

**Uransa alkuvaiheessa olevien sekä kokeneiden
luokanopettajien kokemuksia omasta osaamisestaan
havaita ja tukea oppilaiden lukivaikeuksia**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Siiri Saarinen

27.5.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Siiri Saarinen

Otsikko: Uransa alkuvaiheessa olevien ja kokeneiden luokanopettajien kokemuksia omasta osaamisestaan: Lukivaikeuden ilmenemisen, havaitsemisen ja tukemisen näkökulmasta

Ohjaaja: yliopistotutkija Tuuke Iiskala

Sivumäärä: 62 sivua

Päivämäärä: 27.5.2024

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppilaiden lukivaikeudet ilmenevät luokanopettajien arjessa sekä luokanopettajien kokemuksia omasta osaamisestaan havaita ja tukea oppilaidensa lukivaikeuksia. Lukivaikeuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen haasteita pedagogisesta näkökulmasta, eikä niitä rajata tiettyihin diagnooseihin. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajien kokemukset osaamisesta eroavat uransa alkuvaiheessa olevien opettajien sekä kokeneiden opettajien välillä. Aihe on tärkeä, sillä nyky-yhteiskunnassa pärjääminen vaatii riittävää luku- ja kirjoitustaitoa.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin teemahaastatteluna ja siihen osallistui kymmenen (n = 10) varsinaissuomalaisista luokanopettajaa ja erityisluokanopettajaa. Opettajia valittiin mukaan tutkimukseen opetuskokemuksen mukaan viisi uransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa, jotka ovat opettaneet alle viisi vuotta ja viisi kokenutta opettajaa, jotka ovat opettaneet yli viisi vuotta. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan lukivaikeus näkyy luokanopettajan arjessa läpi opettettavien aineiden, eikä vain suomen kielen tunneilla. Lukivaikeuden ilmenemiseen vaikutti pitkälti, mitä luokka-astetta opettaja opettaa, mutta myös lukemisen haasteet nousivat tässä tutkimuksessa kirjoittamisen haasteita enemmän esille vastauksissa. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokevat, ettei heillä ole riittävästi osaamista lukivaikeuden havaitsemiseen tai tukemiseen kun taas kokeneiden opettajien kokemus omasta osaamisestaan oli positiivisempi. Osaamisen kokemus riippui työvuosien määrää enemmän opettajien kokemuksista lukivaikeuksien oppilaan kanssa työskentelystä. Lähes kaikki opettajat kokivat, että he olivat kehittyneet lukivaikeuden havaitsemisessa ja tukemisessa työvuosiensa aikana, ja niin uransa alkuvaiheessa olevat kuin kokeneet opettajat ymmärsivät opetusalan olevan jatkuvan muutoksen alla ja olivat kiinnostuneita kouluttautumaan lisää.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kaipaavat lisää osaamista lukivaikeuden havaitsemiseen ja tukemiseen. Tutkimus tarjoaa opettajille, kunnille ja koulutuksen järjestäjille arvokasta tietoa opettajien jatkokoulutustarpeista ja mahdollisuuksista kehittää opettajankoulutusta erityisesti siinä, miten opettajat havaitsevat ja tukevat oppilaidensa lukivaikeuksia.

Avainsanat: uransa alkuvaiheessa oleva opettaja, kokenut opettaja, osaaminen, työkokemus, lukivaikeus, havaitseminen, tukeminen

1	Johdanto	5
2	Opettajan osaaminen lukivaikeuden näkökulmasta	8
2.1	Opettajan osaamisen kehittyminen työvuosien aikana	8
2.2	Opettaja lukivaikeuksien havaitsemisen ja tukemisen osaajana	11
2.2.1	Lukivaikeuden havaitseminen	13
2.2.2	Lukivaikeuden tukeminen	15
3	Tutkimuskysymykset	18
4	Menetelmä	20
4.1	Tutkittavat	20
4.2	Teemahaastattelu	21
4.3	Aineiston käsittely	23
5	Tulokset	26
5.1	Lukivaikeuden ilmeneminen arjen opetustyössä	26
5.1.1	Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet.....	26
5.1.2	Lukivaikeuden heijastuminen yleisesti oppimiseen	28
5.1.3	Ikätasoa heikompi suoriutuminen	29
5.2	Opettaja lukivaikeuden havaitsijana	30
5.2.1	Havaitsemista tukevat tekijät	32
5.2.2	Havaitsemista haastavat tekijät	35
5.3	Opettaja lukivaikeuden tukijana	36
5.3.1	Fyysisten materiaalien hyödyntäminen	40
5.3.2	Oppilaalle kohdistettu aikuisen tuki	42
5.3.3	Oppilas aktiivisena toimijana	44
5.4	Yhteenveto tuloksista	46
6	Pohdinta	48
6.1	Tutkimuksen päätulokset	48
6.1.1	Oppilaiden lukivaikeudet ilmenevät arjessa läpi opetettavien aineiden	48
6.1.2	Opettajan kokemus osaamisestaan kasvaa tehtyjen havaintojen myötä	49
6.1.3	Opettajat kaipaavat uransa alussa lisää osaamista tuen toteuttamiseen	50
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	51
6.3	Lopuksi	53
	Lähteet	55

Liitteet.....	59
Liite 1. Tietosuojalomake	59
Liite 2. Teemahaastattelurunko.....	61

