääntyy aiempaan verrattuna ja nykyisin myös luokanopettajat ja aineenopettajat kirjoittavat ja kantavat vastuun erilaisista lomakkeista. (Laatikainen, 2011, s. 24.)

Yksilölliset tarpeet opetuksessa

Ensisijainen keino reagoida lasten edistymistähtiin ja taitojen erilaisuuteen luokassa on opetuksen eriyttäminen. Hän kirjoittaa muun muassa yhtenäistävästä eriyttämisestä, jossa opettajan tukitoimilla pyritään kaikille yhteiseen perustasoon. Jos eriyttäminen ei riitä perustasoon pääsemiseen, oppilaan on mahdollista saada tukiopetusta tai erityisopetusta pienryhmässä tai yksilöllisesti. (Lerikkanen, 2006, s. 124–125.) Luokanopettaja voi antaa oppilaille mahdollisuuksien mukaan tukiopetusta. Oppilaan tueksi voidaan hankkia myös koulunkäyntiavustaja, joka voi olla henkilökohtainen, luokka-avustaja tai koko koulun yhteinen avustaja.

Erityisopettaja ottaa tavallisimmin erityisopetukseen 2–4 oppilasta kerralla. Erityisopetustunti on näin intensiivinen sekä oppilaille että opettajalle. Liikkeelle lähdetään oppimisvaikeuksien syyn selvittelystä ja kartoittamalla oppilaan tuen tarvetta sekä vahvuuksia. Työskennellessään oppilaat saavat yksilöllistä ohjausta. Erityisopetuksessa ei harhauduta omiin ajatuksiin, koska työskentely perustuu oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Oppilaan tuen tarpeen ollessa ainutlaatuinen tai monisyinen on oppilaan hyvä tavata erityisopettajaa yksin. Joskus yksilöllinen huomio esimerkiksi erityisopettajalta on ehdottoman tarpeellista. Huolimatta ryhmämuotoisen erityisopetuksen suosioista kustannustehokkaana tuen muotona emme saa unohtaa yksilöllistä erityisopetusta. (Laatikainen, 2011, s. 43–44.)

Samanaikaisopetuksessa kaksi opettajaa opettaa pääasiassa samassa tilassa. Tämä opetusmuoto tarjoaa jaettua vastuuta oppilaista, opettamisesta sekä mahdollistaa jaettuja ammattikäytäntöjä tiiviissä yhteistyössä. Samanaikaisopetuksessa opettajat ovat tasavertaisia ja vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajat jakavat myös suunnittelu- ja arviointivastuuta. Näin he voivat jakaa hyviä käytäntöjä ja siirtää hiljaista tietoaan

toisilleen. Alaluokilla samanaikaisopetuksessa luokkaa opettaa luokan opettajan kanssa toinen luokanopettaja, erityisopettaja tai luokaton lisäopettaja eli resurssiopettaja. Erityisopettajan tietotaidosta saattaa samanaikaisopetuksessa olla hyötyä koko luokalle. Samanaikaisopetus ei välttämättä ole leimaavaa, kuten käynnit erityisopettajan luona saattaa olla. Työmuodon sopivuus riippuu tilanteesta ja mikään työtapo ei ole pelkästään hyvä tai huono. (Laatikainen, 2011, s. 44–45, 49.)

Oppilaita voidaan jakaa erilaisiin opetusryhmiin ja opetusta organisoida monin tavoin joustavasti eri opettajien kesken. Tällaisia joustavia opetusjärjestelyitä käytetään, kun halutaan sopivaa opetusta oppimistyyleiltään erilaisille oppilaille tai esimerkiksi tukea tarvitseville ja edistyneille. Esimerkiksi rinnakkaisluokat voidaan jakaa joustavasti kolmeen tasoryhmään, joita opettavat kaksi luokanopettajaa ja erityisopettaja. Joustavan ryhmittelyn käytetyin työmuoto on kuitenkin jakotunnit. Erityisluokka koulussa mahdollistaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden joustavan ryhmittelyn. Joustavien opetusjärjestelyiden tarve kasvaa, kun halutaan siirtää erityisopetusta erityisluokilta yleisopetukseen. (Laatikainen, 2011, s. 50–52.)

4.3 Kuntouttaminen ja harjoittaminen

Aron (1999, s. 277) mukaan lukivaikeuksisen oppilaan kuntoutus on suunniteltava kielellisten ja fonologisten taitojen tukemiseen. Vaikka lukivaikeuksiin on pyritty etsimään kuntoutusmenetelmää jo kauan, ei viisastenkiveä olla vielä löydetty. Vuosien aikana on esimerkiksi neuropsykologisesta kuntoutuksesta otettu aineksia lukiopetukseen ja nykyään kuntoutusmenetelminä voi toimia muun muassa Ekapeli ja asentohoito. (Laatikainen, 2011, s. 76.)

Kuntoutusvälineistä ja monenlaisista dysleksian voittamiseen kehitellyistä oppirakennelmista vallitsee runsaudenpula. Lasten kanssa työskentelevien ammattilaistenkaan ei aina ole helppoa erottaa uskomushoitoa menetelmistä, jotka ovat tieteellisesti päteviksi todettuja. Oikein kohdistettu työ on kuitenkin yhteistä toimiville menetelmille. Lukemaan oppii lukemalla sekä harjoittelemalla lukutaidon synnyttäviä perustaitoja. Harjoittelun lisääntyessä tarvitaan motivaatiota. Menetelmästä huolimatta,

lukemisen vaikeutta kohdanneen lapsen on kuntoutuksessa useasti astuttava epämurkavuusalueelleen. Harjoitteiden tulisikin olla palkitsevia ja pienenkin edistymisen myös oppilaalle itselleen näkyvää. Toiset lapsista hyötyvät kynä-paperitehtävistä tarvitessaan motorista ja taktiilista tukea harjoitteluunsa ja jotkut taas tietokonepohjaisesta työskentelystä, koska siinä hienomotoriikan heikkous ei samalla tavalla haittaa. (Uusitalo-Malmivaara, 2009, s. 116–117.)

Uusitalo-Malmivaara (2009, s. 116–119) kokeili tutkimuksessaan kolmea lukemisen kuntoutusmenetelmää kolmelle ryhmälle ensiluokkalaisia, joilla näkyi lukivaikeuden riski lukemisen alkutestauksessa. Kuntoutusmenetelmät tutkimuksessa olivat erilaisia. Tavurytmiikka on monikanavainen menetelmä lukemaan opettamisessa, jossa tavujen rytmiikkaa ja kestoa tuetaan liikkeillä. Toisen lapsiryhmän kuntoutusmenetelmänä oli vanhempien aktivointi kotona lukemiseen perheiden saaman kirjan ja tehtävien avulla. Kolmannen ryhmän interventiona käytettiin tietokonepeli Ekapeliä. Ekapeli on viidestä kahdeksaan vuotiaalle suunnattu peli, joka harjoittaa kirjain-äännevastaavuutta ja mukautuu pelaajan tasoon motivaation ylläpitämiseksi.

Uusitalo-Malmivaaran (2009, s. 120–121) tekemän tutkimuksen mukaan kaikilla kolmella menetelmällä kuntoutetut oppilaat edistyivät ensimmäisen luokan aikana sekä lukutaidossa teknisesti että tekstinymmärtämisessä. Ryhmien välillä ei ollut tilastollisia eroja millään testatulla osa-alueella. Erityisopetuksen tehokkuutta ajatellen tulos ei ole kovin rohkaiseva, koska ensimmäisen luokan alussa todettua eroa ei pystytty kompensoimaan yhdelläkään annetulla opetustavalla. Oppilaiden yksilöllisistä eroista alkuopetuksessa kertoi suuri hajonta ryhmien sisällä kaikissa lukemisen osa-alueita kartoittavissa tehtävissä. Mikään käytetyistä kuntoutusmuodoista ei ilmeisestikään ollut sellainen, että jokaisen oppilaan taipumukset olisi pystytty riittävästi huomioimaan. Kaikkien ryhmien lukemista tuettiin jollakin tavalla ja he edistyivät mahdollisesti sen vuoksi, eikä kuntoutuksen laatu välttämättä ollutkaan määräävä tekijä. Tarvitaan monenlaisia menetelmiä, jotta erilaiset tarpeet voitaisiin huomioida ja motivaatio säilyisi.

Erään koulu-urallaan lukivaikeuden kanssa kamppailleen yliopisto opiskelijan mukaan hyvä opettaja järjestää havainnollisia oppitunteja ja ottaa lukivaikeuden huomioon niin, että jos muuten osaa asiat, lukivaikeus ei ole este hyvien numeroiden saavuttamiselle. Kirjalliset sanakokeet kielissä ovat lukihäiriöiselle erityisen vaikeita ja lukivaikeuksista

oppilasta saatetaan yhä luulla laiskaksi ja tyhmäksi. Opiskelija on todennut myös, että suulliset kokeet, mielikuvien käyttäminen, tekstinkäsittelyohjelman ja nauhurin käyttö auttavat usein. Lisäksi opettajan tulisi ymmärtää ja tietää lukivaikeudesta ja räätälöidä opetusta yhdessä oppilaan kanssa. Hyvän opetuksen kanssa yhtä tärkeää on vahva motivaatio ja vankka tahto. (Takala & Kontu, 2008, s. 280–281.)

Harjoittaminen

Lukutaitoa voi harjoittaa monella eri tavalla. Yksi tärkeimmistä asioista kun harjoitellaan sekä erityisesti ylläpidetään lukutaitoa, on pyrkiä säilyttämään motivaatio ja kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan. Lapsen ja aikuisen yhteiset lukutuokiot kehittävät tärkeitä taitoja, kuten kuuntelemista ja ymmärtämistä, sanavarastoa, tarkkaavaisuuden suuntaamista ja mielikuvitusta. Vain jatkuva ja runsas lukemisharrastus tekee lukemisesta sujuvaa ja automatisoi lukutaitoa. (Lyytinen & Lyytinen, 2007b, s. 3.)

Korjaavaa opetusta käytetään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Ahvenaisen ja Karpin (1993, s. 151) mukaan oppimateriaalit ovat keskeisessä osassa korjaavassa opetuksessa, eli silloin kun lukutaitoa harjoitetaan. Erilaisten oppimateriaalien avulla voidaan motivoida, yksilöllistää, rajata oleelliset asiat sekä järjestää opetus niin, että oppiminen tapahtuu oppijan oman kokemisen ja työskentelyn kautta. Oppimateriaali voi toimia osaltaan myös diagnosoinnin apuna.

Oppimateriaalit lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia varten ovat usein tehty erityisiä tarpeita varten. Käyttötarkoituksen perusteella materiaalit voidaan jakaa eri näkökulmiin Ahvenaisen ja Karpin (1993, s. 152) taulukon mukaan (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Oppimateriaalien jaottelu erityisiä tarpeita varten (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 152).

1.	Yleismateriaalit
	Tyypillisesti mahdollistavat harjoittamisen erittelemättä, eli lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan yleisesti. Painopiste on tällöin motivoinnissa ja terapiassa. Opettajalla on tässä tärkeä asema, sillä hänen tulee osata valita oleellisimman materiaalin oppilaan vaikeuksia ajatellen.
2.	Spesifiset materiaalit
	Tukevat jonkin tietyn määritellyn oireen korjaamista. Vaikeuden täytyy olla todella spesifinen ja rajoittunut, jotta tällainen materiaali sopisi korjaamiseen.
3.	Menetelmäsidonaiset materiaalit
	Tukevat menetelmällisiä oppimis- ja opetusratkaisujen harjoituksia. Materiaalit ovat tällöin hyvin harkittuja.

Erilaisia apuvälineitä lukemisen ja kirjoittamisen harjoittamiseen ovat esimerkiksi leikit, pelit, monisteet, kirjat ja tekniset apuvälineet, kuten tietokone. Erityisesti esi- ja alkuopetuksessa leikeillä on tärkeä merkitys. Riimit, lorut, laulut, rytmileikit ja muistileikit ovat oivia keinoja harjoittaa lukitaitoa. (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 153.)

Tekniikan hyödyntäminen lukivaikeuksisen oppilaan tukena

Tekniikkaa voidaan hyödyntää tänä päivänä hyvin monipuolisesti lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa ja oppimisessa. Tietokone voi olla niin työväline, opetus- että harjoitusväline kuin opetuksen kohdekin ja tekniikka voi sinällään toimia myös sekä oppilaan että opettajan motivoijana. Tietokoneelle saatavat erilaiset harjoitusohjelmat mahdollistavat muun muassa oikeinkirjoituksen, matematiikan, vieraiden kielten ja lukemisen harjoittamisen. Nämä ohjelmat ovat kuitenkin vain tukena oppimisessa ja parantavat oppimisen valmiuksia, ne eivät toimi apuvälineen asemassa. (Lukihäiriö.fi, 2011.)

Pelkästään se, että oppilas pääsee kirjoittamaan käsinkirjoituksen sijasta tietokoneella saattaa auttaa, mikäli esimerkiksi silmän ja käden yhteistyössä on ongelmia ja käsinkirjoittaminen tästä johtuen on työlästä. Tietokoneisiin on olemassa monenlaisia sovelluksia ja ohjelmia, joista lukivaikeuksinen oppilas voi hyötyä paljon. Niinkin yksinkertainen asia, kuin oikolukuohjelma, auttaa oppilasta havaitsemaan tekemänsä virheet ja korjaamaan ne. (Lukihäiriö.fi, 2011.) Opettajan on mahdollista hyödyntää mahdolliset korjaustapahtumat opettavaisiksi tilanteiksi ja kiinnittää oppilaan huomio myös jatkossa samankaltaisiin virhekohtiin.

Muita teknisiä apuvälineitä ovat esimerkiksi ääntä tallentavat laitteet, jotka helpottavat myöhemmin mikäli muistiinpanoja ei ole ehditty kirjoittamisen hitauden vuoksi tehdä tai mikäli oppilas haluaa tai saa mahdollisuuden keskittyä ainoastaan kuunteluun opetustilanteen aikana. Äänikirjat ovat myös oivallinen apu lukivaikeuksisen oppilaan arjessa. Äänikirjoja on tarjolla sekä opetus- että viihdetarkoitukseen. Sivuston mukaan erilaisia apuvälineitä ja harjoitusohjelmia on mahdollista lainata joidenkin kuntien kirjastoista tai paikallisista lukijärjestöistä. (Lukihäiriö.fi, 2011.)

4.4 Arviointi

Arvioinnin tehtävänä koulussa on helpottaa opetuksen suunnittelua ja seurata oppilaan edistymistä. Koulun alkaessa on tärkeää, että opettajalla on jonkinlainen käsitys oppilaiden tarpeista, myös mahdollisista erityistarpeista, sekä ryhmänä että yksilöinä. Tämä onnistuu parhaiten, jos esi- ja alkuopettajat tekevät yhteistyötä. (Lerkanen, 2006, s. 144.)

Opettajat ja varhaiskasvattajat seuraavat ja arvioivat lasten kehitystä sekä yleisiä kouluvalmiuksia arkitilanteissa. Laaja-alaiset kielelliset vaikeudet huomataan varhain ja lapsi pääsee asiantuntijoiden tarkempaan arviointiin. Lukivaikeudet taas havaitaan usein vasta kun opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan. Lukivaikeuksia on vaikea ennakoida myös sen takia, että kielelliset vaikeudet eivät aina vaikuta samalla tavalla lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kehittymiseen. (Mäkinen, 2004, s. 20.)

Pienten oppilaiden kirjoitustaidon kehitystä on hyvä aika ajoin arvioida sanelulla. Sanelussa voi olla tavuja, sanoja, ja lopulta lauseita. Lukivirheet ja kirjoittamaan opettelevan virheet saattavat olla aluksi samanlaisia, mutta lukivirheet säilyvät sitkeästi. (Takala, 2008, s. 28.)

Kaikki oppilaat eivät pysty näyttämään ymmärrystään ja parasta osaamistaan perinteisessä koetilanteessa. Arvioinnin eriyttäminen on usealle opettajalle uutta. Heikkonäköinen käyttää apuvälineenään silmälaseja, joten miksi ei lukivaikeuksinen saisi apuvälineeksi hiljaista tilaa, paloittelua koetta, pidennettyä aikaa, ääneen luettuja tehtävänantoja tai täydentää tarvittaessa suullisesti koettaan. Arvioinnissa on huomioitava myös lievät oppimisvaikeudet ja käytettävä menetelmiä, joiden avulla lapsi kykenee näyttämään osaamisensa siten, että se mittaa opittuja sisältöjä eikä oppimisvaikeutta. (Laatikainen, 2011, s. 89–90.)

On tärkeää selvittää oppilaiden lähtötilanne koulun alkaessa erilaisten testien, arkihavaintojen ja tehtävien avulla, jotta opettamisen suunnittelu helpottuu ja lapset saavat parhaan mahdollisen ja henkilökohtaisia tarpeita vastaavan tuen. (Lerikkanen 2006, s. 144.) Taulukkoon 4 on listattu arviointivälineitä, joilla sekä luokanopettaja että erityisopettaja voi arvioida lapsen lukutaitoa.

TAULUKKO 4. Lukutaidon arviointivälineitä luokanopettajille ja erityisopettajille (Lerikkanen, 2006, s. 145)

Arviointiväline	Menetelmän kuvaus
ALLU; Ala-asteen lukutesti	Normitettu lukutaidon testi, joka on tarkoitettu lukutaidon tason arviointiin luokilla 1–6. Osa-alueet: kielellinen tietoisuus, tekninen lukutaito, luetun ymmärtäminen. Käyttö: Ryhmä- ja yksilötestinä.
Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen	Testejä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin esiopetuksesta toiselle luokalle. Osa-alueet: kiellinen tietoisuus, luku- ja kirjoitustaidon valmiudet, luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Käyttö: pääosin yksilötehtäviä, osa kirjoitustaidon tehtävistä myös ryhmäkäyttöön.
Diagnostiset testit 2. Kuullun ja luetun ymmärtäminen	Testi koulutulokkaiden ja 1. luokan oppilaiden kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen arviointiin. Käyttö: yksilötesti
ARMI; Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle	Seulatestejä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin 1. alussa, keskellä ja lopussa. Käyttö: pääosin ryhmätestejä, myös yksilötestejä, havaintolomakkeita sekä vanhemmille suunnattu kysely.