1 Johdanto

Suomalaisten nuorten lukutaito on heikentynyt merkittävästi vuosien 2018 ja 2022 PISA-tutkimusten välillä. Vuosien 2015 ja 2018 välillä pistemäärä oli pudonnut 6 pistettä. Siihen verrattuna vuosien 2018 ja 2022 välinen lasku oli jopa viisinkertainen eli 30 pistettä. Lukutaito onkin lähivuosina heikentynyt yhä voimakkaammin ja erilaiset lukemien haasteet voimistuneet. Samalla erot heikkojen ja taitavien lukijoiden välillä kasvavat jatkuvasti. (Leino ym., 2019, 20; Hiltunen ym., 2023, 31.) PISA-arvioinneissa suoritustason 2 saavuttamista on pidetty yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta riittävänä lukutaidon tasona. Tämän tason saavutti vain noin 79 % oppilaista eli jopa joka viides oppilas jää alle riittävän lukutaidon tason. (Hiltunen ym., 2023, 34.) Näiden tulosten perusteella onkin erityisen tärkeää tutkia lisää lukutaitoa sekä sen kehittymistä haastavia ja tukevia tekijöitä.

Lukemisen ja kirjoittamisen haasteita on monenlaisia. Lukivaikeuden omaavalla oppilaalla lukemisen, kirjoittamisen tai molempien taidot ovat heikompia kuin keskimäärin samanikäisillä (Ahvenainen, 1980, 8). Keskeisiä haasteita lukivaikeudessa ovat muun muassa sanatason lukemisen ja sanojen tunnistamisen haasteet (Aro ym., 2012, 16). Nagin ja Snowlingin tutkimuksessa (2012) lukivaikeuksien ilmaantuvuus vaihteli eri maissa 4–8 % välillä. Otettaessa huomioon myös laajemmin erilaiset haasteet lukemisessa, kuten heikko lukusujuvuus tai luetun ymmärtämisen haasteet, heikkojen lukijoiden määrä kasvoi 18 prosenttiin. (Nag & Snowling, 2012, 20.) Suomessa neurologiapohjaisia diagnosoituja lukivaikeuksia on noin 2–3 %:lla väestöstä. Lukemisen ja kirjoittamisen haasteita on kuitenkin arvioitu olevan ensimmäisellä luokalla noin 15–20 %:lla oppilaista. Saman prosenttiosuuden on arvioitu laskevan alakoulun aikana 5–10 %:iin, mikä korostaa laadukkaan opetuksen merkitystä haasteiden ylittämässä. Eri maiden välillä lukivaikeuden kriteerit vaihtelevat, ja tämän vuoksi tulokset ovat harvemmin vertailtavissa eri maiden kesken. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 71.) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä oppiainekohtaisista tuen tarpeista (2022) lukemisen ja kirjoittamisen haasteet mainittiin eniten esille nousseiden aineiden yhteydessä, minkä vuoksi niitä onkin tärkeää tutkia (Lintuvuori & Rämä, 2022, 46).

Heikkojen lukijoiden määrä kasvaa tasaisesti koulutaipaleen alkupuolella ja on huipussaan alakoulun aikana noin 10-vuotiailla (Nag & Snowling, 2012, 20). Vaikka PISA-tutkimuksiin osallistuukin yläkoulukäisiä nuoria, on lukemisen haasteita ja niiden tukemista tämän vuoksi tärkeää lähteä tutkimaan jo alakoulun aikana. Korkeamäen (2010) tutkimuksen mukaan suurin

osa tutkittavista, joiden oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeudet oli todettu vasta aikuisina, toivoivat vaikeuksiensa aikaisempaa tunnistamista. Lapsuudessa oppimisvaikeudet olivat olleet usein haastavia tutkittaville, kun taas nuoruudessa opinnot saatiin paremmin hallintaan (Korkeamäki, 2010, 96). Lukivaikeuksien varhainen havaitseminen onkin tärkeää jo lapsuusvaiheessa, jotta asiaan puututaan silloin, kun ne ovat eniten pinnalla lapsen elämässä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, viitataan myöhemmin POPS) tukee myös lukivaikeuksiin varhaista puuttumista, sillä oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisen lisäksi se nostaa koulun tärkeiksi tehtäviksi myös oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn ja varhaisen tunnistamisen. (POPS, 2014, 61). Opettajien on tärkeää tunnistaa ja tukea lukivaikeuksia varhaisessa vaiheessa, sillä oppimisvaikeuksien varhaisen havaitsemisen on havaittu vaikuttavan positiivisesti akateemiseen menestykseen (Zhang ym., 2014; Aunio ym., 2021).

Osaava opettaja osaakin opetuksensa aikana havainnoida ja arvioida jatkuvasti oppilaiden oppimista ja sitä kautta tukea oppilaiden lukivaikeuksia. (Schempp ym, 1998, 16–17.) Opettajan osaaminen koostuu muun muassa opetuskokemuksesta, oppilaiden oppimistuloksista sekä opettajan hankkimista erilaisista lisäpätevyyksistä (Stigler & Miller, 2018, 436). Tässä tutkimuksessa opettajan osaamisesta tarkastellaan vain opetuskokemuksen osa-aluetta ja opettajat jaetaan uransa alkuvaiheessa oleviin sekä kokeneisiin opettajiin Berlinerin (1988) mallia mukaillen. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat ovat opettaneet alle viisi vuotta ja tyypillisiä piirteitä ryhmälle ovat rationaalisuus, joustamattomuus ja muiden toimintamallien seuraaminen. Kokeneella opettajalla on Berlinerin mukaan vähintään viisi vuotta opetuskokemusta. Opettaminen on kokeneilla opettajilla intuitiivista, automaattista ja vaivatonta. (Berliner, 1988, 2–5.) Opettajan osaamista on mielenkiintoista vertailla näiden kahden ryhmän välillä, sillä opettajan ammatille on tyypillistä, että osaaminen kehittyy uran aikana (Metsäpelto ym., 2020, 3).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppilaiden lukivaikeudet näkyvät luokanopettajan arjessa sekä miten opettajat havaitsevat ja tukevat niitä. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajien kokemusta omasta osaamisestaan havaita ja tukea lukivaikeuksia, sekä siitä, miten he kokevat oman osaamisensa kehittyvän työvuosien myötä. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Opettajia haastatteleamalla tutkimus pyrkii korostamaan opettajien tulkintoja lukivaikeuden havaitsemisen ja tukemisen taustalla. (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2008, 34; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88.)