5 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää empiirisesti keinoja, joita luokanopettajat käyttävät opetuksessaan lukivaikeuksisten lasten kanssa. Tarkoituksena on myös selvittää, mikä lukemaan opettamisen menetelmä luokanopettajien omien käsitysten ja kokemusten mukaan on soveltuvin lukemisen opettamiseen kun puhutaan lukemaan harjoittelemisesta koko luokan yhteisenä tapahtumana, keskittyen pääasiassa erityisesti lukivaikeuksisen oppilaan oppimiseen.

Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty ympäri Suomen ensimmäisen ja toisen luokan opettajille lähetetyn sähköisen kyselylomakkeen kautta. Vastaajat ovat tällä hetkellä ensimmäisen luokan luokanopettajina tai ovat toimineet kyseisen luokan opettajina aiemmin työvuosiensa aikana. Tutkimuksessa selvitämme millä perusteella opettajat valitsevat tietyn lukemaan opettamisen menetelmän, millä keinoilla opettajat uskovat lukivaikeuksista oppilasta voitavan tukea koulussa lukemaan oppimisessa sekä miten opettajat kuvaavat lukioppilaan erityistarpeita.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ensimmäistä luokkaa opettaneiden opettajien kokemuksia lukivaikeuksisen lapsen lukemaan opettamisesta ja lukemaan opettamisen menetelmien valinnasta. Tutkimuksen avulla selvitämme myös opettajien käsityksiä lukivaikeuksisen oppilaan tukemisesta ja erityistarpeista. Tutkimukseen muodostui kolme tutkimuskysymystä:

1. Millä perusteella opettajat valitsevat tietyn lukemaan opettamisen menetelmän?
2. Millä keinoilla opettajat uskovat lukivaikeuksista oppilasta voitavan tukea koulussa?
3. Miten opettajat kuvaavat lukivaikeuksisen oppilaan erityistarpeita?

5.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen ja lähestymme tutkimusta fenomenografian näkökulmasta. Halusimme tutkia luokanopettajien kokemuksia, käsityksiä ja näkemyksiä, eli empiirisiä ilmiöitä. Tämä johti siihen, että tutkimusmenetelmäksi muodostui kvalitatiivinen tutkimus.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksessa on otettava huomioon, että moninaista todellisuutta ei voi mielivaltaisesti pirstoa osiin. Tapahtumat muovaavat toinen toistaan ja on mahdollista löytää useansuuntaisia suhteita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 152.)

Kvalitatiivinen tutkimus liitetään yleensä humanistiseen ihmistieteelliseen traditioon ja fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiseen perinteeseen. Kvalitatiivisen metodologian tavoitteena on kokonaisvaltainen kuvaaminen ja ilmiöiden merkitysten ymmärtäminen. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2000, s. 25.) Hirsjärven ja Huttusen (1995, s. 201) mukaan laadullisen tutkimuksen menetelmin pyritään saamaan jostakin ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva, ymmärtämään ilmiötä syvemmin ja eri näkökulmista.

Tulokseksi voi saada käsityksiä, jotka ovat tiettyyn paikkaan ja aikaan rajoittuneita. (Hirsjärvi et. al., 1997, s. 152). Laadullisen tutkimuksen päämääränä on usein tutkittavien henkilöiden omien kokemusten tai oman näkökulman esille tuominen. Kiinnostuneita voidaan olla myös ilmiön mahdollisista syistä ja niiden tulkinnoista. (Hirsjärvi & Huttunen, 1996, s. 201.) Meidän tutkimuksemme päämääränä on selvittää opettajien käsityksiä ja näkemyksiä lukihäiriöisen lapsen lukemaan opettamisesta.

Kvalitatiivinen tutkimus välttää tiukkoja ennakkoehtoja ja päättelyssä edetään yksittäistapauksista yleistyksiin. Aineistolähtöisyys on tunnusomaista laadulliselle tutkimukselle. Aineiston keruuvaiheessa ilmiöstä pyritään saamaan mahdollisimman rikas kuva. (Hirsjärvi & Huttunen, 1996, s. 201–203.) Tutkimuksessamme pyrimme saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamisesta muodostamalla tutkimuskysymyksiä ympärille teemoitettuja kysymyksiä, jotka esitämme aiheesta kokemusta omaavalle tutkimusjoukolle.

Fenomenografia

Tutkimuksemme metodologia on fenomenografinen. Fenomenografian perustaja on Ference Marton, joka tutki yliopisto-opiskelijoiden tiedonmuodostusta ja käsityksiä oppimisesta. Marton on Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 163) mukaan todennut, että ihmiset voivat kokea, ymmärtää ja käsittää tiettyä ilmiötä rajallisesti. Fenomenografiassa pyritään löytämään ja kuvamaan näitä erilaisia ajattelutapoja ja käsityksiä.

Fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä, joita tutkitaan. Ajatuksena fenomenografiassa on se, että ihmisten ajatukset poikkeavat toisistaan hyvin eri tavalla. Fenomenografiassa keskitytään eroavaisuuksien tarkasteluun, jotka ilmenevät ihmisten käsityksissä. (Rissanen, 2006.) Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan maailmaa siten, kuin se ilmenee, eli miten maailma esiintyy ihmisten käsityksissä ja millä tavoin käsitykset ovat yhteydessä ihmisen elämisaailmaan.

Fenomenografinen tutkimus etenee Ahosen (1994, s. 115) mukaan siten, että aluksi tutkija valitsee asian tai käsitteen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen tutkija perehtyy teoreettisesti valitsemaansa käsitteeseen ja jäsentää siihen liittyviä näkökulmia. Kolmantena vaiheena hän haastattelee henkilöitä, joilla on mahdollisesti erilainen käsitys asiasta ja lopuksi tutkijan on luokiteltava käsitykset merkitysten perusteella ryhmiin. Käsityksien erilaisuuksien selittämiseksi tutkijan on koottava käsitykset merkitysluokiksi.

Fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan Ahosen (1994, s. 117) mukaan konstruktiota, jonka kautta jäsennetään tietoa uudesta asiasta. Käsitykset voivat kuitenkin muuttua ja fenomenografian kautta katsottuna on vain yksi maailma, josta muodostetaan käsityksiä (Metsämuuronen 2000, s. 22). Tutkimuksessamme tarkastelemme eri opettajien käsityksiä samasta aiheesta, eli lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamisesta. Haluamme myös selvittää, mikäli opettajat ovat vaihtaneet opetusvuosiensa aikana lukemaan opettamisen menetelmää, jolloin fenomenografiset käsitykset tietystä asiasta toteutuvat. Maailma pysyy samana, mutta oppilaat ja käsitykset mahdollisesti ovat muuttuneet.

Päädymme fenomenografiseen metodologiaan sen vuoksi, että fenomenografia tutkii ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisen tietoisuudessa, eli se tutkii käsityksiä tietystä asiasta. (Ahonen, 1994, s. 114). Tutkimuksessamme tutkimme

nimenomaan käsityksiä ja kokemuksia siitä, millä perusteella opettajat valitsevat tietyn lukemaan opettamisen menetelmän, millä keinoilla opettajat uskovat lukivaikeuksista oppilasta voitavan tukea koulussa lukemaan oppimisessa sekä miten opettajat kuvaavat lukioppilaan erityistarpeita.

On luonnollista, että yhdestä ilmiöstä on monta laadullisesti erilaista käsitystä. Tämä johtuu pääosin ihmisten erilaisista kokemustaustoista. Fenomenografiassa keskeinen tutkimuskohde on ihmisten erilaiset käsitykset, mutta se eroaa muista käsitystutkimuksista siten, että fenomenografia keskittyy käsitysten sisällöllisiin eroihin. (Ahonen, 1994, s. 114-115.) Rissasen (2006) mukaan fenomenografian soveltamisessa voidaan erottaa kaksi tiedon tasoa: ensimmäinen taso pyrkii ymmärtämään sen, millä tavoin tutkittava ymmärtää tietyn kohteen tai asian. Toinen taso syventää tarkastelua ja tutkija pyrkii tulkitsemaan tutkittavien käsityksiä tietystä asiasta.

Tutkimuksessamme keräämme aineistoa useilta eri henkilöiltä, jolloin ennako-oletuksena on, että luokanopettajien käsitykset tietyn lukemaan opettamisen menetelmän toimivuudesta, tukikeinoista ja mahdollisista lukivaikeuksien lapsen erityistarpeiden huomioimisesta eroavat jonkinverran toisistaan. Taustakysymyksissä emme halunneet ottaa huomioon mahdollista koulutustaustaa, yliopistoa, jossa koulutus on saatu tai vastaajan omasta mahdollisesta lukivaikeudesta. Haluamme selvittää vastaajien käsityksiä kokemuksen tuoman tiedon ja taidon nojalla.

5.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen, jotta luokanopettajat voivat vastata kysymyksiin silloin, kun heillä on siihen aikaa ja saamme selkeät vastaukset nopeasti. Keräämme tutkimusaineistoa ensimmäistä luokkaa opettaneilta tai opettavilta luokanopettajilta. Kyselylomakkeen avulla pyrimme saamaan selville luokanopettajien kokemuksia lukemaan opettamisesta.

Lomakehaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Yksi aineistonkeruumenetelmä on lomakehaastattelu. Lomakehaastattelu on survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä. Termi survey tarkoittaa kyselyn, havainnoinnin ja haastattelun muotoja, joissa tutkittavat muodostavat näytteen tai otoksen perusjoukosta ja joissa kerätään aineistoa standardoidusti. Standardoituus merkitsee sitä, että asiaa kysytään jokaiselta vastaajalta täysin samalla tavalla. (Hirsjärvi et. al., 1997, s. 182.) Tutkimuksessamme keräämme oman aineistomme sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tutkittavat eli opettajat, jotka vastaavat kyselyymme muodostavat pienen näytteen perusjoukosta.

Kyselylomakkeiden avulla kerätään tietoa esimerkiksi toiminnasta ja käyttäytymisestä, tiedoista, tosiasioista, asenteista, arvoista, käsityksistä, uskomuksista tai mielipiteistä. (Hirsjärvi et. al., 1997, s. 186.) Tutkimuksessamme keräämme tietoa ensimmäistä luokkaa opettaneilta luokanopettajilta heidän käsityksistä, kokemuksista, uskomuksista ja mielipiteistä liittyen lukivaikeuteen ja lukemaan opettamiseen.

Tutkijat ovat nykyaikaisen sosiaalitieteellisen survey-tutkimuksen ajan jakautuneet kahteen ryhmään. Toiset suosivat tutkimuksessaan strukturoituja ja toiset avoimia kysymyksiä. Strukturoitujen kysymysten suosio on kasvanut tietokoneteknologian kehityksen myötä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat avoimet kysymykset olleet käytössä. Tutkimusta voidaan myös tehdä käyttäen molempia kysymysmuotoja. (Hirsjärvi et. al., 1997, s. 189.) Kyselylomakkeemme tässä tutkimuksessa sisältää molempia kysymysmuotoja, mutta suosimme kuitenkin enemmän avoimia kysymyksiä. Pyrimme näin antamaan vastaajalle mahdollisuuden kertoa, mitä hänellä todella on mielessään.

Kyselyn edut ja haitat

Hirsjärven et. al. (1997, s. 184) mukaan kyselymenetelmä säästää tutkijan aikaa ja on tehokas aineistonkeruumenetelmä: on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto sekä kysyä monia asioita. Valli (2001, s. 101) toteaa artikkelissaan, että tutkija ei vaikuta läsnäolollaan tai olemuksellaan kyselylomakkeen avulla tehtyyn aineistonkeruuseen. Edes tutkijan omat tauot tai äänenpainot eivät pääse vaikuttamaan lomakkeeseen vastaavaan tutkittavaan. Kysymysten esittäminen kaikille vastaajille täysin samassa muodossa on tutkimuksen

luotettavuutta parantava tekijä. Kustannukset aineiston keruusta jäävät pieniksi, kun ei tarvitse matkustaa vastaajan luokse. Vastaaja voi myös itse valita milloin hän vastaa kyselyyn. (Valli 2001, s. 101.) Tutkimuksessamme sähköinen lomake mahdollisti vastausten keräämisen ympäri Suomen ilman kustannuksia ja vastaajille itselle sopivan vastaamistilanteen ja ajankohdan.

Kyselytutkimuksen heikkouksina voidaan pitää aineiston mahdollista pinnallisuutta tai tutkimuksen vaatimattomuutta teoreettisesti. Haittaa voi olla siitä, että emme pysty varmistumaan siitä, miten tosissaan vastaajat suhtautuvat tutkimukseen. Voimme vain pyytää vastaamaan rehellisesti ja huolellisesti. On myös vaikea kontrolloida väärinymmärryksiä. (Hirsjärvi et. al., 1997, s. 184.)

Kvalitatiivinen tutkimus ei välttämättä tarkoita läheistä kontaktia tutkittaviin. (Hirsjärvi et. al. 1997, 183). Kontaktimme kyselyyn vastaajiin on vähäinen. Lähestyimme opettajia joko työsähköpostilla tai luokanopettajille suunnattujen Facebook -ryhmien kautta. Etuna kyselylomakkeessa on se, että tutkijan omat mahdolliset asenteet eivät vaikuta haastateltavan vastauksiin yhtä helposti kuin kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa, mikä parantaa luotettavuutta. Haittapuolena kyselylomakkeessa kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun verrattuna on se, että tarkentavien kysymyksien tekeminen ei ole mahdollista.

Hirsjärvi et. al. (1997, s. 184) kirjoittavat, että lomaketutkimuksessa on mahdotonta tietää, miten hyvin vastaajat ovat perehtyneet asiaan, josta kysymykset esitetään. Tutkimuksemme kohdejoukko on luokanopettajat, joten vältymme melko pitkälle tältä ongelmalta oletuksena se, että opettajilla on kokemusta lukemaan opettamisesta ja lukivaikeudesta työnsä puolesta.

Hyvän lomakkeen laatiminen vaatii aikaa ja tutkijalta monenlaista taitoa ja tietoa, esimerkiksi tietotekniikkataitoja. Suuri vastaamattomuus eli kato on haittana joissakin lomakehaastatteluissa. (Hirsjärvi et. al., 1997, s. 184.) Tutkimuksessamme olemme suunnanneet lomakkeen aiheestamme kokemusta omaaville opettajille. Lomakkeen sisällön laatimiseen saimme apua ja tukea toisiltamme sekä ohjaajaltamme. Kato ei ole haittana tutkimuksessamme, koska emme tarvitse suurta määrää vastauksia.

Kyselylomakkeen rakenne

Aineiston kerääminen suoritettiin tutkimuksessamme sähköisellä verkkokyselylomakkeella (Liite 1). Aineistonkeruumenetelmä on enimmäkseen avoimia kysymyksiä sisältävä kysely, joka on kaikille vastaajille samanlainen.

Tutkimuksemme kyselylomake on jaettu osioihin, jotka on muodostettu tutkimusongelmiemme pohjalta: Millä perusteella opettajat valitsevat tietyn lukemaan opettamisen menetelmän? Millä keinoilla opettajat uskovat lukivaikeuksista oppilasta voitavan tukea koulussa lukemaan oppimisessa? Miten opettajat kuvaavat lukioppilaan erityistarpeita?

Lomakkeemme sisältää taustakysymyksiä ja teemakokonaisuudet A–E kysymyksineen. Tutkielmassamme lomakkeen rungon muodostivat kolme tutkimuskysymystä ja keräsimme seuraavat viisi teemakokonaisuutta tutkimusongelmien ympärille:

- A. Lukemaan opettamisen menetelmän valinta ja määrittely
- B. Lukivaikeuden havaitseminen
- C. Opettajan saama apu lukivaikeuksisen oppilaan tukemisessa
- D. Lukivaikeuksisen oppilaan tukeminen
- E. Lukivaikeuksisen oppilaan yksilöllisten erityistarpeiden huomioimista

Kyselylomakkeen aluksi kartoitettiin vastaajien perustietoja. Tiedustelimme vastaajien sukupuolta, työssäolovuosia ja kuinka monta lukuvuotta opettaja on toiminut ensimmäisen luokan opettajana. Näiden asioiden kysyminen tuo sukupuolen lisäksi esille vastanneiden opettajien työkokemuksen määrän. Kysymyksillä selvitettiin vain tärkeimmät seikat, joilla on merkitystä tutkimuksen analyysissä.

Taustakysymyksissä emme halunneet ottaa huomioon mahdollista koulutustaustaa, yliopistoa, jossa koulutus on saatu tai vastaajan omasta mahdollisesta lukivaikeudesta, koska haluamme selvittää vastaajien käsityksiä kokemuksen tuoman tiedon ja taidon

nojalla. Ahosen (1994, s. 114-115) mukaan on luonnollista, että yhdestä ilmiöstä on monta laadullisesti erilaista käsitystä. Tämä johtuu pääosin ihmisten erilaisista kokemustaustoista. Tutkimuksessamme keräämme aineistoa useilta eri henkilöiltä, jolloin ennako-oletuksena on, että luokanopettajien käsitykset tietyn lukemaan opettamisen menetelmän toimivuudesta, tukikeinoista ja mahdollisista lukivaikeuksisen lapsen erityistarpeiden huomioimisesta eroavat jonkin verran toisistaan.

Lomakkeen ensimmäinen varsinainen tutkimusongelmiin liittyvä osio on teemakokonaisuus *A. Lukemaan opettamisen menetelmän valinnasta ja määrittelystä*. Osiossa selvitetään monivalintakysymyksen avulla käytetty lukemaan opettamisen menetelmä. Muut aiheeseen liittyvät kysymykset ovat avoimia kysymyksiä, joilla kartoitetaan muun muassa vastaajien perusteluita menetelmän valinnasta, sopivuudesta sekä sen hyviä ja huonoja puolia.

Osiosta *B. Lukivaikeuden havaitseminen* on kaksi avointa kysymystä opettajien kokemuksista siitä, miten oppilaan lukivaikeus havaittiin ja otettiin huomioon. Kyselylomakkeen C-osio selvittää kyselyyn vastanneiden opettajien saamaa apua lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseen. Kahdessa viimeisessä osiossa pyrittiin kartoittamaan kyselyyn vastanneiden luokanopettajien kokemuksia (D-osio) lukivaikeuksisen oppilaan tukemisesta ja E-osiossa lukivaikeuksisen oppilaan yksilöllisten erityistarpeiden huomioimisesta. Aihepiirit jakaantuvat kolmeen osaan tutkimusongelmien perusteella.

5.4 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Tutkielman tekeminen alkoi keväällä 2013, jolloin perehdyimme lukivaikeuteen ja erilaisiin lukemaan opettamisen menetelmiin. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen runko saatettiin valmiiksi syksyllä 2013 kandidaatin tutkielman muodossa. Empiirisen aineiston keräämisen aloitimme keväällä 2014. Aineisto saatiin kerättyä kolmen viikon aikana. Päätimme toteuttaa aineiston keräämisen joulun jälkeen, koska tällöin opettajilla olisi mahdollisesti enemmän aikaa vastata tutkimukseen.