Aihe on tärkeä, sillä nykypäivän tietoyhteiskunta vaatii ihmisiltä hyvää lukutaitoa arjesta selviytymiseen. Heikkous lukutaidoissa rajoittaa itsenäistä toimintaa sekä kaventaa peruskoulun jälkeisiä koulutusvaihtoehtoja. (Qvarnström, 2013, 180.) Lukivaikeudet määrittävät oppilaan asemaa luokassa heti alkuvaiheesta lähtien ja heikentävät itsetuntoa, vaikeuttavat sosiaalisen identiteetin kehittymistä sekä laskevat oppimisen iloa (Qvarnström, 2013, 178). Aron ym. (2013) tutkimuksessa aikuiset, joille on lapsena diagnosoitu oppimisvaikeus, olivat verrokkiryhmään verrattuna matalammin kouluttautuneita sekä pidempään työttöminä. Erityisesti lukivaikeusdiagnoosin oli havaittu olleen yhteydessä koulutustasoon madaltavasti. (Aro ym., 2013, 1–2.) Keskimääräistä ylempi työttömyys johtuu usein vähäisestä kouluttautumisesta. Heti peruskoulun jälkeen koulutuksensa lopettaneet nuorilla on riskinä päätyä aikuisenakin heikkoon asemaan työmarkkinoilla, matalaan tulotasoon ja syrjäytymiseen. (Vanttaja & Järvinen, 2004; Myrskylä, 2010.) Lukivaikeuksien varhaisella havaitsemisella ja tukemisella jo alakoulun aikana voikin siis olla merkittäviä vaikutuksia oppilaan elämään tulevaisuudessa.

2 Opettajan osaaminen lukivaikeuden näkökulmasta

Opettaminen vaatii formaalin ja informaalin oppimisen kautta kehittyvää osaamista, mikä tapahtuu sekä opettajan opinnoissa että uran aikana. (Metsäpelto ym., 2020, 3.) Kun opettajan osaaminen on kehittynyt tietyllä tasolle, voidaan puhua asiantuntijuudesta (Berliner, 1988). Oman alansa asiantuntija on henkilö, joka on hankkinut erityistä osaamista tai tietoa kokemuksen ja ohjauksen kautta tietyllä osaamisalueella. Asiantuntijat kykenevät jatkuvasti suoriutumaan tietyllä alallaan korkeatasoisesti. Asiantuntijuus koostuu asiantuntijan ominaisuuksista, taidoista ja tiedoista, jotka erottavat kokeneet asiantuntijat noviiseista. (Ericsson, 2018a, 3–4.) Opettajan asiantuntijuudelle voidaan asettaa erilaisia kriteereitä, joita ovat työkokemus, oppilaiden oppimistulokset sekä opettajan hankkimat erilaiset lisäpätevyudet ja sertifikaatit (Stigler & Miller, 2018, 436). Palmer ja kumppanit ovat tutkimuksessaan (2010) myös selvittäneet suuntaviivoja opettajan asiantuntijuuden tunnistamiseen. Tärkeimpiä näistä olivat työkokemus, kollegoiden, rehtoreiden tai tutkijoiden osoittama tunnustus asiantuntevasta opetuksesta, korkeatasoinen opetus sekä kuuluminen erilaisiin asiantuntijaryhmiin. (Palmer ym., 2010, 23.) Tässä tutkimuksessa opettajien osaamisen kehittymistä asiantuntijaksi tarkastellaan työkokemuksen kautta.

Opettajan osaamista voidaan tarkastella myös moniulotteiden opettajan osaamisen mallin (MAP) kautta. MAP-malli kiinnittyy opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja asiantuntijuuteen kohdistuvaan tutkimukseen. Sen tarkoituksena on avata tärkeimpiä opettajan ammatin osaamisen alueita, joita ovat osaamisalueet, tilannekohtaiset taidot, ammatilliset käytännöt ja opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla. (Metsäpelto ym., 2020, 149.) Tämän tutkimuksen kannalta MAP-mallista on mielekästä avata lisää opettajan tilannekohtaisia taitoja, joita ovat havaitseminen, tulkinta ja päätöksenteko, sillä oppilaiden taitojen ja ajattelun havaitseminen luokkaympäristössä ovat usein kokeneita opettajia kuvaava ominaisuus (Metsäpelto ym., 2020, 150). Tämän pääluvun alaluvuissa perehdytään lisää opettajan osaamisen kehittymiseen tarkastelemassa uransa alkuvaiheilla olevien sekä kokeneiden opettajien eroja sekä opettajan tilannekohtaista osaamista lukivaikeuden havaitsijana ja tukijana.

2.1 Opettajan osaamisen kehittyminen työvuosien aikana

Opettajan osaaminen kehittyy työvuosien aikana portaittain. Leithwoodin (1992) mukaan opettajan ammatillinen osaaminen koostuu kuudesta eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa

opettaja kehittää työssä selviytymisen taitojaan, kuten ryhmänhallintaa sekä opetusmallien valintaa. Toisessa vaiheessa opettaja päteviytyy opettamisen perustaidoissa, ja kolmannessa vaiheessa opettajan joustavuus näiden perustaitojen käyttämisessä kehittyi. Neljännessä vaiheessa opettaja saavuttaa asiantuntijuuden, jonka myötä opettaja pystyy valitsemaan ja soveltamaan opetusmalleja laajasta valikoimasta sekä hänen ryhmänhallintataitonsa ovat kehittyneet. Vaiheet viisi ja kuusi eli kollegoiden ammatillisen kehittymisen edistäminen ja opetukseen liittyvään päätöksentekoon osallistuminen ovat vaiheita, jotka liittyvät opettajien ammatilliseen kehittymiseen luokkahuoneen ulkopuolella. Niiden tarkastelu ei ole olennaista tämän tutkimuksen kannalta, sillä keskityn tutkimuksessani oppilaiden havaitsemisen ja tukemisen kehittymiseen, mikä tapahtuu luokkahuonetilanteissa.

Berliner (1988) taas on jaotellut opettajan ammatillisen kehittymisen viiteen eri vaiheeseen; aloittelijoihin, kehittyneisiin aloittelijoihin, pätevään tasoon, taitajan tasoon sekä asiantuntijan tasoon. Aloittelevat opettajat ovat ammatillisen kehittymisensä alkupäässä eli opettavat ensimmäisiä vuosiaan. Tyypillisiä uransa alkuvaiheessa olevan opettajan piirteitä ovat rationaalisuus, joustamattomuus sekä muiden antamien ohjeiden ja toimintamallien seuraaminen. Viiden opetusvuoden jälkeen opettajat siirtyvät taitajan tasolle. Taitajan tasolla kokeneilla opettajilla opettamisesta tulee intuitiivisempaa sekä automaattisempaa. Opettaminen on vaivatonta ja luonnollista. Kokeneet opettajat valitsevat usein opetusmalleja, jotka he ovat todenneet toimiviksi ja harvemmin kohtaavat tilanteita, joissa asiat eivät toimineetkaan, kuten oli suunniteltu. Tässä tutkimuksessa kokeneen opettajan rajaksi on asetettu Berlinerä (1988) mukaillen vähintään viiden vuoden opetuskokemus. Viiden vuoden opetuskokemusta on pidetty rajana myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner, 1988; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). Carter ja kumppanit (1988) uransa alkuvaiheessa olevien ja kokeneiden opettajien eroja lukion matematiikan ja luonnontieteiden opettajien välillä, kun taas Kelchtermansin ja Vandenberghe (1994) tutkimuksessa tutkittiin vain kokeneita yli 5 vuotta opettaneita alakoulun opettajia.

Kokeneeksi opettajaksi kehittyminen vaatii paljon harjoittelua pidemmällä aikavälillä, mutta kokemus yksinään ei takaa asiantuntijuutta (Stigler & Miller, 2018, 436). Osaaminen ei kehity luonnostaan tai kokeiluiden kautta, vaikka henkilön luontaiset ominaisuudet voivat vaikuttaa taustalla. Tärkeä osa osaamisen kehittämisessä on kyky ja halukkuus tarkoitukselliseen harjoitteluun (*deliberate practice*). (Winegard ym., 2018, 46.) Se koostuu usein sarjasta harjoitteita, jotka ovat yksilön mukavuusalueen ulkopuolella, mutta kuitenkin tarpeeksi lähellä,

jotta niiden oppiminen on mahdollista (Stigler & Miller, 2018, 445). Toisaalta Fadde ja Klein (2010) kritisoivat tarkoituksellisen harjoittelun tutkimusta sen rajoittuneisuudesta pääosin musiikin ja urheilun saralle. Tarkoituksellinen harjoittelu ei kuitenkaan sisällä työn aikana tapahtuvaa suoritusta. He ehdottavat ammattilaisille, kuten opettajille, tilalle käsitettä tarkoituksellinen suoriutuminen (*deliberate performance*), jossa osaaminen kehittyy työsuorituksen aikana ja työssä tapahtuvia tilanteita käytetään oppimistilaisuuksina. (Fadde & Klein, 2010, 6.) Tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksellinen suoriutuminen tarkoittaa opettajan havaitsemisen ja tukemisen taitojen kehittymistä työsuorituksen aikana, kun hän havaitsee oppilaiden lukivaikeuksia ja valitsee havaintojensa perusteella tukimuotoja.

Tarkoituksellisen harjoittelun ja suoriutumisen lisäksi analyyttiset taidot ovat tärkeitä opettajan osaamisen kehittämisessä. Opettajan tulee arvioida oppituntien aikana oppilaiden oppimista, mahdollisia oman opetuksen syyseuraus-suhteita oppimisen tai epäonnistumisten takana sekä omia opetusstrategioitaan. Erilaisten strategioiden testaaminen ja arvioiminen on tärkeää. (Stigler & Miller, 2018, 447.) Omien rutiinien ja taitojen itsearviointi ja muille selittäminen ovat tärkeitä osaamisen kehittymisen muotoja. Kun opettaja joutuu kertomaan ja selittämään omia toimintatapojaan sanallisesti vertaisille, tiimin jäsenille tai esimiehelle, tulee hän samalla myös itse tietoisemmaksi toimintatavoistaan (Stigler & Miller, 2018, 444). Opettajan osaaminen kehittyy dialogissa toisten opettajien kanssa, kun opettajat vaihtavat ajatuksia toistensa kanssa hyvistä opetusmetodeista ja oppivat toisiltaan. Kokeneemmat opettajat neuvovat uraansa aloittavia opettajia työskentelemään tehokkaammin luokassa, uudelleenarvioimaan vanhoja opetuksen standardeja sekä hallitsemaan luokkaansa paremmin. (Coldron & Smith, 1999, 721–722)