Tutkimusaineiston keruumenetelmänä käytimme Google Drive – ohjelmaa, jonka avulla teimme lähinnä avoimista kysymyksistä muodostuneen sähköisen lomakkeen. Sen kautta keräsimme opettajien vastauksia. Kohdejoukoksi valitsimme satunnaisesti ympäri Suomen alkuopettajia, joilla oli käyttäjätunnus Facebookissa ja he kuuluivat tiettyihin alkuopettajille suunnattuihin ryhmiin, kuten ”alkuopettajat” ja ”alakoulun aarreaitta”, tai joilla oli sähköpostiosoite. Etsimme eri koulujen internetsivustoilta alkuopettajien sähköpostiosoitteita. Sähköpostilla lähestyttäessä liitimme mukaan linkin, josta pääsi vastaamaan kyselyyn. Jaoimme samaa linkkiä facebook –ryhmiin. Opettajat, jotka vastasivat kyselyymme ovat todennäköisesti aktiivisia sosiaalisen median käyttäjiä ja muutenkin aktiivisia työssään.

Tutkimusjoukko koostui 13:sta naisopettajasta. Tutkimukseen osallistuneet vastaajat pysyivät anonyymeinä, koska emme kysyneet opettajien nimeä tai muita tietoja, joista henkilön voisi tunnistaa. Vastaukset tulivat suoraan Google driven vastauslomakkeelle, joten lähettäjä ei voi jäljittää. Esitämme tutkielmaan osallistuneiden opettajien vastaukset tutkimustulosten tarkastelussa merkinnällä ”opettaja 1-13”.

Emme luokitelleet opettajia taustakysymyksistä (liite 1) saatujen tietojen perusteella, koska kaikki vastaajat olivat naisia ja opettajien työssöolovuodet eivät näkyneet vastauksien sisällöissä. Pohdimme tarkasti lomakkeessa olleita kysymyksiä tutkimusongelmien pohjalta. Ryhmittelimme kysymykset teemakokonaisuuksiksi A-E, jotta tutkimusongelmiin saataisiin vastauksia. Aineiston keräämisen lopetettua siirsimme vastaukset Google drive:sta tietokoneelle tekstinkäsittelyohjelmaan vastaus kerrallaan. Vastauksia saimme yhteensä noin 18 A4-sivun verran.

Aineiston riittävyys

Laadullisessa tutkimuksessa kerättävän aineiston määrää tulee rajoittaa (Alasuutari, 1994, s. 42–43). Laadullisen aineiston riittävyydelle ei ole tarjolla samoja mittavälineitä kuin tilastollisessa tutkimuksessa (Mäkelä, 1990, s. 52). Tutkimuksemme aineisto alkoi osittain toistaa itseään, joten koimme aineiston riittäväksi.

Aineiston alkaessa toistaa itseään, puhutaan saturaatiosta. Saturaatiosta on kyse silloin, kun tiedonantajat eivät tuota uutta tai aiempiin vastauksiin nähden poikkeavaa tietoa.

Saturaatiota ei ole mahdollista saavuttaa, mikäli tutkija ei tiedä tarkasti, mitä hän aineistoltaan haluaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 87.) Koimme, ettei tiedonantajamme tuottaneet enää uutta tietoa tutkimusongelmiimme nähden, joten tämän vuoksi lopetimme aineiston keruun 13 vastaajaan.

5.5 Aineiston analysoiminen

Teoriasidonnainen tutkimus, jota kutsutaan myös abduktiiviseksi päättelyksi, voidaan ajatella sijaitsevan teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välillä. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä on havaittavissa teoriaan perustuvaa analyysiä, mutta se ei suoraan perustu siihen. Aineistosta tehtyjä tulkintoja vahvistetaan tai selitetään teorian avulla. (Eskola, 2001, s. 162; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99) Analyysi tutkimuksessamme on abduktiivinen, eli teoriasidonnainen, koska tutkimuksemme pohjautuu tutkielman viitekehyksessä käsiteltyihin tutkimuksiin. Käytimme aiempia tutkimuksia ja tutkielmamme viitekehystä apuna muodostaessamme tutkimuskysymyksiä ja kyselylomakkeen rungon.

Laadullinen analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa käsitellään useimmiten kokonaisuutena ja analyysi vaatii absoluuttisuutta siten, että kaikki selvitettävään asiaan kuuluvat seikat tulee pystyä selvittämään siten, etteivät ne ole poikkeavia tulokinnan kanssa (Alasuutari, 2011, s. 38). Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysissä johtolangoiksi ei sovellu tilastolliset todennäköisyydet sen vuoksi, että esimerkiksi strukturoimaton haastattelu saattaa antaa 30 tekstisivua, jonka vuoksi ei ole järkevää tai mahdollista tehdä haastatteluja niin montaa, että erot yksilöiden välillä olisivat tilastollisesti merkitseviä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että laadullista analyysiä ei tehdä vain sen vuoksi, ettei se olisi järkevää. Laadullisessa tutkimuksessa ei oleteta, että tutkimustulos toisi yleisen lainalaisuuden. (Alasuutari, 2011, s. 39.) Tutkimuksessamme emme pyri tutkimustuloksiemme yleistettävyyteen, mutta vertaamme tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja pyrimme löytämään tutkimuksemme tuloksia vahvistavia teorioita.

Tutkija on itse tutkimuksensa tärkein työväline laadullisessa tutkimuksessa, koska analysointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita vaan se on tutkijan ajattelun tulosta. (Hirsjärvi & Huttunen, 1996, s. 201–203.) Laadullinen tutkimusprosessi perustuu pitkälti tutkijan omaan tulkintaan, järkeilyyn, intuitioon, yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. Päätelmiä voidaan tehdä monella tavalla. Päätelmät saattavat olla jopa ristiriitaisia toisiinsa nähden, vaikka aineisto olisi sama. (Metsämuuronen, 2003, s. 161.) Olemme luokitelleet ja yhdistelleet aineistostamme esiin nousseita teemoja ja kuvanneet niitä erilaisin kuvioin ja vahvistaneet niiden merkitystä teorian avulla.

Laadullisen aineiston analysointi muuttaa edetessään muotoaan ja on siten luova prosessi. Analysointi saattaa olla ilmiön tärkeiden piirteiden vangitsemista, merkitysten tai yhteisten kokemusten etsimistä, erilaisuuksien kuvausta. Tutkittavasta ilmiöstä tai henkilöistä pyritään tulkinnan avulla tuomaan esille jotain sellaista, mikä kasvattaa ymmärrystämme kyseessä olevasta asiasta. (Hirsjärvi & Huttunen, 1996, s. 202–203.)

Alasuutarin (2011, s. 39–40) mukaan laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja tutkimuskysymysten ratkaisemisesta. Hän kirjoittaa, että havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietyistä teoreettis metodologisesta näkökulmasta, eli aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota ainoastaan siihen, mikä on kysymyksenasettelun kannalta olennaista.

Tutkija itse luo tutkimuksen analysointisäännöt. Oppaat kertovat vain, miten menetelmä etenee yleisellä tasolla. Yhtenä tutkijan tärkeänä tehtävänä onkin kirjoittaa selkeästi näkyville tuottamansa analysointisäännöt. Laadullisen tutkimuksen tärkeitä menetelmällisiä vaatimuksia onkin tutkimusprosessin tekeminen näkyväksi auki kirjoittamalla, jolloin tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta voidaan arvioida. (Hirsjärvi & Huttunen, 1996, s. 203.) Avaamme analyysiamme näkyväksi kuvioissa 3, ja taulukoissa 5,6 ja 7.

Analyysin tehtävänä on tiivistää, jäsentää ja järjestää aineisto siten, ettei mitään oleellista jätetä pois. Aineiston informaatioarvon tulisi kasvaa analyysivaiheessa. Hyvä keino tähän on aineiston teemoittelu. Teemoittelussa aineisto ryhmitellään teemoittain ja nostetaan esiin asioita, jotka kietoutuvat tutkimusongelmien ympärille. Nämä esiin nostetut asiat tulkitaan ja kirjoitetaan raakatekstiksi, jossa yhdistyy aineisto ja tutkijan oma ajattelu.

Analyysiin on tuotava tämän lisäksi mukaan teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia, jotka kytetään yhteen. (Eskola, 2007, s. 172–177.)

5.5.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysissä tutkimusaineistoa analysoidaan eritellen, samankaltaisuuksia sekä eroja etsien ja sisältöä tiivistäen. Sisällönanalyysi on historiallisen analyysin ja diskurssianalyysin tavoin tekstianalyysiä. Tutkittava tekstiaineisto voi olla monenlaista: haastatteluita, artikkeleita, kirjeitä, päiväkirjoja, puhetta tai jotakin muuta. Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty kuvaus ja liittämään tulokset laajempaan kontekstiin sekä muihin tutkimustuloksiin aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105.)

Sisällönanalyysin yhteydessä puhutaan joskus sisällön erittelystä. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan kvantitatiivista tekstien analyysiä, jolloin dokumentin tai tekstin sisältöä kuvataan määrällisesti. Aineistosta voidaan tutkimusongelmasta riippuen esimerkiksi laskea joidenkin sanojen esiintymistiheyttä. Sisällönanalyysiä taas on se, kun tekstin sisältöä pyritään kuvailemaan sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 107–108.)

Sisällönanalyysillä voidaan kuitenkin tarkoittaa niin sisällön määrällistä erittelyä kuin laadullista sisällönanalyysiä ja molempia voidaan käyttää samaa aineistoa analysoidessa. Sisällönanalyysiä voidaan rikastaa tuomalla sanallisesti esitetystä aineistosta määrällisiä tuloksia. Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkimusaineisto pirstotaan pieniin osiin, käsitteellistetään sekä järjestetään taas uudenlaiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysi voidaan tehdä teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Luokittelu ja analyysi perustuvat valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen tai aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 109–116.)

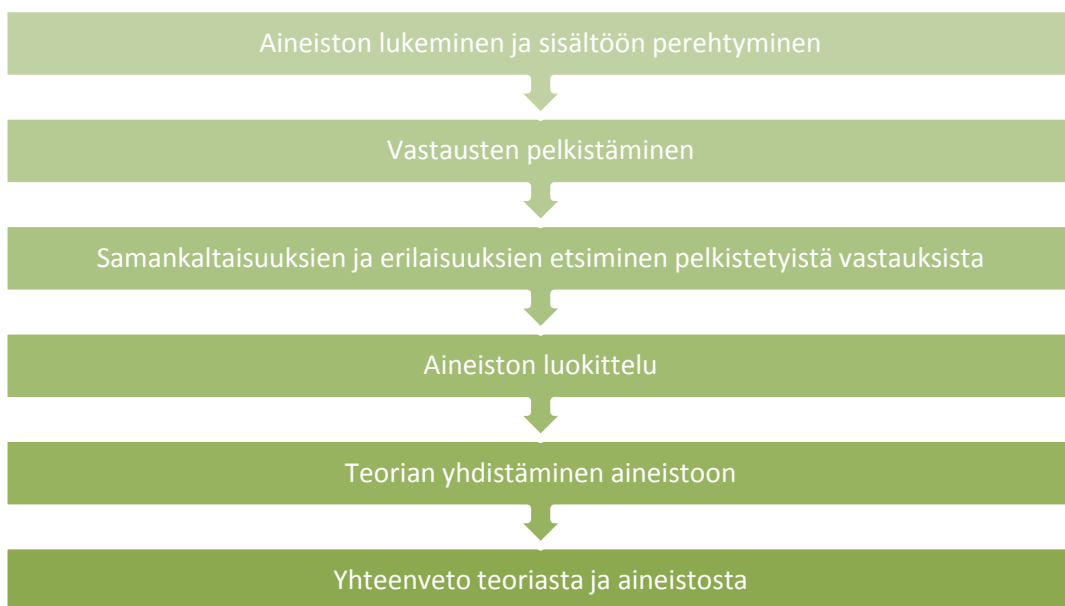
Tutkimuksessamme sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisesti ja sisältöä eritellen. Tuloksissa kuvaamme muun muassa aineistosta ilmenneitä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia myös määrällisesti ja erilaisilla kuvioilla havainnollistaen. Pyrimme kuvailemaan aineistomme sisältöä myös sanallisesti liittäen opettajien vastauksia

esimerkeiksi. Lisäksi liitämme teoriaa aineistosta saatujen tulosten tueksi. Analysoimme aineistoamme teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan lähtökohdiltaan aineiston ehdoilla. Sisällönanalyysitavat eroavat toisistaan siinä, miten abstrahoinnissa aineisto liitetään teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiiksi tiedettyinä ilmiöstä, kun aineistolähtöisessä käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 117.)

5.5.2 Analyysin eteneminen

Lähdimme analysoimaan aineistoamme kuvion 3 mallin mukaisesti.



KUVIO 3. Tutkimuksemme analyysin eteneminen (mukaiillen Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108–118).

Aluksi luimme aineiston huolellisesti läpi kysymys ja vastaus kerrallaan. Kun aineisto oli selkeästi muistissa, pelkistimme vastaukset poimimalla tärkeimmät kohdat jokaisen vastaajan vastauksesta. Poimitut kohdat joko väritettiin tietyllä värillä, alleviivattiin, kursivoitiin tai lihavoitiin. Nämä merkinnät kertoivat meille samankaltaisuuksista vastaajien välillä. Ne myös liittyivät oleellisesti yksittäiseen kysymykseen ja tutkimuskysymykseen.

Tämän jälkeen sekä erittelimme että klusteroimme, eli ryhmittelimme saman merkityksen omaavat vastaukset luokiksi tai poikkeavat vastaukset omiksi luokikseen. Luokittelu riippui kysymyksen sisällöstä. Muodostuneet luokat sijoitettiin useimmiten erilaisiin kuvioihin, joissa havainnollistettiin tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia tietoja opettajien vastauksista. Osa aineistosta, josta ei voitu tehdä yhteenvedoja niiden ainutlaatuisen sisältönsä vuoksi, esitetään sitaattien muodossa. Osa sitaateista toimii esimerkkivastauksina havainnollistamassa yleisiä kokemuksia.

Kun luokittelu oli valmis, liitimme aiemmat teoriat ja tutkimukset tukemaan tai avaamaan saamiamme tutkimustuloksia. Lopuksi teimme yhteenvedon teoriasta ja aineistosta, mitä avasimme omilla tulkinnoillamme. Tulkinnat ovat suoria johtopäätöksiä teoriasta ja aineistosta. Emme ylitulkitse aineistoa.

Ensimmäinen esimerkki aineistoanalyysistamme on kysymyksestä 7. ”Kerro käyttämäsi lukemaan opettamisen menetelmän hyvistä ja huonoista puolista.” Analyysi on esitelty taulukossa 5. Analyysi etenee opettajan vastauksesta kohti klusterointia, eli ryhmittelyä. Tarvittaessa olemme redusoineet, eli pelkistäneet opettajien vastaukset, joiden perusteella klusteroimme vastaukset.

Ryhmät muodostuivat opettajien vastausten mukaan. Taulukossa olevat värit helpottivat aineiston analysointia ja ryhmittelyä. Taulukkoon on merkitty analyysin vaiheet: vasemmalla vastaajat, eli opettajat 1-13, ylhäällä tekstien merkitystä avaavat käsitteet. Aineisto on käsitelty jokaisen kysymyksen kohdalla samalla tavoin.

Kysymyksessä 7. poimimme aluksi vastaajien joukosta ne opettajat, jotka käyttävät KÄTS-menetelmää lukemaan opettamisessa. Heidät ryhmittelimme kahteen eri ryhmään:

1. Opettajat, joiden mielestä KÄTS-menetelmässä ei ole huonoja puolia
2. Opettajat, joiden mielestä menetelmässä on sekä hyviä, että huonoja puolia.

TAULUKKO 5. Analyysirungon esimerkki kysymyksestä: Kerro käyttämäsi lukemaan opettamisen menetelmän hyvistä ja huonoista puolista.

Vastaaja	Vastaus	Pelkistetty ilmaus	Klusterointi
Opettaja 1	Hyviä puolia vähittäin lisääntyvä ja vaikeutuva oppiaines. Rakentuu pala kerrallaan. Huonoja puolia ei erityisesti nouse esille, koska omaa soveltamista käytetään koko ajan ja tekstejä käsitellään myös välillä eri näkökulmistakin käsin.	Hyvinä puolina looginen eteneminen ja vapaus omaan toteuttamiseen.	Opettaja kertoo vain hyviä puolia käyttämästään lukemaan opettamisen menetelmästä.
Opettaja 3	Sopii siis mekaanisen lukutaidon vahvistamiseen, auttaa lukivaikeuksisia esim. kirjain-äänne-vastaavuuden vahvistamiseen, mutta ei sellaisenaan ole motivoiva eikä tutustuta lapsia oikeaan kirjallisuuteen, tai oman tekstin tuottamiseen luovalla tavalla.	Vahvistaa mekaanista lukutaitoa, mutta ei motivoi oppilaita.	Opettaja kertoo sekä hyviä että huonoja puolia käyttämästään lukemaan opettamisen menetelmästä.

Toinen analyysiesimerkki on kysymyksestä 10 (ks. taulukko 6): ”Miten otit havaitun lukivaikeuden huomioon lukemaan opettamisessa?”. Analyysi poikkeaa esimerkistä 1 siten, että emme kokeneet tarpeelliseksi redusoida esimerkissä olevia vastauksia niiden selkeän sisällön vuoksi. Osan vastauksista redusoimme. Klusterointi tapahtui vastauksien sisältöjen perusteella. Yksi vastaus saattaa sopia useampaan ryhmään.

TAULUKKO 6. Analyysirungon esimerkki kysymyksestä 10: Miten otit havaitun lukivaikeuden huomioon lukemaan opettamisessa?

Vastaaja	Vastaus	Klusterointi
Opettaja 2	Tukiopetus, eriytetyt tehtävät, ekapeli ja erityisopettajan tunnit.	Opettaja käyttää tukiopetusta lukemaan opettamisessa.
Opettaja 3	Lisätukea, paljon harjoitusta, kodin tuki, erityisopettaja.	Opettaja hyödyntää kodin tukea lukemaan harjoittamisessa.
Opettaja 7	Eriyttäminen, tukiopetus, istumapaikka lähellä opettajaa.	Opettaja eriyttää opetusta lukemaan opettamisessa.