Asiantuntijuutta on tutkittu paljon kautta aikojen tutkimalla kokeneiden ja uraansa aloittavien eroja (Schempp ym., 1998, 9–10; Stigler & Miller, 2018, 436). Aiempien tutkimusten (Siedentop & Eldar, 1989; Schempp ym. 1998) mukaan on löydetty eroavaisuuksia kokeneiden ja uraansa aloittavien opettajien työskentelyn välillä. Siedentopin ja Eldarin (1989) tutkimuksessa kokeneiden opettajien tehokkuus erosi uraansa aloittavien opettajien tehokkuudesta. Kaikki tutkimukseen haastatellut opettajat toimivat samanlaisesti rutiinien ja käyttäytymisen odotusten laatimisen suhteen, mutta kokeneet opettajat pääsivät tavoiteltuun paljon sujuvammin, seurasivat asetettujen käyttäytymisen odotuksia tarkemmin ja käyttivät opetusmateriaalia mielikuvituksellisemmin rutiinien opettamisessa. Schemppin ja kumppanien tutkimuksessa (1998) taas kokeneilla ja uraansa aloittavilla opettajilla oli eroja siinä, miten he

havainnoivat oppilaiden oppimisvaikeuksia ja reflektoivat omia opetustapojaan. Uraansa aloittavat opettajat olivat taipuvaisia liittämään oppimisvaikeudet oppilaan taustaan tai luonteenpiirteisiin. Heidän ajatuksissaan oppimisvaikeudet johtuivat muun muassa vanhempien valvonnan puutteesta, television katsomisesta tai tietokonepelien pelaamisesta. Kokeneet opettajat taas näkivät oppimisvaikeudet enemmänkin oppituntien struktuurin sekä järjestämisen valossa kuin vanhempien tai yhteiskunnan vikana. He näkivät itsensä vastuussa siitä, mitä oppilas oppii tai ei opi. (Schempp ym., 1998, 17–18.)

Oppituntien suunnittelussa kokeneet opettajat tunnistivat oppilaiden kykyjen erot ja käyttivät enemmän hyväkseen oppilaiden suoritusten arviointia läpi oppimiskokonaisuuden informaalisti, subjektiivisesti ja reflektiivisesti. Oppilaiden oppimista havaittiin ja arvioitiin jatkuvasti, jotta löydettäisiin oppimisen vaikeuksia ja pystyttäisiin puuttumaan niihin. Noviiit opettajat taas suunnittelivat oppituntinsa enemmän oppisisällön sekä saatavilla olevien välineiden kautta. Oppilaiden kompetenssin ja edistymisen arviointi ei vaikuttanut valintoihin. (Schempp ym., 1998, 16–17.) Yuenin ym. (2005) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat ylipäättään valitsivat useimmin niitä tuen muotoja, jotka eivät vaatineet heiltä ylimääräistä työtä ennen oppituntia.

2.2 Opettaja lukivaikeuksien havaitsemisen ja tukemisen osaajana

Lukivaikeudet ovat oppimisvaikeuksina osa neurologisten kehityshäiriöiden ryhmää (Aro ym., 2012, 3). Neurologisille kehityshäiriöille on tyypillistä kehityksen häiriöt, jotka aiheuttavat haasteita henkilökohtaisessa, sosiaalisessa, akateemisessa sekä ammatillisessa toiminnassa. Neurologiset kehityshäiriöt jaetaan kuuteen eri osa-alueeseen, joita ovat älyllinen kehitysvammaisuus, kielenkehityksen häiriöt, autisminkirjon oireyhtymät, tarkkaavaisuuden häiriöt, motoriset vaikeudet ja erityiset oppimisvaikeudet. (APA, 2013, 31.) Erityisiä oppimisvaikeuksia ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet sekä matemaattiset vaikeudet (APA, 2013, 66). Tässä tutkimuksessa perehdyn tarkemmin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Lukivaikeuksista kärsivällä oppilaalla lukemisen, kirjoittamisen tai molempien taidot ovat opettajan havainnoinnin perusteella jääneet jälkeen muista suorituksista koulussa (Ahvenainen, 1980, 8). Opettajan osaamisella onkin siis merkittävä rooli lukivaikeuden havaitsemisessa koulussa.

Kliinisen määritelmän mukaan lukivaikeuden diagnoosin edellytyksenä on, että oppilas on saanut vähintään puoli vuotta spesifiä tukea havaituille haasteilleen ilman, että riittävää