Kolmas analyysiesimerkki on kysymyksestä 17 (ks. taulukko 7): ”Minkälaisia oppimisvälineitä käytät lukemaan harjoittamisessa lukivaikeuksiselle oppilaalle ja miksi?” Analyysi etenee samalla tavoin, kuin esimerkissä 2. Emme kokeneet tämänkään kysymyksen kohdalla tarpeelliseksi redusoida esimerkissä olevia vastauksia niiden selkeän sisällön vuoksi. Klusterointi tapahtui vastauksien sisältöjen perusteella.

TAULUKKO 7. Analyysirungon esimerkki kysymyksestä 17: Minkälaisia oppimisvälineitä käytät lukemaan harjoittamisessa lukivaikeuksiselle oppilaalle ja miksi?

Vastaaja	Vastaus	Klusterointi
Opettaja 9	- lukutikku tai paperi rivillä pysymiseen - e- kirjat - ekapelivuorot tietokoneella	Tekniikka oppimisvälineenä lukemaan harjoittamisessa lukivaikeuksiselle oppilaalle
Opettaja 1	Oma lukuvihko, jossa räätälöidyt lukutehtävät. Kirjain- ja tavukortit.	Tekniikan käyttöä ei mainita oppimisvälineenä lukemaan harjoittamisessa lukivaikeuksiselle oppilaalle

Tulososiossa kuvaamme aineistoa yllä olevien esimerkkien tapaan tehtyjen taulukoiden mukaan. Esitämme saadut tutkimustuloksen kuvioiden ja osittain myös sitaattien muodossa tulkiten niitä teorioiden ja oman pohdinnan kautta. Pyrimme löytämään yhteyden analyysimme ja teorioiden välille.

5.6 Luotettavuus

Laadulliseen tutkimukseen ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, kuinka luotettavuutta tulisi käsitellä. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, eli koherenssi, painottuu. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 149.) Tuomen & sarajärven (2009, s. 136–137) mukaan laadullisessa tutkimuksessa käsitteiden reliabiliteetti eli luotettavuus ja validiteetti eli aineiston aitous käyttämisestä tulisi välttää, koska ne käsitteinä vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeisiin.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin jossain määrin käyttää reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, mikäli ne avataan tutkimuksen tarkoitusta määrittäviksi. Reliabiliteetin ja validiteetin aitous toteutuu silloin, kun tutkimushenkilö ja tutkija puhuvat samasta asiasta. Tällöin käsitteitä reliabiliteetti ja validiteetti voidaan soveltaa tietyin osin laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. (Jyväskylän yliopisto, a.)

Laadullisesta aineistosta löydetään tulkintojen avulla merkityskategorioita ja merkityksiä. Näiden luotettavuus on riippuvainen niin tutkimushenkilöiden tarkoittamista merkityksistä kuin myös merkityksien vastaavuudesta tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin nähden. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 129.) Reliabiliteetti oletusarvoisesti tarkoittaa sitä, että kahdella tutkimuskerralla saadaan samaa henkilöä tarkasteltaessa sama tulos. Ihmisen elämässä kuitenkin tapahtuu muutoksia ja tämän vuoksi reliabiliteetin tiukasta määritelmästä on luovuttava. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 186.)

Mikäli ulkopuolinen henkilö toteuttaisi samankaltaisen tutkimuksen, ei hänellä olisi meidän ajatuksiamme ja tiettyjä taustatietoja, jotka väistämättä vaikuttavat tutkimuksen analyysiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei siis voi tässä tapauksessa määrittää toistettavuuden näkökulmasta. Tutkimuksemme luotettavuus perustuu edellisen lisäksi ihmisten sen hetkisten tietojen, käsityksien ja kokemusten summaan, ja on mahdollista, että tutkimustulokset muuttuisivat vuosien kuluessa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on otettava huomioon tutkijan puolueettomuusnäkökulma. Esimerkiksi koherenssiteorian mukaan totuus toteutuu silloin, kun väite on johdonmukainen tai sama muiden väitteiden kanssa. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 132.) Tutkimuksen luotettavuutta voidaan määrittää myös sitä kautta, että kaksi arvioitsijaa päätyy samankaltaiseen tulokseen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 186). Koska tutkimuksessamme on alusta asti ollut kaksi tutkijaa ja arvioijaa, joilla on samat taustatiedot tutkielman viitekehyksestä, eli lukivaikeudesta ja lukemaan opettamisen menetelmistä sekä tutkimuksen toteutuksesta, on vastausten arviointi tältä osin luotettavaa.

Laadullisen tiedon luotettavuus riippuu tulkintojen validiteetista, eli miten hyvin tutkimuksessa käytetty mittausmenetelmä mittaa tutkittavaa ilmiötä. Validiteetti aineiston kohdalla merkitsee aitoutta ja aineiston aitous toteutuu silloin, kun tutkimushenkilöt puhuvat samasta asiasta kuin tutkija, tällöin kyseessä on rakennevalidius. Aineiston tulee myös olla relevanttia teoreettisten käsitteiden ja tätä myötä niiden taustalla olevien ongelmanasetteluiden suhteen. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 187; Syrjälä et. al., 1994, s. 129.)

Laadullisessa tutkimuksessa tulokset eivät voi olla sattumanvaraisia ja tutkimusmenetelmillä tulee pystyä tutkia sitä, mitä on tarkoitus tutkia. (Jyväskylän yliopisto, a.) Käytämme tutkimuksen luotettavuuden näkökulmana yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä, eli tarkastelemme sitä, voiko tutkimuksen tuloksia verrata aiempiin tutkimuksiin ja kuinka ne tukevat saamiamme tutkimustuloksia.

Johtopäätökset ovat kuitenkin valideja vain silloin, kun tutkija ei ole esimerkiksi ylitulkinnut tutkittavien vastauksia. Tulkintojen tulee siis vastata sitä, mitä tutkittavat tarkoittivat. (Syrjälä et. al., 1994, s. 129.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen väistämättä. Tämän vuoksi tutkijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa ja tunnustaa, että ne vaikuttavat johtopäätösten tekoon sekä aineiston hankintaan. (Ahonen, 1994, s. 122.)

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta eri näkökulmista katsottuna Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 140–141) ehdotuksen mukaan, missä esiintyy seuraavat kohdat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana tutkimuksessa, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus: miksi tutkimus on eettisesti korkeatasoinen ja tutkimuksen raportointi.

Halusimme tutkimuksen teon myötä myös vahvistaa omia tietojamme lukivaikeudesta ja samalla kartoittaa opettajien käyttämiä keinoja, joilla lukivaikeuksista lasta voidaan tukea koulussa parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimuksen teon myötä huomasimme, että tutkimuskohteemme on hyvin yleinen opettajien kohtaama oppimisvaikeus.

Tutkimuksen tekemisen ja empiirisen aineiston keräämisen aloitimme keväällä 2014. Aineisto saatiin kerättyä kolmen viikon aikana. Aloitimme tutkimuksen tekemisen kirjoittamalla teoriaa lukivaikeudesta ja sen ilmenemisestä. Tähän oli luonnollista liittää tietoa eri lukemaan opettamisen menetelmistä ja keinoista, joita voidaan käyttää niin lukivaikeuksisen kuin muidenkin oppilaiden kohdalla tukemaan lukemaan oppimista. Teoriaosuuden jälkeen kiinnostuksemme oli herännyt lukivaikeutta kohtaan entisestään ja halusimme tehdä empiirisen tutkimuksen, jossa selvittäisimme opettajien kokemuksia

teoriaosuudessa käsitellyistä asioista. Koimme, että hyötyisimme niin teoriasta kuin kerätystä aineistosta työelämässä, joka siintää jo lähellä.

Meille molemmille empiirisen tutkimuksen tekeminen oli melko tuntematonta, joten aloitimme tutkimuksen tekemisen hyvissä ajoin. Teoriaosuuteen ja aineiston keräämiseen meni yhteensä noin vuosi. Aineistonkeruun jälkeen ryhdyimme saman tien työstämään saamaamme aineistoa, koska teoria ja tutkimusongelmien taustalla olevat ajatukset olivat vielä tuoreina muistissa.

Paneuduimme kumpikin aluksi tahoillamme eri analysointimenetelmiin ja lopulta analysoimme aineiston yhdessä, pohdiskelevalla ja keskustelevalle otteella. Tämä oli toimiva ratkaisu, sillä yhdessä tehdessä toisen mietteistä sai voimaa ja uusia ajatuksia. Me molemmat olimme samalla lähtöviivalla tutkijoina, joten opimme yhdessä ja toisiltamme, kasvoimme tutkijoina toistemme avulla. Yhteistyö toimi saumattomasti ja molemmat panostivat tutkimuksen tekoon samalla tavalla ja sama päämäärä sekä tutkielman valmistumisaika mielessä.

Aineistonkeruun tulee tapahtua eettisesti. Kerroimme tutkimusjoukolle kyselylomakkeen tulevan pro gradu –tutkielmaamme, miksi halusimme heidät osallisiksi tutkimukseemme ja keitä me olemme. Keräsimme aineiston sähköisen kyselylomakkeen avulla, mikä lähetettiin satunnaisesti valituille alkuopettajille ympäri Suomen. Ainoa valintakriteeri tutkimuksen tiedonantajille oli se, että heillä tuli olla käyttäjätunnus Facebookissa, jossa heidän tuli kuulua tiettyihin alkuopettajille suunnattuihin ryhmiin tai että heillä oli sähköpostiosoite. Tämä sen takia, että se mahdollisti heitä vastaanottamaan lähettämämme kyselylomakkeen.

Päädymme sattumanvaraisesti eri koulujen internetsivustoille, josta etsimme alkuopettajien sähköpostiosoitteet. Sähköpostilla lähestyttäessä liitimme mukaan linkin, josta pääsi vastaamaan kyselyyn. Jaoimme samaa linkkiä Facebook -ryhmiin. Tutkimusjoukko koostui 13:sta naisopettajasta. Tutkimukseen osallistuneet vastaajat pysyivät anonyymeinä, koska emme kysyneet opettajien nimeä tai muita tietoja, joista henkilön voisi tunnistaa. Vastaukset tulivat suoraan Google driven vastauslomakkeelle, joten lähettäjää ei voi jäljittää.

Kyselylomake oli mielestämme pääosin toimiva tapa kerätä empiiristä aineistoa: saimme riittävästi vastauksia nopeasti ja välttyimme esimerkiksi litteroinnilta ja aikataulujen sovittelemiselta opettajien kanssa. Toisaalta aineistosta tuli aavistuksen yksitoikkoinen ja suppea, koska emme voineet esittää tarkentavia kysymyksiä. Osassa vastauksista huomasimme, että vastannut opettaja ei ollut paneutunut kyselyn täyttämiseen kaipaamallamme tavalla: vastaukset olivat lyhyitä, niitä ei aina ollut lainkaan tai vastauksia olisi pitänyt tarkentaa selvennykseksi. Päätimme kuitenkin hyväksyä aineiston sellaisenaan, koska osa vastauksista oli parempia, kuin olisimme voineet etukäteen aavistaa.

Luotettavuutta ja eettisyyttä lisää aineiston osalta se, että pyrimme muotoilemaan kysymykset siten, ettei väärinkäsityksien tai johdattelun mahdollisuutta synny. Suunnittelimme kyselylomakkeen tarkkaan ohjaajan opastuksella. Etuna kyselylomakkeessa on se, että tutkijan omat mahdolliset asenteet eivät vaikuta haastateltavan vastauksiin yhtä helposti, mikä parantaa luotettavuutta.

Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 141) mukaan tutkijan on oltava lukijoilleen rehellinen ja kerrottava uskottavasti ja tarkkaan, kuinka aineisto on kerätty ja analysoitu. Olemme kertoneet tutkimuksen etenemisestä, aineistonkeruusta ja analysoinnista tarkasti, myös esimerkkien avulla. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus on mielestämme luotettava luvussa viisi (5) ja alaluvussa 5.6 käsiteltyjen asioiden valossa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tarkastelemme tutkimustuloksia tutkimuskysymysten mukaan. Etenemme tuloskuvauksessa tutkimuskysymysten perusteella. Tutkimuskysymysten vastaamiseen käytämme yksittäisiä kysymyksiä, joita esitimme kyselylomakkeessamme opettajille syventämään tutkimuskysymyksiä. Kyselylomake on liitteessä 1.

Esitämme tutkimuksen tuloksista esiin nousseet samanlaisuudet ja eroavaisuudet sekä tuomme esiin tutkimuksen tulokset. Havainnollistamme osaa tuloksistamme kuvioilla selkeyttämään tuloksia. Syvennämme tulostarkastelua opettajien sitaateilla ja teemme saaduista tuloksista johtopäätelmiä ja vahvistamme tuloksia aiemmilla tutkimustuloksilla. Jokaisen tutkimuskysymyksen käsittelyn jälkeen olemme tehneet yhteenvedon merkittävimmistä tuloksista. Tutkimuskysymyksiä perusteellista tarkastelua varten teimme kyselylomakkeen, jossa kysyttiin yksittäisiä kysymyksiä. Kyselylomake on liitteessä 1. Tarkastelussa kerromme tutkimuskysymyksen ja esitämme tutkimuksen tulokset yksittäisten kysymysten kautta.

6.1 Opettajien perusteet tietyn lukemaan opettamisen menetelmän valintaan

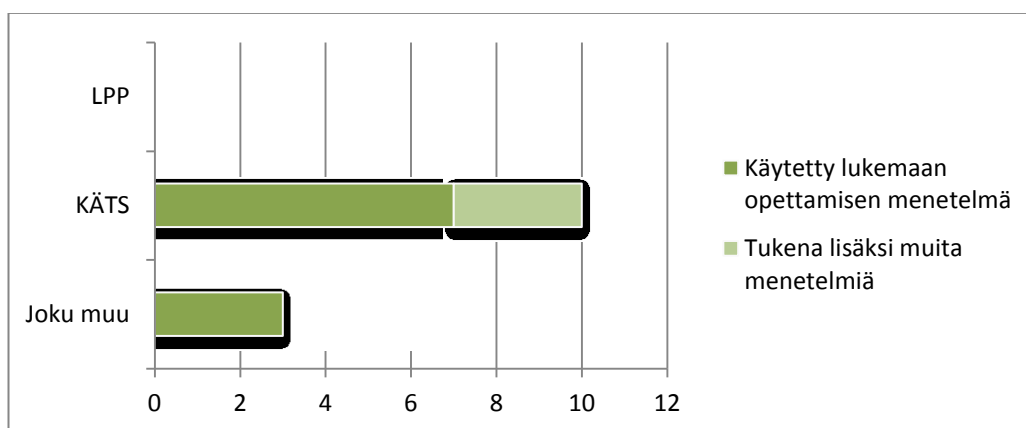
Tässä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millä perusteella opettajat valitsevat tietyn lukemaan opettamisen menetelmän? Selvitimme vastaukset tutkimuskysymykseen seuraavien yksittäisten kysymysten avulla: Mitä lukemaan opettamisen menetelmää käytät opetuksessa? Millä perusteella olet valinnut kyseisen lukemaan opettamisen menetelmän? Perustele, miksi valitsemasi lukemaan opettamisen menetelmä sopii oppilaille, joilla on lukivaikeuksia, jotka opettelevat lukemaan tai oppilaille, jotka osaavat lukea? Kerro käyttämäsi lukemaan opettamisen menetelmän hyvistä ja huonoista puolista. Oletko aikaisemmin käyttänyt erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä? Mitä ja miksi vaihdoit menetelmää?

Luokittelimme vastaajat kahteen ryhmään ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla lukemaan opettamisen menetelmien perusteella: niihin, jotka vastasivat kysymyksessä 4

käyttävänsä pääasiassa KÄTS-menetelmää ja niihin, jotka käyttävät sekamenetelmiä tai tiettyä muuta lukemaan opettamisen menetelmää. Luokittelu on aiheellista sen vuoksi, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen alla olevat kysymykset liittyvät opettajan käyttämän lukemaan opettamisen menetelmään oleellisesti. Ensimmäisestä tutkimuskysymyksen tuloksista ei voida vetää suoraa yhteenvetoa luokittelematta vastaajia. Muiden tutkimuskysymysten kohdalla tietyn menetelmän käyttö ei vaikuta tuloksiin.

Ensimmäinen kysymys liittyi lukemaan opettamisen menetelmän valintaan. Vastausvaihtoehtoja oli kolme: LPP, KÄTS ja joku muu. Suurin osa opettajista (10/13) vastasi kysymykseen ”KÄTS”, kukaan opettajista (0/13) ei valinnut LPP:tä ja kolme (3/13) opettajaa kertoi käyttävänsä jotakin muuta menetelmää tai eri menetelmiä toistensa tukena. Nämä tulokset tulevat ilmi kysymyksen 5 kohdalla.

Aineisto on aiheellista luokitella kahteen ryhmään lukemaan opettamisen menetelmän perusteella, koska 13:sta opettajasta 10 käyttää KÄTS-menetelmää ja 3 jotakin muuta menetelmää. Ryhmät muodostuvat KÄTS-menetelmän käyttäjistä ja muiden menetelmien käyttäjistä. 10:stä KÄTS-menetelmän käyttäjästä 3 kertoo kuitenkin käyttävänsä lukemaan opettamisen tukena muitakin menetelmiä. Ryhmässä ”joku muu” opettaja 5 on kertonut käyttävänsä äänneomenetelmää, opettaja 12 käyttää LPP- ja KÄTS-menetelmää sekä muita menetelmiä ja opettaja 13 käyttää sekamenetelmää. Kuviossa 3 on esitetty opettajien valitsemat lukemaan opettamisen menetelmät.



KUVIO 3. Opettajien käyttämä lukemaan opettamisen menetelmä.

Sekamenetelmillä viitataan lukemaan opettamisen menetelmiin, joissa yhdistetään sekä synteettisten että analyyttisten menetelmien piirteitä (Lukimat, b). Lerkkasen (2006, s. 59) mukaan suurin osa suomalaisista opettajista käyttää sekamenetelmiä, joissa yhdistyy opettajien kokemukset sekä opetusmateriaalien vaikutus. Takala (2008, s. 15–19) toteaa sekamenetelmien yhdeksi piirteeksi äänneestä toiseen liukumisen, jolloin sanotaan äänneet erillisenä, mutta sulautetaan ne pikkuhiljaa yhteen.

Seuraavaksi tarkastelemme millä perusteella opettajat valitsivat lukemaan opettamisen menetelmän. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että suurin osa opettajista (6/10), jotka käyttivät KÄTS-menetelmää, valitsivat menetelmän sen vuoksi, että se oli heille tuttu ja helppo käyttää. Kolme (3/10) opettajaa kertoi oppikirjojen tukevan KÄTS-menetelmää ja käyttävät sitä myös tämän vuoksi. Ryhmässä ”joku muu” perustelut lukemaan opettamisen menetelmän valinnalle vaihtelivat, mutta kaikki perustelut olivat oppilaslähtöisiä.

Sillä kaikki oppii. (Opettaja 5)

Yhden (1/13) opettajan vastauksesta ilmenee se, että hän on valinnut lukemaan opettamisen menetelmän sen vuoksi, että kokee kaikkien oppilaiden oppivan kyseisen menetelmän avulla. Opettajien vastauksista kävi yleisesti ilmi se, että he valitsivat tietyn menetelmän sen vuoksi, että tuntevat tietyn menetelmän käytön parhaiten.

KÄTS-menetelmän sopivuutta lukivaikeuksiselle oppilaalle perusteltiin usein sen selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi. Jopa yhdeksän opettajaa kymmenestä (9/10) KÄTS-menetelmän käyttäjästä käytti sanoja *selkeä, johdonmukainen* tai *eteneminen pienestä laajaan*. Muita menetelmiä käyttävien opettajien vastauksissa yhdistyi tavuttamisen tärkeys (2/3).

Lpp:n avulla saa kosketuksen kirjoitetun kielen rakenteeseen, saduttamalla kielen kehittämiseen sanavarastonkin osalta, kärsin avulla opetellaan suomalaiset tavut hyvin ja ekapelillä tehdään junnausharjoituksia, kirjoittamalla opitaan kirjaimet....monipuolisuus on valttia. (Opettaja 12).

LPP-menetelmä on yleinen analyyttinen menetelmä. (Takala, 2008, s. 23; Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 135). Analyyttisissä menetelmissä opetus lähtee liikkeelle jostakin merkityksen omaavasta kielen osasta kuten sanasta, lauseesta tai kokonaisesta tekstistä,

jota aletaan tarkastelemaan, analysoimaan. Analyyttisten menetelmien hyviä puolia ovat luetun ymmärtämisen kehittyminen, hyvä motivaatio lukemiseen ja oppilaiden tuottelias kirjoittaminen. (Lerikkanen, 2006, s. 66–67.)

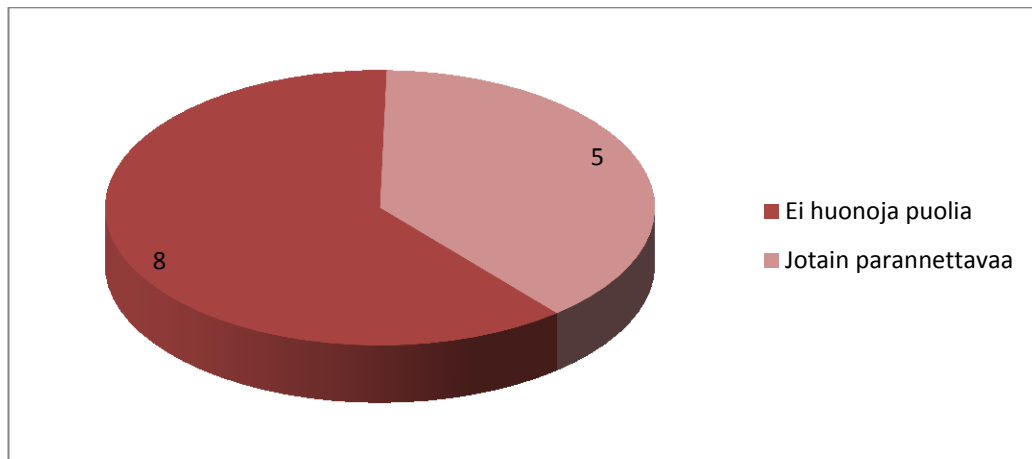
Halusimme myös selvittää kuinka käytetty lukemaan opettamisen menetelmä soveltuu niille oppilaille, jotka opettelevat lukemaan sekä niille, jotka jo osaavat lukea ja joilla ei ole todettu tai havaittu lukivaikeutta. Opettajat, jotka käyttävät muita lukemaan opettamisen menetelmiä kuin KÄTS-menetelmää, kertoivat eriyttävänsä tehtäviä ja opetustyyliä oppilaan taidoista riippuen.

Kymmenen opettajaa kymmenestä (10/10) KÄTS-menetelmän käyttäjästä vastasivat valitsemansa menetelmän soveltuvan yhtä hyvin niille oppilaille, jotka opettelevat lukemaan, kuin myös lukivaikeuksiselle oppilaalle. Neljä opettajaa kymmenestä (4/10) KÄTS-menetelmän käyttäjästä kertoo eriyttävänsä opetusta ylöspäin niiden oppilaiden kanssa, jotka jo osaavat lukea. Opettaja 3 mainitsi, että KÄTS-menetelmä ei ole motivoiva jo osaaville lukijoille. Viisi opettajaa kymmenestä (5/10) kertoi KÄTS-menetelmän tukevan tavuttamista ja oikeinkirjoitusta.

Tukee tarkkaa lukemista ja etenekin kirjoittamista, joka vaikeata välillä jo lukeville oppilaille. (Opettaja 11).

Opettajat kokivat, että KÄTS-menetelmä sopii kaikille oppilaille, mutta sitä tulee eriyttää ylöspäin jo lukevien oppilaiden kohdalla. KÄTS-menetelmän sopivuutta kaikille oppilaille perusteltiin sen kautta, että se tukee myös kirjoitustaidon kehittymistä. Tästä voi päätellä, että jo lukevat oppilaat hyötyvät menetelmästä voidessaan harjoitella kirjoittamista, lukemaan opettelevat vahvistavat lukemistaan ja lukivaikeuksiset oppilaat hyötyvät menetelmän loogisesta etenemisestä pienemmistä kielen osista suurempiin.

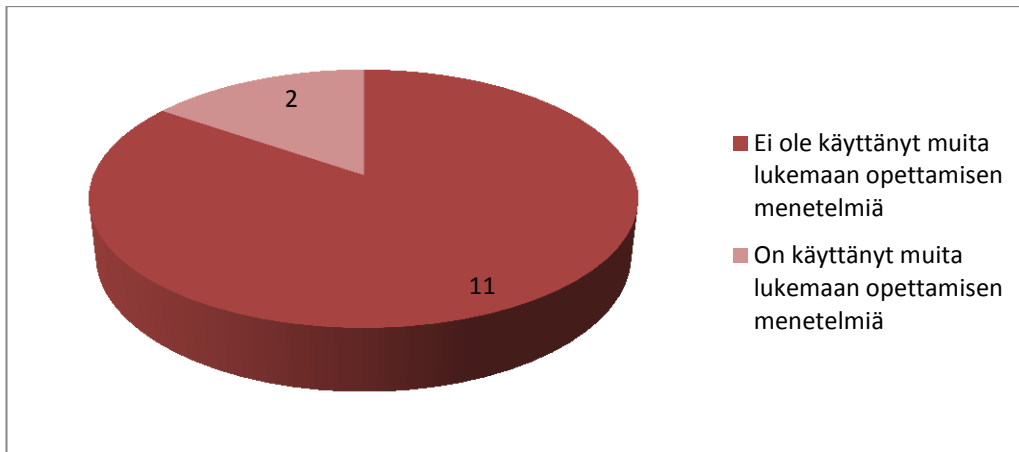
Opettajat kertoivat valitsemansa lukemaan opettamisen menetelmän hyvistä ja huonoista puolista. Tuloksista selvisi, että koko tutkimusjoukosta kahdeksan kolmestatoista (8/13) koki, ettei valitsemassaan lukemaan opettamisen menetelmässä ole mitään huonoja puolia tai eivät maininneet niistä (ks. kuvio 4). Viisi opettajaa kolmestatoista (5/13) kertoi valitsemassaan menetelmässä olevan jotain parannettavaa. (Ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Opettajien mielipide käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmän toimivuudesta.

KÄTS-menetelmän käyttäjät mainitsivat menetelmän hyvinä puolina esimerkiksi selkeyden. Huonoja puolia KÄTS-menetelmässä oli esimerkiksi se, ettei menetelmä tue luetun ymmärtämisen kehittämistä tai oman tekstin luomisen harjoittamista. Aiemmat tutkimukset tukevat opettajien kokemuksia menetelmästä. Lerkkasen (2006, s. 60) mukaan edettäessä synteettisin menetelmin pyrkien lukemisen virheettömyyteen saattaa luetunymmärtäminen jäädä helposti toissijaiseksi. KÄTS-menetelmä on yleinen Suomessa ja sitä pidetään lähteestä riippuen synteettisenä menetelmänä tai sekamenetelmänä. (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 135; Takala, 2008, s. 23).

Suurin osa opettajista (11/13) ovat pysyneet samassa lukemaan opettamisen menetelmässä kaikkina työvuosinaan (ks. kuvio 5). Vain kaksi vastaajaa kolmestatoista (2/13) kertoi kokeilleensa jotain toista menetelmää uransa alussa ja yksi (1/13) kertoi vaihtavansa menetelmää lähiaikoina. Opettaja 9 olisi kiinnostunut vaihtamaan menetelmää KÄTS-menetelmästä LPP-menetelmään, mutta kokee tarvitsevansa lisää käytännön ohjeistusta.



KUVIO 5. Opettajien kokemus eri lukemaan opettamisen menetelmistä.

Tuloksista voi päätellä sen, että opettajien käyttämät menetelmät ovat heidän mielestään toimivia, koska kukaan muu paitsi opettaja 9, eivät maininneet aikomuksistaan koittaa muita menetelmiä. Uskomme, että opettajat eivät halua koittaa muita menetelmiä sen vuoksi, että ovat oppineet käyttämään valitsemaansa menetelmää hyvin ja uuden menetelmän käyttöönotto vaatisi omaa aikaa ja mahdollisesti resursseja.

Opettajat valitsevat käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmän sen vuoksi, että se oli heille tuttu ja helppo käyttää. Myös oppikirjat tukevat joitakin menetelmiä paremmin kuin toisia ja menetelmän valintaan vaikutti suuresti oppilaslähtöisyys. Suurin osa vastaajista käytti KÄTS-menetelmää lukemaan opettamisessa. Opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että käyttämänsä menetelmä soveltuu niin lukivaikeuksiselle kuin myös lukeville ja lukemaan opetteleville oppilaille pienin muutoksin. Opettajien kokemukset käyttämästään lukemaan opettamisen menetelmän toimivuudesta oli melko vaihtelevia. Osa koki menetelmän toimivan hyvin, osa kertoi myös huonoista puolista. Suurin osa opettajista on tästä huolimatta käyttänyt aina samaa menetelmää eikä ole aikonut sitä vaihtaa.

6.2 Lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan oppimisen tukeminen koulussa

Tässä alaluvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme: Millä keinoilla opettajat uskovat lukivaikeuksista oppilasta voitavan tukea koulussa lukemaan oppimisessa? Selvitämme vastauksen tutkimuskysymykseen opettajille esitettyjen yksittäisten

kysymysten avulla: miten opettaja on havainnut lukivaikeuden? Millä tavoin opettaja otti havaitun lukivaikeuden huomioon lukemisen opettamisessa? Minkälaista tukea tai tietoa opettaja on saanut lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamisesta? Minkälaista tukea opettaja toivoisi lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamiseen ja kuinka opettajat kokevat kolmiportaisen tukijärjestelmän toimivan koulun arjessa? Käsitlemme opettajat yhtenä ryhmänä poiketen tutkimuskysymys 1. käsittelystä, sen vuoksi, että lukemaan opettamisen menetelmällä ei ole suoraa merkitystä tutkimuskysymyksissä 2 ja 3.

Tutkimusaineistostamme voi päätellä, että jokainen kyselyymme vastannut opettaja (13/13) on uransa aikana opettanut lukivaikeuksista oppilasta. Uusitalo-Malmivaaran (2009, s. 116) tutkimuksen mukaan, ensimmäisellä luokalla on aina keskimäärin kahdesta kolmeen lasta, joista opettajalla herää huoli lukutaidon kehittymisestä. Heidän mukaansa ongelmat saattavat poistua yleisen kypsymisen myötä, mutta jos kyseessä on dysleksia, vakava lukemisen pulma, vaatii riittävään tekniseen lukutaitoon pääseminen lisätukea.

Tutkimuksessamme opettajat nimesivät erilaisia ongelmia, jotka viittasivat lukivaikeuteen ja kuinka he ovat havainneet mahdollisen lukivaikeuden oppilaalla. Tutkimustuloksista ilmeni, että yksi (1/13) opettaja oli saanut testitulokset lukivaikeudesta esikoulun kautta ja vain kaksi opettajaa kolmestatoista (2/13) olivat saaneet tiedon mahdollisesta lukivaikeudesta esiopetuksen kautta. Seitsemän (7/13) opettajaa mainitsi lukivaikeuden ilmenevän usein kirjain-ääne-vastaavuuden löytymisen vaikeutena. Kolmestatoista opettajasta viisi (5/13) kertoi havainneensa lukivaikeuden, kun oppilaan lukeminen on ollut hidasta tai epätarkkaa.

Aiempien tutkimusten mukaan on tärkeää, että koulun alkaessa opettajalla on jonkinlainen käsitys oppilaiden tarpeista, myös mahdollisista erityistarpeista, niin ryhmänä kuin yksilöinäkin. Tämä onnistuu parhaiten, jos esi- ja alkuopettajat tekevät yhteistyötä. (Lerikkanen, 2006, s. 144.) Tutkimuksemme aineistossa vain kolme (3/13) opettajaa kertoi saaneensa tiedon lukivaikeudesta tai mahdollisesta lukivaikeudesta esikoulun kautta.

Esikoulusta saa jo viitteitä mahdollisista lukivaikeuksista tiedonsiirtopalaverissa. (Opettaja 7).

Aiemmat tutkimukset toteavat, että opettajat ja varhaiskasvattajat seuraavat ja arvioivat lasten kehitystä sekä yleisiä kouluvalmiuksia arkitilanteissa. Laaja-alaiset kielelliset vaikeudet huomataan varhain ja lapsi pääsee asiantuntijoiden tarkempaan arviointiin. Lukivaikeudet taas havaitaan usein vasta kun opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan. Lukivaikeuksia on vaikea ennakoida myös sen takia, että kielelliset vaikeudet eivät aina vaikuta samalla tavalla lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kehittymiseen. (Mäkinen, 2004, s. 20.)

Pienten oppilaiden kirjoitustaidon kehitystä on hyvä aika ajoin arvioida sanelulla. Sanelussa voi olla tavuja, sanoja, ja lopulta lauseita. Lukivirheet ja kirjoittamaan opettelevan virheet saattavat olla aluksi samanlaisia, mutta lukivirheet säilyvät sitkeästi. (Takala, 2008, s. 28.) Viiden (5/13) tutkimukseemme osallistuneen opettajan mukaan oppilaan lukivaikeus on havaittu esimerkiksi hitaan ja epätarkan lukemisen myötä. Opettaja 10 mainitsee samojen virheiden toistumisen saneluissa. Tästä voidaan päätellä, että lukivaikeus havaitaan poikkeuksetta eikä se jää piiloon.

Lukivaikeuden huomaa melko pian, kun ääniteitä aletaan yhdistellä, varsinkin kun ensimmäinen konsonantti tulee mukaan. (Opettaja 7).

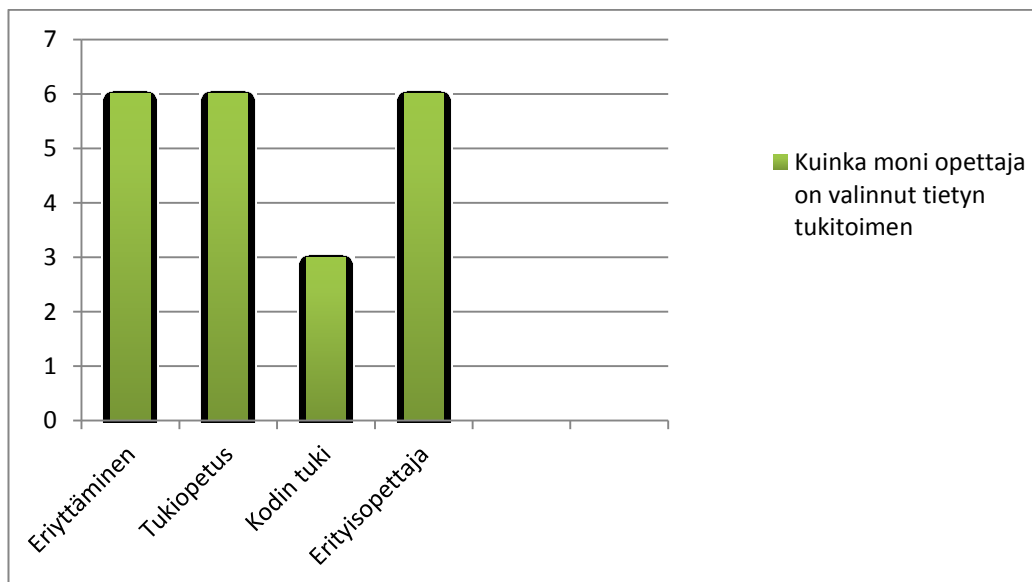
Hitaana kirjain äänne vastaavuuden oppimisena, hitaana etenemisenä kirjain äänne tasolta tavutasolle. Lukemisen sujuvuuden hankaluutena ja ymmärryksen heikkoutena jo lukiessa teknisesti sujuvasti. (Opettaja 11).

Opettajat kertoivat ottaneensa havaitun lukivaikeuden huomioon lukemisen opettamisessa esimerkiksi eriyttämällä oppimateriaaleja ja opetusta, antaneensa tukiopetusta tai oppilaat ovat saaneet erityisopettajan tukea. Kuusi opettajaa (6/13) kertoi eriyttävänsä opetusta tai oppimateriaalia.

- eriyttäminen alaspäin, eteneminen hitaasti
- vähemmän lukuläksyä, oppilaan osaamistason mukainen läksy
- oppilaan mielenkiinnon mukaisia harjoituksia esim. eräs oppilas jolla oli vaikeuksia harrasti jalkapalloa, joten harjoittelimme tämän aihepiirin sanojen lukemista
- pulpetin kannessa kirjainmallit
- en vaatinut samalla tavalla siistiä käsialaa kuin muilta
- alaspäin eriyttävä äidinkielen harjoitusvihko (mm. suurempi viivaston väli ja vähemmän tehtävää) (Opettaja 8).