kehitystä tuen myötä on tapahtunut. Näitä haasteita lukivaikeudessa ovat teknisen lukemisen virheet ja hitaus, luetun ymmärtämisen haasteet sekä oikeinkirjoituksen haasteet. Lisäksi oppilaan akateemisten taitojen tulee olla alle ikätason, eivätkä ne voi olla selitettävissä millään muulla kehityksellisellä häiriöllä kuten älyllisellä kehitysvammaisuudella tai kielenkehityksen häiriöllä. (APA, 2013, 66–67.) Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien lokeroimista erityisiin oppimisvaikeuksiin on kuitenkin kritisoitu lähivuosina, sillä ei ole löydetty tarpeeksi suuria eroja lukemisessa ja kirjoittamisessa niiden välillä, joille on diagnosoitu lukemisen tai kirjoittamisen vaikeus tai niille, joilla on yleisempiä haasteita lukemisessa ja kirjoittamisessa (Snowling ym., 2020, 502). Tämän vuoksi tarkoitan tässä tutkimuksessa lukivaikeudella kaikenlaisia lukemisen ja kirjoittamisen haasteita, enkä rajaa niitä tiettyihin diagnooseihin. Lukemisen haasteita ovat nimeämisen haasteet, fonologiset haasteet, dekodaus ja luetun ymmärtäminen (Heikkilä, 2012, 6; Ahvenainen & Holopainen, 2014, 77). Kirjoittamisen haasteisiin taas kuuluu käsialaan sekä oikeinkirjoitukseen liittyvät haasteet (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 71). Näitä käytetään myös tässä tutkimuksessa lukemisen ja kirjoittamisen haasteiden määritelmänä.

Opettajan osaaminen lukivaikeuksien saralla nouseekin merkittäväksi, sillä opettajalle lukivaikeuden määrittelyn kriteerien tulisi olla kliinisen määrittelyn sijaan pedagogisia eli pohjautua lukemisen ja kirjoittamisen oppimistavoitteisiin. Mikäli oppilas ei ole oppinut lukemaan ja kirjoittamaan normaalissa ajassa ja tavanomaisin menetelmin, katsotaan hänellä olevan lukivaikeuksia. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 70.) Lukivaikeuden määrittelyä vaikeuttaa luku- ja kirjoitustaidon moniulotteisuus ja -tasoisuus. Sen keskeisenä piirteenä pidetään sanatason lukemisen ja sanojen tunnistuksen haasteita, joiden taustalla on äänteellisen tason prosessoinnin vaikeus. (Aro ym., 2012, 16.) Lukemisen vaikeus koostuu nimeämisen haasteista eli ongelmana on lukemisen sujuvuus, fonologisista haasteista, jolloin ongelmana on lukemisen tarkkuus tai kaksoisvaikeudesta, jolloin sekä nimeämisessä ja fonologiassa on haasteita (Heikkilä, 2012, 6). Lukemiseen kuuluukin kaksi perusprosessia, jotka ovat sanan tunnistaminen eli dekodaus ja luetun ymmärtäminen. Mikäli dekodaus on lukemisen haasteena, mutta luetun ymmärtäminen on normaalia, puhutaan dysleksiasta. Kun taas dekodaus onnistuu normaalisti, mutta luetun ymmärtäminen on heikkoa, on kyseessä hyperleksia. Mikäli sekä dekodaus että ymmärtäminen ovat heikkoja, puhutaan lukemisheikkoudesta. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 77.)

Grahamin ym. tutkimuksen (2021) mukaan oppilailla, joilla oli lukemisen vaikeuksia, oli todennäköisemmin huomattavia haasteita myös kirjoittamisessa. Erityisiä haasteita löytyi oikeinkirjoituksesta, sanastosta ja syntaksista (Graham ym., 2021, 1989). Kirjoittamisen perustaito on sanan kirjoittaminen ja kirjoittamisen vaikeuksissa juuri sen oppimisessa on haasteita. Sanan kirjoittamisessa voidaan käyttää joko ortografista tai fonologista tunnistamista. Ortografisessa tunnistamisessa ei tarvita fonologista koodausta, vaan kirjoittamisen prosessointi on automatisoitunutta. Tätä strategiaa käytetään tuttujen sanojen kirjoittamisessa. Fonologista tunnistamista taas käytetään, kun sana on vaikea tai pitkä. Siinä sana pilkotaan kirjaimiksi äänteiden avulla. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 67–68.) Kirjoittamisen vaikeuksista käytetään termiä dysgrafia, kun kyseessä on käsialaan liittyviä haasteita. Termiä dysortografia käytetään taas, kun kyseessä on oikeinkirjoituksen haasteet. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 71.)

Australialaisen tutkimuksen (Serry ym., 2022, 298–299) mukaan jopa 80 % tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoivat, että heidän kokemuksensa mukaan jokaisessa luokassa on vähintään yksi oppilas, jolla ilmenee lukemisen ja kirjoittamisen haasteita, mutta vain alle puolet olivat sitä mieltä, että heillä on keskimääräisesti tarpeeksi tietoa näiden oppilaiden tukemiseen. Tämä tutkimustulos korostaa opettajan osaamisen merkitystä lukivaikeuksien tukemisessa. Erityisesti uransa alkuvaiheessa olevat opettajat raportoivat enemmän kokemuksia siitä, että he eivät olleet tarpeeksi tietoisia lukivaikeuksien oppilaan tukemisesta heti valmistumisensa jälkeen (Serry ym., 2022, 305). Lukivaikeuden havaitseminen ja tukeminen kulkevat käsi kädessä ja muodostavat yhdessä kehän opettajan osaamisen suhteen. Havaitsemisen jälkeen opettaja tarvitsee ongelmanratkaisutaitoja ja nopeaa kykyä vastata oppilaan tarvitsemaan tukeen oikeilla tukimuodoilla. Nämä ratkaisut taas kehittävät opettajan havaitsemisen taitoja. (Ross & Gibson, 2010, 190.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan lukivaikeuksien havaitsemista ja oppilaan tukemista tarkemmin.