Aiempien tutkimuksien mukaan oppilaiden heterogeisuus velvoittaa luokanopettajaa eriyttämään opetustaan ja käyttämään monipuolisia työtapoja. Suurissa opetustyhmässä tämä tavoite on hankalinta toteuttaa. (Laatikainen, 2011, s. 24.) Ensisijainen keino reagoida lasten edistymistähtiin ja taitojen erilaisuuteen luokassa on opetuksen eriyttäminen. Lerkkanen (2006, s. 124–125) kirjoittaa muun muassa yhtenäistävästä eriyttämisestä, jossa opettajan tukitoimilla pyritään kaikille yhteiseen perustasoon. Hän kirjoittaa, että mikäli eriyttäminen ei riitä perustasoon pääsemiseen, oppilaan on mahdollista saada tukiovetusta tai erityisopetusta pienryhmässä tai yksilöllisesti. Aineistostamme nousi esiin Lerkkasen mainitsemat tukitoimet, joita opettajat käyttävät lukivaikeuksisten oppilaiden tukemiseen (ks. kuvio 6).

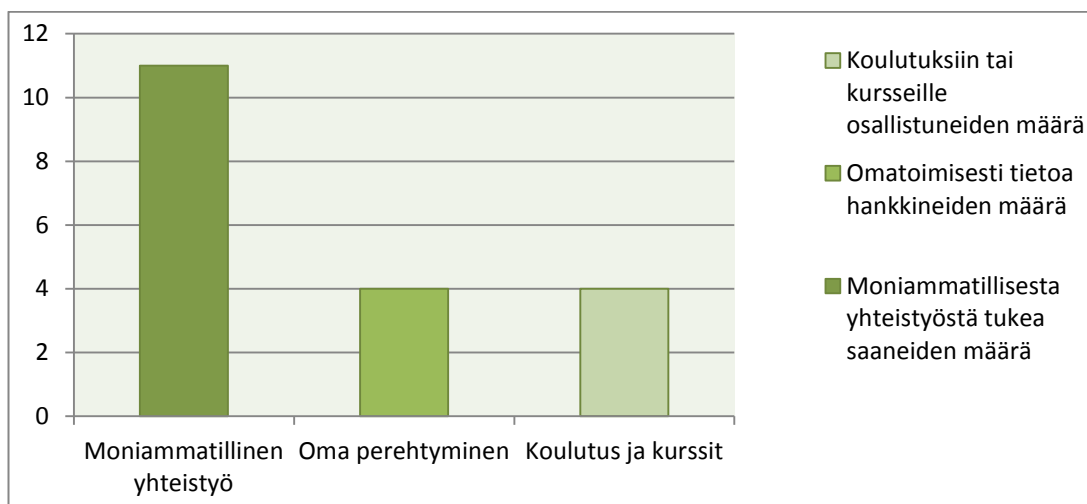
Tukitoimista tukiovetus mainittiin kuudessa vastauksessa kolmestatoista (6/13). Kodin tuki oli mukana kolmen (3/13) opettajan vastauksessa ja erityisopettajan tarvetta korosti kuusi opettajaa (6/13). Kuviossa 6 on esitetty kolmentoista opettajan eniten käyttämät keinot lukivaikeuksisen oppilaan huomioimiseen lukemisen opettamisessa. Yksi opettaja on voinut valita monta eri kuviossa esitettyä tukitoiminta.



KUVIO 6. Opettajien eniten käyttämät keinot lukivaikeuksisen oppilaan huomioimiseen lukemisen opettamisessa.

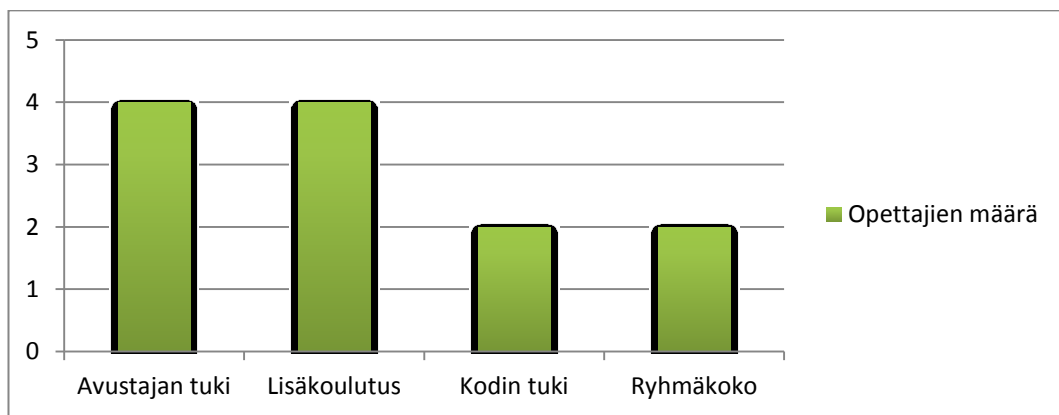
Tutkiessamme opettajien saamaa tukea ja tietoa sekä tuen tarvetta lukivaikeuksisen oppilaan lukemisen opettamiseen selvisi, että opettajat kaipaavat lisätukea. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajien saama tuki tai oma perehtyneisyys lukivaikeuteen erosi toisistaan jonkin verran.

Peräti 11 opettajaa (11/13) on saanut tukea tai tehnyt yhteistyötä muiden ammattihenkilöiden (erityisopettaja, koulupsykologi) kanssa lukivaikeuksisen oppilaan lukemisen tukemiseksi. Neljä opettajaa (4/13) kertoi perehtyneensä kirjallisuuden tai kurssien ja koulutuksen kautta lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseen. Vain yksi opettaja jätti vastaamatta kysymykseen. Kuviossa 7 on esitetty tulokset. Yksi opettaja on voinut saada tietoa tai tukea useammasta kuin yhdestä lähteestä.



KUVIO 7. Opettajien saama tuki tai tieto lukivaikeuksisen oppilaan auttamiseksi ja tukemiseksi lukemaan opettamisessa.

Opettajien toiveet tuen tarpeelle jakautuivat neljään eri ryhmään. Kukaan opettajista ei maininnut kuin yhden kuviossa 8 olevista tukitoiveista. Neljä (4/13) opettajaa toivoi avustajan apua, neljä (4/13) toivoi lisäkoulutusta, kaksi (2/13) opettajaa mainitsi kodin tuen olevan tärkeä lisä oppilaan lukemisen harjoittamiseen ja kaksi (2/13) toivoi pienempiä oppilasryhmiä. Yksi opettajista (opettaja 5) ei vastannut kysymykseen. Tuloksista voi päätellä, että kaikki kysymykseen vastanneet opettajat kaipaavat jonkinlaista tukea lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamiseen.



KUVIO 8. Opettajien jakautuminen tukitoiveiden mukaan lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamiseen.

Tutkimuksessamme halusimme kartoittaa opettajien kokemuksia kolmiportaisen tukijärjestelmän toimivuudesta lukivaikeuksisen oppilaan tukemisessa. Tutkimustulokset osoittivat yleisesti, että opettajat kokivat kolmiportaisen tukijärjestelmän hyödylliseksi. Opettajista 12 (12/13) oli sitä mieltä, että tukijärjestelmä on toimiva ainakin jossain määrin.

Tukijärjestelmä auttaa pitämään kirjaa siitä, että tukea annetaan säännöllisesti. Koti saa varmasti tiedon siitä missä koulussa mennään. Lisätuen tarve helpompi perustella ylemmälle taholle. (Opettaja 4).

*- toimii hyvin, tehostetusta on helppo siirtää erityiseen tukeen ja myös takaisin tehostettuun tai poistaa kokonaan
- kun lapsella on HOJKS, hänelle räätälöidään juuri sellainen suunnitelma kuin mihin hän kykenee, se vähentää sekä opettajan, oppilaan että kodin stressiä (Opettaja 8).*

Kuten opettajien vastauksistakin ilmenee, vaatii kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki entistä tarkempaa dokumentointia oppilaasta, annetusta tuesta ja sen vaikuttavuudesta. Kirjallinen työ lisääntyy aiempaan verrattuna ja nykyisin myös luokanopettajat ja aineenopettajat kirjoittavat ja kantavat vastuun erilaisista lomakkeista. (Laatikainen, 2011, s. 24.) Suurin osa (12/13) opettajista koki tukijärjestelmän positiivisena asiana ja tutkimuksessamme tuli esiin kirjallisen työn merkitys viidessä (5/13) vastauksessa, kuten seuraavassa:

Ei ole vielä muuttanut mitään, paitsi paperitöitä ja palavereja enemmän.
(Opettaja 2).

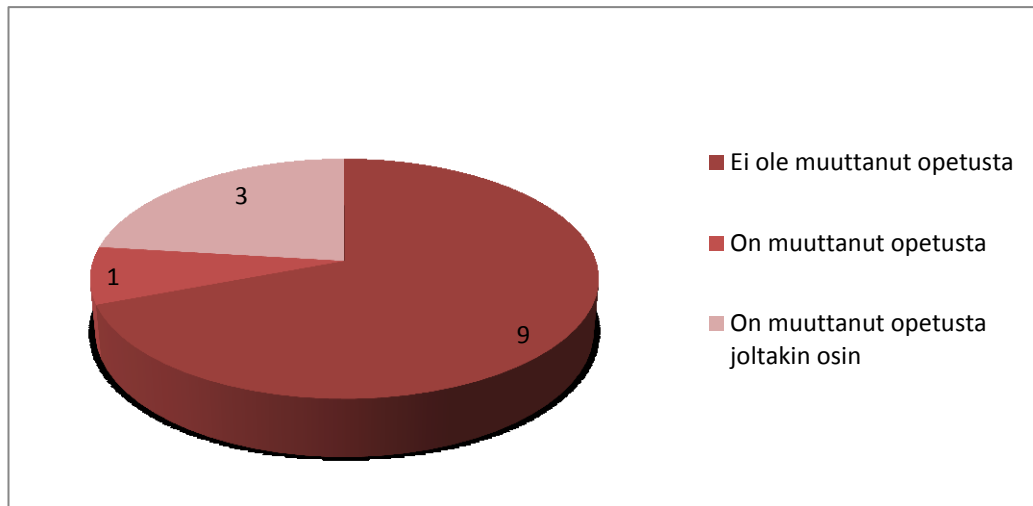
Kolmiportainen tuki koostuu seuraavista asioista: yleinen tuki, eli ensimmäinen porras, kuuluu jokaiselle oppilaalle. Toinen porras on tehostettu tuki, joka perustuu oppimissuunnitelmaan. Kolmantena tulee erityinen tuki, jolloin tarvitaan erityisen tuen päätös sekä HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Laatikainen, 2011, s. 21–23.) Aineistostamme nousi esiin se, että tukiportaita käytetään konkreettisenä apuvälineenä oppilaan tukemisessa:

- toimii hyvin, tehostetusta on helppo siirtää erityiseen tukeen ja myös takaisin tehostettuun tai poistaa kokonaan
- kun lapsella on HOJKS, hänelle räätälöidään juuri sellainen suunnitelma kuin mihin hän kykenee, se vähentää sekä opettajan, oppilaan että kodin stressiä. (Opettaja 8).

Huhtanen (2011, s. 9) kirjoittaa, että kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän tavoitteena on, että ongelmia kohdannut oppilas voisi jatkaa yleisopetuksessa tai palata sinne pedagogisen suunnittelun ja arvioinnin kautta. Tutkimustuloksistamme voi päätellä sen, että järjestelmä toimii, mikäli resursseja löytyy.

Suurin osa opettajista (9/13) koki, ettei kolmiportaisen tukijärjestelmän käyttö muuttanut opetusta millään tavoin (ks. kuvio 9). Tästä voi vetää sen johtopäätöksen, että opettajat ovat ottaneet kolmiportaisessa tukijärjestelmässä esiintyvät sisällöt huomioon ennen tukijärjestelmän valtakunnallista käyttöönottoa. Vain yksi (1/13) opettajista (opettaja 5) kertoi opetuksensa muuttuneen järjestelmän tulon myötä. Kolme 3/13 opettajaa mainitsi paperityön määrän ja merkityksen lisääntyneen järjestelmän tulon myötä.

Ei, olen aina ennenkin hakenut tarvittavan tuen oppilailleni. Tietysti paperityön määrä on kasvanut. (Opettaja 3).



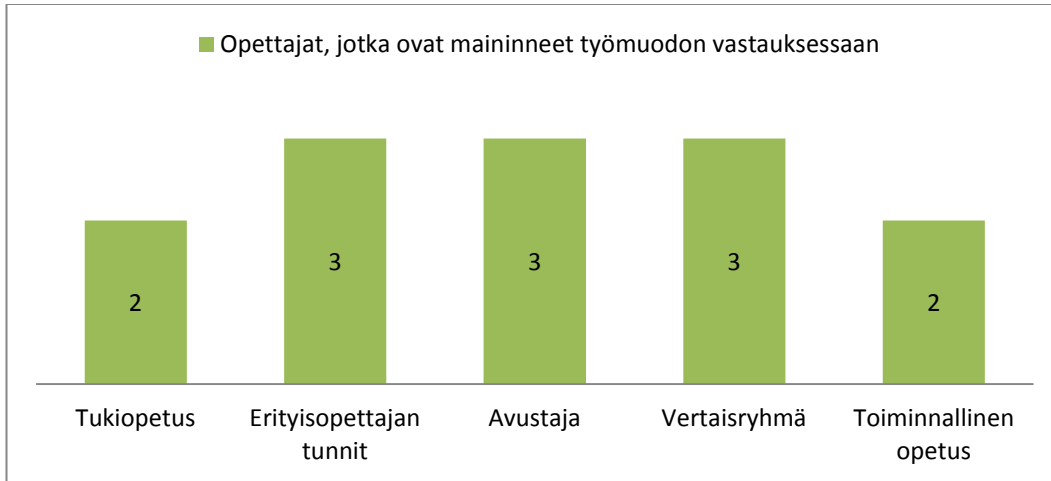
KUVIO 9. Opetuksen muuttuminen kolmiportaisen tukijärjestelmän myötä.

Tutkimustuloksista selvisi, että opettajat tukevat lukivaikeuksista oppilasta monin eri keinoin. Opettamista eriytetään, opettaja pyrkii joko omatoimisesti tai koulutuksien tai kurssien avulla saamaan tietoa lukivaikeudesta, jotta keinot oppilaan tukemiseksi tehostuisivat. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat myös toivoivat lisätukea lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamiseen. Opettajat pääsääntöisesti kokivat, että kolmiportainen tukijärjestelmä on hyödyllinen ja tuo avun lukivaikeuksien oppilaan ulottuville. Huhtanen (2011, s. 9) kirjoittaa, että kolmiportaisen tukijärjestelmän tavoitteena on, että esimerkiksi lukivaikeudesta kärsivä oppilas voisi jatkaa tai palata yleisopetukseen pedagogisen suunnittelun ja arvioinnin avulla.

6.3 Lukivaikeuksisen oppilaan erityistarpeet opettajien kuvaamana

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuskysymystä: Miten opettajat kuvaavat lukivaikeuksisen oppilaan erityistarpeita? Tutkimuskysymystä etsitään vastauksia seuraavilla kysymyksillä: Onko opettaja valinnut tiettyjä työmuotoja lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseksi? Mitä motivointikeinoja opettaja on käyttänyt, jotta lukivaikeuksisen oppilaan kiinnostus lukemisen harjoitteluun pysyisi yllä? Minkälaisia oppimisvälineitä opettaja on käyttänyt lukemaan harjoittamisessa lukivaikeuksiselle oppilaalle? Minkälaisia arviointikeinoja opettaja käyttää lukivaikeuksisen oppilaan arvioinnissa? Eriyttääkö opettaja arviointia?

Tutkimustuloksista selvisi, että opettajat käyttävät useita eri työmuotoja lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseksi. Mikään työmuodoista ei hallinnut vastauksissa. Kuvioon 10 olemme poimineet ne työmuodot, jotka esiintyivät vähintään kahden eri opettajan vastauksessa.



KUVIO 10. Opettajien valitsemat työmuodot lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseksi.

Lukemaan oppii lukemalla sekä harjoittelemalla lukutaidon synnyttäviä perustaitoja. Harjoittelun lisääntyessä tarvitaan motivaatiota (Uusitalo-Malmivaara, 2009, s. 116–117). Kannustaminen lukivaikeuksisen oppilaan lukemisen motivointikeinona nousi selvästi esiin tutkimustuloksistamme.

Viisi opettajaa (5/13) mainitsi kannustamisen tärkeyden vastauksessaan. Tuloksista ilmeni myös se, että viisi opettajaa (5/13) kokee oppilaiden palkitsemisen motivoivaksi keinoksi lukemisen harjoittelun ylläpitämiseksi. Uusitalo-Malmivaaran (2009, s. 116–117) mukaan Harjoitteiden tulisikin olla palkitsevia ja pienenkin edistymisen myös oppilaalle itselleen näkyvää.

Eräässä tutkimuksessa kävi ilmi, että toiset lapsista hyötyvät kynä-paperitehtävistä tarvitessaan motorista ja taktiilista tukea harjoitteluunsa ja jotkut taas tietokonepohjaisesta työskentelystä, koska siinä hienomotoriikan heikkous ei samalla tavalla haittaa. (Uusitalo-Malmivaara 2009, s. 116–117.) Tutkimustuloksistamme selvisi, että neljä opettajaa (4/13) mainitsee käyttävänsä tietokoneohjelmia tai -pelejä motivointikeinona. Aineistosta ei kuitenkaan selvinnyt, millä perusteella opettajat ovat valinneet tietokoneen motivointikeinoksi.

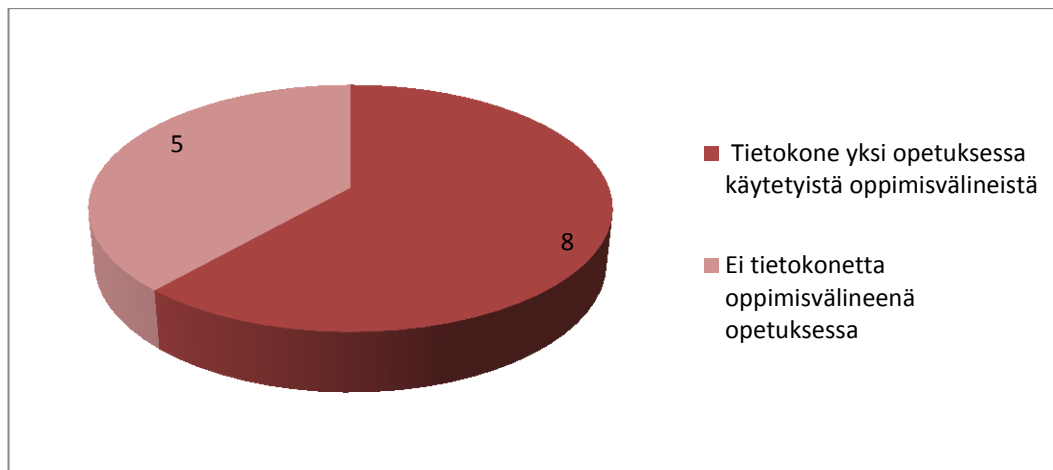
Ahvenaisen ja Karpin (1993, s. 153) mukaan erilaisia apuvälineitä lukemisen harjoittamiseen ovat muun muassa leikit, pelit, kirjat, monisteet sekä tekniset apuvälineet, kuten tietokone. He muistuttavat myös, että alkuopetuksessa leikeillä on erityinen merkitys ja laulut, riimit, lorut, rytmileikit sekä muistileikit ovat hienoja tapoja harjoittaa lukitaitoa. Tämä vahvistui myös aineistossamme, sillä keskeisimmäksi motivointikeinoksi opettajien vastauksista nousi toiminnallisuus sekä innostava ja monipuolinen oppimateriaali.

Myönteinen huomiointi kaiken a ja o, kannustus, leimat/tarrat, kodin motivointi motivoimaan (koti palkitsee), yritän kehitellä lapsen mielenkinnnon kohteista aina lukemista, teen erilaisia seikkailujuttuja ja pelejä, joissa pitää lukea etenemiseksi. Toiminut ;). Satuja käytän paljon ja erilaisia oman tarinan kirjoittamiskikkoja. (Opettaja 11).

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että jokainen opettaja käyttää jonkinlaisia oppimisvälineitä lukemaan harjoittamisessa lukivaikeuksiselle oppilaalle. Lyytisen ja Lyytisen (2008, s. 101–103) tutkimuksen mukaan havaittaessa mahdollinen riski lukivaikeuteen, on hyvä käyttää esimerkiksi pelejä ja varmistaa lapselle riittävästi harjoitusta koulunkäynnin alkukuukausista lähtien.

Aineistossamme vastaukset olivat hyvin monipuolisia eikä niistä nouse esille yhtä tiettyä oppimisvälinettä, joka vaikuttaisi kaikkien opettajien opetuksessa. Tietokone oppimisvälineenä oli mukana kahdeksan (8/13) opettajan vastauksessa (ks. kuvio 11). Tavukortit mainittiin kolmessa (3/13) ja pelit tai leikit neljässä (4/13) vastauksessa.

kirjainkortit ja tavukortit IN, erilaisia kortteja ja pelejä paljon käytössä (oppilas ei aina edes huomaa harjoittelevansa jotain haastavaa asiaa, kun saa tehdä sen pelin muodossa). Lukemaan oppii vain lukemalla ja kirjottamaan kirjoittamalla, joten teen perusharjoitteita paljon ja toistoja tulee siten paljon (Opettaja 11).



KUVIO 11. Opettajien jakaantuminen tietokonetta käyttävien ja niiden kesken, jotka käyttävät muita oppimismateriaaleita kuin tietokonetta.

Erään lähteen mukaan tekniikkaa voidaan hyödyntää tänä päivänä hyvin monipuolisesti lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa ja oppimisessa. Tietokone voi olla niin työväline, opetus- että harjoitusväline kuin opetuksen kohdekin ja tekniikka voi sinällään toimia myös sekä oppilaan että opettajan motivoijana. (Lukihäiriö.fi, 2011.) Kuvioista 11 ilmenee, että opettajat ovat omaksuneet tekniikan oppimismateriaaliksi yleisesti.

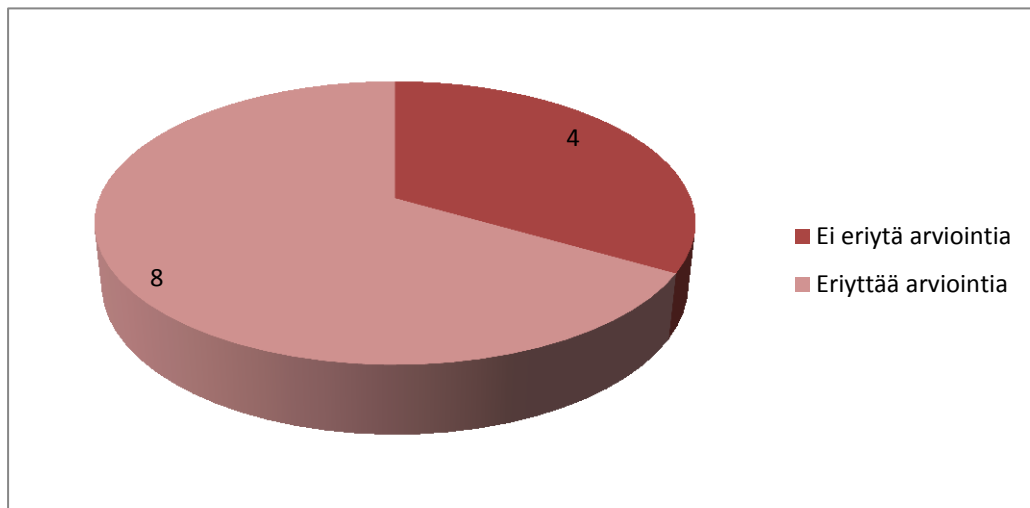
Lukihäiriö.fi (2011) sivustolla todetaan, että tietokoneen lisäksi muita teknisiä apuvälineitä ovat esimerkiksi ääntä tallentavat laitteet, jolloin oppilas saa mahdollisuuden keskittyä ainoastaan kuunteluun opetustilanteen aikana. Aineistostamme nousi esiin yksi vastaus, jossa mainittiin kuulokkeiden käytön luokassa helpottavan lukivaikeuksisen oppilaan keskittymistä.

Tutkimuksessa selvitimme opettajien käyttämiä arviointikeinoja tämän tutkimuskysymyksen alla sen vuoksi, että halusimme selvittää mikäli opettajien mielestä arviointia on tarpeellista muuttaa tai eriyttää lukivaikeuden vuoksi. Selvittäessämme opettajien käyttämiä arviointikeinoja lukivaikeuksisen oppilaan arvioimiseksi, oli vastauksissa vaihtelua. Viisi (5/13) opettajaa kertoi arvioivansa lukivaikeuksisia oppilaita samoin kuten muitakin oppilaita. Joissakin vastauksissa mainitaan erilaisia testejä, joilla mitataan lukutaitoa ja kehityksen seuranta oppituntien aikana.

Tutkimuksessamme selvitimme arvioinnin eriyttämisen merkitystä opettajan opetuksessa. Opettaja 13 ei vastannut kysymykseen. Osa vastaajista (4/13) ei eriytä arviointia

mitenkään, ellei oppilaalle ole tehty HOJKS:a. (ks. kuvio 12). Kahdeksan (8/13) opettajaa kertoo eriyttävänsä arviointia seuraamalla ja arvioimalla lapsen kehittymistä tämän omista lähtökohdista käsin.

verrataan lapsen omaan tasoon, ei MUIHIN. (Opettaja 5).



KUVIO 12. Opettajien jakautuminen arvioinnin eriyttämisen mukaan

Laatikaisen (2011, s. 89–90) mukaan, kaikki oppilaat eivät kykene osoittamaan kaikkea osaamistaan ja ymmärrystä perinteisessä koetilanteessa. Arvioinnin eriyttäminen saattaa olla kuitenkin opettajalle uutta. Tämä ilmeni myös tutkimustuloksistamme (ks. kuvio 12). Kaksi (2/13) opettajaa nosti suulliset kokeet esiin arviointikeinona. Laatikainen (2011, s. 89–90) toteaa tutkimuksessaan, että lukivaikeuksisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus saada täydentää halutessaan suullisesti koettaan.

Arvioinnissa tulee huomioida lievät oppimisvaikeudet ja otettava käyttöön menetelmiä, joiden avulla esimerkiksi lukivaikeuksinen kykenee osoittamaan osaamisensa siten, että mitataan opittuja sisältöjä oppimisvaikeuden sijaan. (Laatikainen 2011, s. 89–90.) Tutkimukseemme osallistuneet opettajat huomioivat arvioinnin eriyttämisen melko hyvin.

Tutkimuksemme mukaan erilaiset testit lukivaikeuksisen oppilaan arvioimiseksi on yksi arviointia helpottava keino. Yksi (1/13) opettaja käyttää minuuttilukutestiä ja yksi (1/13) opettaja normitettuja testejä. Esimerkki normitetusta testistä on ALLU-testi, joka on

tarkoitettu lukutaidon tason arviointiin. Yksi (1/13) opettaja käyttää ARMI-testiä arviointikeinona lukivaikeuksisten oppilaiden arvioimiseksi. ARMI on Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle, johon sisältyy seulatestejä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin 1. luokan alussa, keskellä ja lopussa (Lerikkanen, 2006, s. 145.) Laatikaisen (2011, s. 38) tutkimuksen mukaan, yksilö- ja ryhmätestauksia on perusteltuja pitää muun muassa sen vuoksi, että tuen tarpeessa olevia lapsia on helpompi löytää.

Tutkimustuloksista voidaan nähdä opettajien monipuoliset työtavat ja muodot lukivaikeuksisen oppilaan lukemisen tukemiseksi. Mitään yhtä tiettyä työmuotoa ei ilmennyt opettajien vastauksista, mutta vastauksissa korostui yleisesti kannustamisen ja motivoinnin tärkeys. Kannustus- ja motivointikeinoina käytettiin usein palkitsemista ja tietotekniikkaa. Uusitalo-Malmivaaran (2009, s. 116–117) tutkimuksen mukaan harjoitteiden on hyvä olla palkitsevia ja oppilaan pienikin edistyminen tulee kertoa tälle kannustimena. Tutkimustuloksista selvisi, että kaikki opettajat käyttävät erityisiä oppimismenetelmiä lukemaan opettamisessa. Lukivaikeuksisen oppilaan arvioinnissa tutkimustulokset osoittivat, että osa opettajista arvioi oppilaita samoin kriteerein kuin muitakin. Suurin osa kuitenkin eriyttää myös arviointia.

6.4 Yhteenveto tuloksista

Tutkimustulokset -osiossa olemme jo joiltakin osin yhdistäneet keräämäämme aineistoa teoriaan ja aiempiin tutkimustuloksiin. Tässä alaluvussa teemme lopullisen yhteenvedon tutkimusongelmien kannalta oleellisimmista tutkimustuloksista aineistomme pohjalta. Yleisesti voimme todeta, että aiemmat tutkimukset ja teoria useimmiten tukivat saamiamme tutkimustuloksia. Tästä huolimatta tutkimuksemme tuloksia ei voida yleistää, koska tutkimusjoukkomme on suhteellisen pieni.

Keräämäämme aineistosta voidaan päätellä, että jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja on opettanut lukivaikeuksista oppilasta joskus uransa aikana. Erään tutkimuksen mukaan peruslukutaidon saavuttaminen voi tuottaa noin kymmenesosalle vaikeuksia ja toisessa tutkimuksessa todetaan, että erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on

noin joka viidennellä lapsella. (Lyytinen & Lyytinen, 2007a, s. 1; Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 99.)

Opettajat käyttävät valitsemaansa lukemaan opettamisen menetelmää pääasiassa sen vuoksi, että he kokevat sen helpoksi käyttää tai kaikkein tutuimmaksi. Lukemaan opettamisen menetelmän valintaan vaikutti myös suuresti oppilaslähtöisyys. Osa opettajista mainitsi KÄTS-menetelmän tuovan konkreettista hyötyä opetukseen oppikirjojen tukeutuessa siihen. Eräs tutkimus mainitsee, että tutkimustietoa lukiopetuksen tehokkuudesta on vähän, mutta jotkut opettajat onnistuvat lukiopetuksessa toisia paremmin. Tulosten erilaisuuteen on varmasti useita syitä, mutta tapa, jolla opettaja opettaa lukemista ja kirjoittamista lienee olennainen. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 99.)

Suurin osa opettajista kertoi käyttävänsä pääosin KÄTS-menetelmää lukemaan opettamisessa sen vuoksi, että se soveltuu sekä lukivaikeuksisille että lukeville ja lukemaan opetteleville oppilaille. Tutkimustuloksista voi kuitenkin päätellä, että kolme (3/13) KÄTS-menetelmää käyttävistä opettajista käyttää myös muita menetelmiä KÄTSin tukena. Aineistostamme nousi esiin se, että opettajat käyttävät sekamenetelmää lukemaan opettamisessa yleisesti. Lerkkanen (2006, s. 59) toteaa tutkimuksessaan, että suurin osa suomalaisista opettajista käyttää sekamenetelmiä, koska niissä yhdistyy opettajien kokemukset ja käytössä olevien opetusmateriaalien vaikutus.

Tutkimustuloksistamme nousi esiin, että opettajat kokivat käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmän sisältävän sekä hyviä että huonoja puolia. Suurin osa opettajista on käyttämänsä menetelmän huonoista puolista huolimatta käyttänyt aina samaa menetelmää eikä ole aikeissa muuttaa opetustapaansa.

Aineistosta nousi selkeästi esiin se, että oppilaan mahdollinen lukivaikeus havaitaan poikkeuksetta eikä se jää opettajalta piiloon. Opettajat kertoivat havainneensa oppilaan lukivaikeuden esimerkiksi hitaan kirjain-ääne-vastaavuuden löytämisenä tai hitaana ja epätarkkana lukemisena. Lukivaikeus voi ilmetä lukemisen alkuvaiheessa vaikeutena lukea sanoja oikein ja lukemisen taitojen oppimisen hitautena (Lukimat, a).

Opettajat tukevat lukivaikeuksista oppilasta monella eri tavalla. Havaittu lukivaikeus otettiin tutkimustuloksiemme mukaan huomioon esimerkiksi eriyttämällä oppimateriaaleja ja opetusta, tukiopetuksella tai oppilaan saamalla erityisopettajan tuella. Aiemmissa tutkimuksissa kuitenkin todetaan, että luokkaympäristössä riittävään yksilölliseen tukeen on harvoin mahdollisuuksia (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 98). Huhtasen (2011, s. 109) mukaan tukiopetus kuitenkin kuuluu kolmiportaisen tukijärjestelmän jokaiselle tukiportaalle.

Opettajat kertoivat myös pyrkivänsä joko omatoimisesti, koulutuksien tai kurssien avulla saamaan tietoa lukivaikeudesta, jotta keinot oppilaan tukemiseksi tehostuisivat. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat myös toivoivat lisätukea lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan opettamiseen. Opettajat pääsääntöisesti kokivat, että kolmiportainen tukijärjestelmä on hyödyllinen ja tuo avun lukivaikeuksien oppilaan ulottuville. Huhtanen (2011, s. 9) kirjoittaa, että kolmiportaisen tukijärjestelmän tavoitteena on, että esimerkiksi lukivaikeudesta kärsivä oppilas voisi jatkaa tai palata yleisopetukseen pedagogisen suunnittelun ja arvioinnin avulla.

Tutkimustuloksista voidaan nähdä opettajien monipuoliset työtavat ja muodot lukivaikeuksisen oppilaan lukemisen tukemiseksi. Mitään yhtä tiettyä työmuotoa ei ilmennyt opettajien vastauksista, mutta vastauksissa korostui yleisesti kannustamisen ja motivoinnin tärkeys. Erään tutkimuksen mukaan tärkeintä lukutaidon ylläpitämisessä ja harjoittelemisessa on pyrkimys säilyttää oppilaan motivaatio ja kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan. (Lyytinen & Lyytinen, 2007b, s. 3.)

Aiemmissa tutkimuksissa käy ilmi, että pyrittäessä auttamaan lasta lukemaan, on opettajan tärkeää ymmärtää motivaation ja tunteiden merkitys. Lapselle on hyvä antaa emotionaalista tukea ja välineitä oppimiseen. Tämä auttaa lasta pitämään mielenkiinnon yllä ja on motivoivaa. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 96–98.)

Myönteinen huomiointi on kaiken A ja O... (Opettaja 11).

Mikäli ikävät oppimiskokemukset ja tunnetilat toistuvat lukemisen harjoittelemisessa, heikentävät ne oppilaan motivaatiota ja tehokkuutta. (Lyytinen & Lyytinen, 2008, s. 96–98.) Kannustus- ja motivointikeinoina käytettiin usein palkitsemista ja tietotekniikkaa.

Opettajat mainitsivat muun muassa Ekapelin sähköisenä oppimisvälineenä. Ekapeli on viidestä kahdeksaan vuotiaille suunnattu peli, joka harjoittaa kirjain-äännevastaavuutta ja mukautuu pelaajan tasoon motivaation ylläpitämiseksi (Uusitalo-Malmivaara, 2009, s. 116–119).

Uusitalo-Malmivaaran (2009, s. 116–117) tutkimuksen mukaan harjoitteiden on hyvä olla palkitsevia ja oppilaan pienikin edistyminen tulee kertoa tälle kannustimena. Tutkimustuloksista selvisi, että kaikki opettajat käyttävät erityisiä oppimisvälineitä lukemaan opettamisessa. Opettajat kokevat oppimisvälineiden olevan motivoivia.

Tutkimustuloksemme osoittivat, että osa opettajista arvioi lukivaikeuksista oppilasta samoin kriteerein kuin muitakin. Suurin osa kuitenkin eriyttää myös arviointia. Erään tutkimuksen mukaan kaikki oppilaat eivät kykene osoittamaan todellista osaamistaan ja ymmärrystään perinteisessä koetilanteessa. Tutkimus myös osoittaa, että lukivaikeuksisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus täydentää suullisesti koettaan. (Laatikainen, 2011, s. 89–90.)

Arvioinnissa tulee huomioida lievät oppimisvaikeudet ja otettava käyttöön menetelmiä, joiden avulla esimerkiksi lukivaikeuksinen kykenee osoittamaan mahdollisimman todellisen osaamisensa. Kokeessa tulee mitata opittuja sisältöjä oppimisvaikeuden sijaan. (Laatikainen, 2011, s. 89–90.) Tutkimukseemme osallistuneet opettajat huomioivat arvioinnin eriyttämisen melko hyvin.