2.2.1 Lukivaikeuden havaitseminen

Ensimmäisiä vaiheita tulevan lukivaikeuden ehkäisemisessä on tunnistaa aikaisessa vaiheessa haasteet lukemisessa (Douglas ym., 2016, 211). Lukivaikeutta on mahdollista ennakoida koulutaipaleen alussa fonologisen tietouden (Gellert & Carsten, 2017, 233) sekä dekodeeraamisen oppimisen perusteella (Douglas ym., 2016, 211). Lukivaikeutta seulotaan monessa eri kohdassa oppilaan koulu-uran aikana. Esikoulussa tehtävät kouluvalmiuden testit antavat viitteitä mahdollisista oppimisvaikeuksista jo ennen koulun alkua ja erityisopettajat

arvioivat lukivaikeuksien mahdollisuuksia niin alkuopetuksessa kuin myöhemminkin. Pidempään jatkuvien ongelmien ratkomiseksi tarvitaan lisäksi oppilashuollon psykologin tutkimus. (Qvarnström, 2013, 177.)

Lukivaikeutta voidaan havaita joko formaalia tai informaalia arviointia käyttäen. Tässä tutkimuksessa havainnointiin liitetään molemmat arviointitavat. Formaaliin arviointiin lukeutuu kaikki systemaattinen tiedon hankinta eli erilaiset normeeratut mittarit ja seulat. Informaaliin arviointiin taas lukeutuu opettajan oma havainnointi ja arviointi. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 84.) Arvioitaessa lukivaikeutta formaalisti pyritään määrittämään oppilaan suoritustaso suhteessa muihin oppilaisiin ja opetuksen tavoitteisiin. Taso voidaan määrittää seulomalla esimerkiksi lyhyillä normeeratuilla koko luokkaan kohdistuvilla tehtävillä. Tällaisten arvioiden kautta opettaja usein pyrkii muodostamaan mahdollisimman tarkan kuvan oppilaan haasteista. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 83–84.)

Lukemisen arviointitapa riippuu ennen kaikkea siitä, mitä osa-aluetta halutaan selvittää (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 86). Lukemisen sujuvuutta arvioitaessa käytetään usein lukemisnopeuden arviointia (Aro ym., 2012, 17). Tällöin ääneen lukeminen on paras arviointitapa. Samalla voidaan selvittää myös lukemisen virheettömyyttä. Luetun ymmärtämistä testattaessa voidaan myös lukea hiljaa itsekseen ja kontrolloida ymmärtämistä lukemisen jälkeen. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 86.) Kirjoittamisen haasteita voi taas parhaiten havaita jäljentämiskirjoitusta, sanelukirjoitusta, toistamiskirjoitusta tai luovaa kirjoitusta käyttämällä. Näistä tärkein on sanelukirjoitus, sillä sen avulla voidaan havainnoida vaikeiden kielellisten rakenteiden hallintaa systemaattisesti. Saneluiden avulla voidaan arvioida virheettömyyttä, käsialaa ja kirjoituksen nopeutta. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 90.)

Informaali, usein opetustilanteessa tapahtuva, havainnointi taas koostuu kolmesta eri osasta, jotka ovat havainto, tulkinta ja päätöksenteko (Meltsäpelto ym., 2020, 149; Bastian ym., 2021, 222). Ensin tulee tunnistaa, mikä on varteenotettava havainto luokkahuonetilanteessa. Sitten tulee tehdä tulkintoja siitä, mitä havaittu asia voi tarkoittaa ja liittyy se aiempaan teorian tietoon asiasta. Lopuksi on tärkeää vielä pohtia tilanteen takana olevaa kontekstia ennen lopullisen päätöksen tekoa. (Van Es & Sherin, 2002, 573.) Opettajan tekemiin havaintoihin vaikuttavat menneet sekä samankaltaiset aiemmat kokemukset ja odotukset tulevaisuudesta (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994, 46).

Kokeneilla opettajilla on enemmän aiempia havaintoja ja tietoa, joita he pystyvät käyttämään hyödyksi uusia havaintoja tehdäkseen. Tämän vuoksi kokeneet opettajat pystyvät huomaamaan useampia haasteita. (Scholten & Sprenger, 2020, 210.) Kokeneet opettajat havainnoivat oppilaitaan enemmän ja käyttävät keskustelua apunaan strategisemmin kuin uransa alkuvaiheessa olevat opettajat (McIntyre ym., 2017, 50). Kokeneemmat opettajat myös prosessoivat havainnoimaansa nopeammin ja jakavat havaitsemistaan tasapuolisemmin kaikkien luokassa olevien oppilaiden kesken, kun taas uransa alkuvaiheessa olevat opettajat keskittyvät enemmän vain yhteen oppilaaseen. Kokeneemmat opettajat osaavatkin siis muodostaa laajemman kuvan luokastaan. (van den Bogert ym., 2014, 212.) Lukioopetuksessa kokeneet opettajat käyttävät johdonmukaisemmin lukutaitoon liittyvää sisältötietoa, havainnoivat yksityiskohtaisemmin oppilaiden vastauksia ja tekevät päättelyitä sekä hypoteeseja näiden perusteella. Kokeneiden opettajien tekemät havainnot lukemisesta ovat sujuvampia sekä yksityiskohtaisempia kuin uransa alkuvaiheella olevilla opettajilla. (Ross & Gibson, 2010, 181)