7 POHDINTA

Luki- ja kirjoitusvaikeudet ovat yleisiä ja luokanopettaja törmää niihin väistämättä työuransa aikana. Mielestämme on tärkeää, että luokanopettaja tunnistaa lukivaikeuteen liittyvät oireet, koska tällöin lukivaikeuden kohtaaminen helpottuu, tietämys lukivaikeudesta lisääntyy ja lukivaikeuden kanssa painivien oppilaiden auttaminen on mahdollisimman tehokasta. Luokanopettajan tulisi myös kyetä antamaan apua oppilaille ja toisaalta hakemaan tukea myös itselleen, jotta opetus tapahtuu mahdollisimman sopivalla tavalla.

Lukivaikeutta esiintyy laajasti ja sen piirteet ovat moninaiset. Syitä lukivaikeudelle on monia, mutta tärkeintä on tietää, kuinka lukivaikeus voidaan havaita, kuinka sitä voidaan ennaltaehkäistä ja kuinka tukea oppilasta lukemisessa ja kirjoittamisessa koulutiellä, jotta lukivaikeuden mahdolliset negatiiviset vaikutukset yksilön elämässä voitaisiin minimoida. Lukivaikeuden kanssa kamppailevan lapsen tulisi saada onnistumisen kokemuksia lukemisesta ja kirjoittamisesta, jotta motivaatio opiskeluun säilyisi. Opettajalla onkin tärkeä rooli valitessaan sopivat työtavat ja tehtävät, jotta oppilas innostuisi oppimisesta.

On ensiarvoisen tärkeää, että oppilaan tuen tarve huomataan ja siihen vastataan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki varmistaa sen, että jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen opettajan seurattessa kehitystä. Kodin ja koulun yhteistyöllä on suuri merkitys lapsen tukemisessa, kannustamisessa ja motivoinnissa. Oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen kehittämisen kannalta on suotavaa, että sekä kotona että koulussa käytetään samoja lukemisen ja kirjoittamisen opettamisen menetelmiä. Nykyaika mahdollistaa monet motivoivat keinot lukivaikeuden tukemiseen, esimerkiksi tekniikkaa voidaan hyödyntää laajasti ja monipuolisesti.

Tarkastelimme tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä eri asioita, jotka vaikuttavat peruslukutaidon kehittymiseen. Toimme kirjallisuuden avulla esiin lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosessein vaiheita ja käsitelimme kahta yleisesti käytössä olevaa opetusmenetelmää, LPP:tä ja KÄTS:iä. Teimme kandidaatintyön kirjallisuuskatsauksena lukivaikeudesta ja lukemaan opettamisesta. Päädyimme käyttämään pääosin

suomenkielisiä lähteitä, koska tutkimuksessamme tutkimme suomenkielisiä opettajia ja heidän käyttämiään menetelmiä suomenkielisille lapsille. Kandidaatintyön teon myötä ymmärrys lukivaikeudesta ja lukivaikeuksisten oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa syventyi ja auttoi käsittämään ongelmaa laajemmin.

Kandidaatintyön jälkeen mielenkiinto lukivaikeutta ja lukivaikeuksisten oppilaiden opettamista kohtaan kasvoi entisestään. Halusimme vahvistaa omia tietojamme lukivaikeudesta ja samalla kartoittaa opettajien käyttämiä keinoja, joilla lukivaikeuksista lasta voidaan tukea koulussa parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä johti luonnollisesti siihen, että halusimme tehdä kandidaatintyön jatkoksi empiirisen tutkimuksen aiheesta. Jatkoimme Pro gradu -tutkielman tekemistä yhdessä, koska yhteistyö sujui mainiosti.

Halusimme selvittää opettajien kokemuksia, käsityksiä ja näkemyksiä lukivaikeudesta ja eri lukemaan opettamisen menetelmistä. Tutkimuksemme muotoutui luonteeltaan laadulliseksi ja lähestyimme tutkimusta fenomenografian näkökulmasta, jotta pystyimme analysoimaan opettajien käsityksiä lukivaikeuksisten oppilaiden lukemaan opettamisesta.

Tutkielman tekeminen alkoi keväällä 2013, jolloin perehdyimme lukivaikeuteen ja erilaisiin lukemaan opettamisen menetelmiin. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen runko saatettiin valmiiksi syksyllä 2013 kandidaatin tutkielman muodossa. Empiirisen aineiston keräämisen aloitimme keväällä 2014. Aineisto saatiin kerättyä kolmen viikon aikana. Tutkimusjoukko koostui 13 ensimmäistä luokkaa opettavasta naisopettajasta ympäri Suomen.

Tuloksissa kuvasimme aineistosta ilmenneitä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia pääosin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin ja osittain myös eritellen aineistoa määrällisesti sekä havainnollistaen tuloksia kuvioilla. Lisäksi liitimme teoriaa aineistosta saatujen tulosten tueksi. Olemme esittäneet saadut tutkimustulokset kuvioiden ja osittain myös sitaattien muodossa tulkiten niitä teorioiden ja oman pohdinnan kautta. Tavoitteenamme oli löytää yhteys analyysin ja aiempien tutkimuksien ja teorioiden välille. Mielestämme saimme koottua yhtenäisen kokonaisuuden, joka antoi vastauksia tutkimusongelmiimme.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan määrittää sitä kautta, että kaksi arvioitsijaa päätyy samankaltaiseen tulokseen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 186). Koska tutkimuksessamme on alusta asti ollut kaksi tutkijaa ja arvioijaa, joilla on samat taustatiedot tutkielman viitekehystä, eli lukivaikeudesta ja lukemaan opettamisen menetelmistä sekä tutkimuksen toteutuksesta, on vastausten arviointi tältä osin luotettavaa.

Tutkimuksen tekeminen edisti tieteellistä ajattelua. Olemme pääosin tyytyväisiä tutkimuksemme kulkuun, vaikka tutkimusmenetelmän valinta ja tutkimustulosten analysointi aiheuttikin aluksi harmaita hiuksia. Pohdimme kauan fenomenografian ja fenomenologian välillä, ja päädyimme lopulta fenomenografiaan, koska etsimme opettajien vastauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Koimme myös hankalaksi määrittää sopivaa analysointitapaa tutkimustamme ajatellen. Tämä johtui siitä, että olimme aavistuksen hukassa monien erilaisten analyysitapojen edessä. Olimme saaneet paljon tietoa ja lukeneet niistä, mutta välillä tuntui, kuin kaikki tavat olisivat sopineet jollakin tasolla tutkimuksemme analysointiin. Päädyimme kuitenkin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin luettuamme jälleen kerran kirjallisuutta aiheesta ja tutustuttuamme aiempiin tutkimuksiin, jotka oli tehty sisällönanalyysin keinoin.

Lopulta kuitenkin selvisimme analysoinnista mielestämme paremmin, kuin olisimme voineet uskoa. Omalle työlleen ja tekstilleen saattaa sokeutua, mutta koska meitä oli kaksi, hoksasi toinen yleensä epäselvyydet tai puutteet tekstissä ja näin tutkielma pääsi taas oikeille raiteille. Analysointi tapahtui noin kahden viikon aikana, joten aineisto pysyi selkeinä mielissämme, eikä epä johdonmukaisuuksia tuloksissa päässyt syntymään unohduksien vuoksi.

Kartoitimme opettajien käyttämiä keinoja, joilla lukivaikeuksista lasta voidaan tukea koulussa parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä antaa meille eväitä tulevaa luokanopettajantyötä varten. Henkilökohtaisen hyödyn lisäksi muut luokanopettajaopiskelijat, ja miksei opettajatkin, saattavat hyötyä tutkimuksestamme esimerkiksi löytämällä vinkkejä eri lukemaan opettamisen menetelmien hyödyistä ja heikkouksista.

Olemme oppineet paljon niin itsestämme, toisistamme, lukivaikeudesta kuin tutkimuksen tekemisestäkin viime kuukausien aikana. Tiedonkeruutaitomme on kehittynyt huimasti ja se on yllättänyt, että meillä on näinkin hyvä kyky tehdä pitkäjänteistä työtä. Tutkielman teko ei aiheuttanut suuria epätoivon hetkiä missään vaiheessa, vaan koimme työn tekemisen lähinnä mielenkiintoiseksi ja opettavaiseksi. Pro gradu -tutkielman teon myötä havaitsimme, että lukivaikeus on todella yleinen oppimisvaikeus. Oppilaiden turvaksi opettajilla on kuitenkin halua, tietoa ja taitoa auttaa ja tukea lukivaikeuksista oppilasta koulutiellä.

Nyt kun jälkikäteen tarkastelee tutkielmaamme kokonaisuutena, pohtii käyttämäämme lähdekirjallisuutta ja aineistoa, voimme vetää sen johtopäätöksen, että tutkimustuloksemme eivät ole yleistettävissä. Vaatisi paljon tunteja, jotta kaiken mahdollisen lähdekirjallisuuden niin lukemaan opettamisesta kuin lukivaikeudesta saisi koluttua läpi ja muodostaa niistä yleispätevä katsaus. Myös tutkimusjoukon suppeus vaikuttaa osaltaan yleistettävyyteen.

Miettiessä jatkotutkimusaiheita, voisi sen liittää jo keräämäämme teoriatietoon sekä muodostaa tarkempia tutkimusongelmia aineistomme pohjalta. Jatkotutkimuksen voisi tehdä esimerkiksi tutkimalla kahta eri luokkaa, joissa käytetään eri lukemaan opettamisen menetelmiä ja verrata oppilaiden kehitystä lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lukivaikeuden omaavasta oppilaasta olisi mielenkiintoista tehdä esimerkiksi tapaustutkimus, jossa hänen kokemuksiaan tuotaisiin esiin.

Lopuksi haluamme vielä kiittää ohjaajaamme Timo Pinolaa kannustuksesta ja pitkäjänteisyydestä. Haluamme kiittää myös puolisoitamme ja muita läheisiä tuesta, joka auttoi saattamaan työn loppuun.

LÄHTEET:

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2005). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. Toinen painos.

Ahvenainen, O. & Karppi, S. (1993). Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Omakustanne. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.

Alasuutari, P. (1994). Laadullinen tutkimus. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Aro, M. (1999). Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Juva: WSOY, 273 - 289.

Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II (s. 159–183). Jyväskylä: PS-kustannus. Toinen painos.

Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995). Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holopainen, L & Savolainen, H. (2009). Lukivaikeudet ja koulumenestys. Teoksessa: Ikonen, O & Krogerus, A (toim.), Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen (s. 126–134). Juva: WS Bookwell Oy.

Huhtanen, K. (2011). Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakkointi. Juva: WS Bookwell Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Teoksessa: Kasvatus 37 (2), s. 167–173.

Ikonen, O. (2003). HOJKS. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.), HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. (s. 97–116). Juva: WS Bookwell Oy.

Järvinen, H. (1993). LPP. Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamis- menetelmä ja työn pedagogia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan Painolaitokset.

Jyväskylän yliopisto. Koppa. Tutkimusprosessi: Tutkimuksen toteuttaminen. Haettu: 25.03.2014 sivustolta Jyväskylän yliopisto: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimusentoteuttaminen#tutkimustulosten-luotettavuus>

- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Vantaa: Hansaprint. Toinen painos.
- Lehto, J. (2008). Tekstinymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.), Lukivaikeudesta lukitaitoon (s. 125–148). Helsinki: Yliopistopaino. Toinen painos.
- Lerkkänen, M-K. (2006). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lukihäiriö.fi. (2011). Haettu: 13.09.2013, sivustolta: http://www.lukihairio.fi/fi/mista_apua/apuvalineita
- Lukimat. a. Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Haettu: 04.06.2013, sivustolta Lukimat: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukivaikeudet/lukemisvaikeudenkuvaus>
- Lukimat. b. Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Haettu: 04.06.2013, sivustolta Lukimat: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukemaanopettaminen-1/perustaitojen-opettaminen/lukemaan-opettamisen-alkeismenetelmat>
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2008). Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.), Lukivaikeudesta lukitaitoon (s. 87–106). Helsinki: Yliopistopaino. Toinen painos.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2007a). Mitä auttajan on hyvä tietää, kun lapsella on lukemisvaikeuksia? Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto. Haettu: 21.08.2013, sivustolta Lukimat: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeudet.pdf>
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2007b). Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. Jyväskylän yliopisto, Psykologian laitos. Haettu: 21.08.2013, sivustolta Lukimat: http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkielisetartikkelit/lukivaikeuden_tunnistaminen.pdf/view
- Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. (42–61). Helsinki: Painokaari Oy.
- Mäkinen, M. (2004). KUMMI 3. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Lukemisen aika, leikin taika. Lukemisvalmiuksien arvioiminen ja harjoittaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Opetushallitus (2010). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Pentikäinen, J. (2006). Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. Teoksessa: Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.), Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. (s. 107–129). Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Pihkala, J. (2009). Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.), Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen (s. 20–23). Juva: WS Bookwell Oy.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2000). Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 28.4.2013 sivustolta: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.), Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen (s. 24–40). Juva: WS Bookwell Oy.

Saulio, M. (2002). Koululaisia Kormun kaupungissa. Esimerkkejä tukea tarvitsevista oppilaista. Paulus opettelee lukemaan. Teoksessa: Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.), Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. (s. 64–76). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Suojala, M. (2006). Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa: Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.), Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. (s. 170–189). Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Takala, M. & Kontu, E. (2008). Dysleksia ja tulevaisuus. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.), Lukivaikeudesta lukitaitoon. (s. 279–283). Helsinki: Yliopistopaino. Toinen painos.

Takala, M. (2008). Lukemaan opettaminen. Teoksessa: Takala, M. & Kontu, E. (toim.), Lukivaikeudesta lukitaitoon (s. 13–36). Helsinki: Yliopistopaino. Toinen painos.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2009). Lukemisen vaikeuksien kuntoutus. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.), Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. (s. 116 – 125). Juva: WS Bookwell Oy.

Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (s. 100–112). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Edit this for

LUKIVAIKEUKSISEN LAPSEN LUKEMAAN OPETTAMINEN – fenomenologinen tutkimus ensimmäistä luokkaa opettaneiden opettajien käsityksistä

Hyvä luokanopettaja,

opiskelemme luokanopettajiksi Oulun yliopistossa ja haluamme selvittää pro gradu-tutkielmassamme ensimmäisen luokan tai joskus ensimmäistä luokkaa opettaneiden luokanopettajien käsityksiä lukivaikeuksisten oppilaiden lukemaan opettamisesta.

Pyydämme Sinua ystävällisesti vastaamaan lomakkeen kysymyksiin lukivaikeuteen ja lukemaan opettamiseen liittyen käyttäen seuraavaa linkkiä:

https://docs.google.com/forms/d/1l_VFrA2uP_hTZ_UE_WXiECIk5myPgV6jLAbP9CK8CDA/viewform

Toivomme monipuolisia vastauksia, mutta kaikenlaiset vastaukset ovat tärkeitä. Lomakkeen täyttöön kuluu noin 20 minuuttia. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

- Elina Kinnunen ja Karolina Ranta

Taustakysymykset

1. Sukupuoli

- Nainen
- Mies
- En halua vastata

2. Työssäolovuodet

3. Kuinka monta lukuvuotta olet toiminut ensimmäisen luokan opettajana?

A. Seuraavat kysymykset liittyvät lukemaan opettamisen menetelmän valintaan ja määrittelyyn.

Vastaa kysymyksiin niille varattuihin kohtiin omien käsityksiesi pohjalta.

4. Mitä lukemaan opettamisen menetelmää käytät opetuksessa?

- LPP
- KÄTS
- Joku muu*

* Jos valitsit "joku muu", mitä lukemaanopettamisen menetelmää käytät?

5. Millä perusteella olet valinnut kyseisen lukemaan opettamisen menetelmän?

6. Perustele, miksi valitsemasi lukemaan opettamisen menetelmä sopii:

a) oppilaille, joilla on lukivaikeuksia

b) oppilaille, jotka opettelevat lukemaan

c) oppilaille, jotka jo osaavat lukea

7. Kerro käyttämäsi lukemaan opettamisen menetelmän hyvistä ja huonoista puolista.

8. Oletko aikaisemmin käyttänyt erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä? Mitä ja miksi vaihdoit menetelmää?

B. Seuraavat kysymykset liittyvät lukivaikeuden havaitsemiseen

Vastaa kysymyksiin niille varattuihin kohtiin omien käsityksiesi pohjalta.

9. Miten olet havainnut oppilaan lukivaikeuden?

10. Miten otit havaitun lukivaikeuden huomioon:

a) lukemaan opettamisessa?

b) muussa opetuksessa?

C. Seuraavat kysymykset liittyvät samaasi apuun lukivaikeuksisen oppilaan tukemisessa.

Vastaa kysymyksiin niille varattuihin kohtiin omien käsityksiesi pohjalta.

11. Minkälaista tukea tai tietoa olet saanut lukivaikeuksisen oppilaan auttamiseen ja tukemiseen opettaessa lukemista?
(esim. koulutukset, moniammatillinen yhteistyö...)

12. Minkälaista tukea toivoisit saavasi lukivaikeuksisen oppilaan lukemisen opettamiseen?

D. Seuraavat kysymykset liittyvät lukivaikeuksisen oppilaan

tukemiseen.

Vastaa kysymyksiin niille varattuihin kohtiin omien käsityksiesi pohjalta.

13. Minkälainen käsitys sinulla on kolmiportaisen tukijärjestelmän toimivuudesta lukivaikeuksisen oppilaan tukemisessa?

14. Onko kolmiportaisen tukijärjestelmän käyttö muuttanut opetustasi? Millä tavoin?

15. Oletko valinnut joitakin tiettyjä työmuotoja lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseksi? (ryhmä, yksilö, vertaisryhmä, tasoryhmät, apuopettaja, jne.)

E. Seuraavat kysymykset koskevat lukivaikeuksisten oppilaiden yksilöllisten erityistarpeiden huomioimista.

Vastaa kysymyksiin niille varattuihin kohtiin omien käsityksiesi pohjalta.

16. Mitä motivointikeinoja käytät, jotta lukivaikeuksisen oppilaan kiinnostus lukemisen harjoitteluun pysyisi yllä?

17. Minkälaisia oppimisvälineitä käytät lukemaan harjoittamisessa lukivaikeuksiselle oppilaalle ja miksi?

(tekniikka, tietyt oppimateriaalit, jne.)

18. Minkälaisia arviointikeinoja käytät lukivaikeuksisen oppilaan arvioinnissa?

19. Eriyätkö arviointia? Jos, niin miten?

Kiitos!

Arvostamme vastaamistasi ja mielenkiintoasi tutkimustamme kohtaan!