Lukivaikeuksien havainnointi vaatii myös moniammatillista yhteistyötä, sillä usein tulee sulkea pois laajemmat kehitykselliset häiriöt ja tunnistaa päällekkäiset ongelmat (Aro ym., 2012, 5). Joskus koulun ja kodin tukimuodot eivät ole riittäviä, vaan voidaan tarvita lisäksi myös puheterapeutin tai neuropsykologin lukikuntoutusta (Qvarnström, 2013, 179). Eri haasteiden päällekkäistyminen eli komorbiditeetti haastaa lukivaikeuksien havaitsemista, sillä yksittäisten ongelmien yksilöllisyyden lisäksi on samanaikaisesti huomioitava koko yksilöllisten haasteiden kirjo (Aro ym., 2012, 5). Oppimisvaikeudet pyritäänkin usein tunnistamaan erillisinä, jotta niiden tukeminen olisi helpompaa. Käytännössä vaikeudet usein kuitenkin päällekkäistyvät ja samalle oppilaille kasaantuu yhtäaikaaisesti useampia eri oppimisvaikeuksia. (Aro ym., 2012, 3.) Lukivaikeudet esiintyvät usein päällekkäin tarkkaavuuden ja erilaisten psyykkisten häiriöiden kanssa (APA, 2013, 74). Lisäksi lukemista ja kirjoittamista vaikeuttavat puutteet työmuistissa, sillä sitä tarvitaan niin sanojen tunnistamiseen kuin tekstin ymmärtämiseen (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 80).

2.2.2 Lukivaikeuden tukeminen

Lukivaikeuksien tukeminen perustuu opiskelussa havaittujen haasteiden ratkaisuun (Korkeamäki ym., 2010, 6). Jotta lukivaikeuden havaitsemisesta ja siihen liittyvästä arvioinnista on hyötyä, prosessi ei saa päättyä sen tunnistamiseen. Havaitsemista pitää seurata

tukitoimien suunnittelua, muokkaamista ja kehityksen seuranta. (Aro ym., 2012, 6). Kokeneiden ja uransa alkuvaiheessa olevien opettajien erot lukivaikeuden havaitsemisessa vaikuttavat myös päätöksentekoon tukimuotojen suhteen (Ross & Gibson, 2010, 187). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimisen tuen järjestämistä ohjaavia periaatteita on avattu niin tuen tasojen kuin tukimuotojen näkökulmasta. Tuen muotoja ovat esimerkiksi tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Oppimisen tukeminen on kuitenkin pitkälti myös oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista ja yhteisöllisiä sekä oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Tuki oppilaalle annetaan ensisijaisesti omassa opetusryhmässä, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi edellytä siirtymistä toiseen ryhmään tai kouluun. (POPS, 2014, 61.)

Onnistunut tuen suunnittelu ja toteuttaminen vaativat opettajalta hyvää oppilaantuntemusta sekä aktiivista yhteistyötä muiden opettajien kanssa (Mäki-Havulinna, 2018, 127). Lukivaikeuden omaava lapsi tarvitsee tavallista enemmän perustaitojen harjoittelua, harjoittelumotivaatiota sekä harjoittelun laajentamista myös kotiin. Tuen muotoja voivat olla esimerkiksi tehtävien ja koekysymysten lukeminen ääneen, pidempi aika tehtäville tai mahdollisuus käyttää erillistä tilaa. (Qvarnström, 2013, 178–179.) Mahdolliset lukivaikeudet tulee ottaa huomioon kaikessa opetuksessa ja opettajan tulee muovata opetustaan siten, että myös oppilaat, joilla ei ole riittäviä lukitaitoja, voivat oppia ja osallistua opetukseen (Nilvius ym., 2023, 14). Usein lukivaikeuksien tukeminen vaatii luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 100).

Tuen suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon oppimateriaalit ja opetusvälineet. Lukivaikeuksiselle oppilaalle perustaitojen automatisoituminen on ensiarvoisen tärkeää, mikä usein vaatii lisää materiaalia muun oppilaan käyttämän materiaalin lisäksi. Toistot ovat lukivaikeuksiselle oppilaalle hyvää harjoitusta, sillä se harjoittaa myös muistia. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 101.) Myös erilaisilla interventioilla voi tukea lukivaikeuksisia tai lukivaikeusriskin omaavia oppilaita, kuten Nilviuksen ym. tutkimuksessa (2023), jossa monitasoisella opetuksella saatiin riskissä olevien oppilaiden tuloksia parannettua lukujuvuudessa sekä luetun ymmärtämisessä. Hurryn ym. tutkimuksessa (2022) lukuinterventiolla löydettiin myös pitkäaikaisia vaikutuksia. Heikoimpien lukijoiden joukossa 5-vuotiaana olleista oppilaista vain puolet suoriutuivat alle ikätason 16-vuotiaana. Riittävän aikaisella puuttumisella voi siis olla pitkäaikaisiakin vaikutuksia oppilaiden osaamiseen. (Hurry ym., 2022, 16.)

Serryn (2022) tutkimuksen mukaan vain reilu kolmanneksella tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kokemuksensa mukaan riittävästi aikaa lukivaikeuksisen oppilaan opettamiseen. Onkin havaittu, että pienempi ryhmäkoko, jakotunnit tai samanaikaisopetus voivat auttaa oppilasta, kun opettajan tukea ja aikaa on enemmän tarjolla (Qvarnström, 2013, 178). Lavikaisen ym. tutkimuksen (2006) mukaan yli puolet oppimisvaikeuksia raportoineista eivät olleet saaneet tuki- tai erityisopetusta vaikeuksiinsa, vaikka perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada säännöllistä tukea oppimiseensa (Perusopetuslaki 642/2010, 16 a §). Näin ollen tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia toimivia tapoja luokanopettajilla on havaita ja tukea lukivaikeuksia sekä löytää osaamisen kehittämisen paikkoja opettajille, jotta jokaisen lapsen olisi mahdollista saada yhdenvertaisesti tukea oppimiseensa sekä haasteisiinsa.

3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia omasta osaamisestaan havaita ja tukea oppilaiden lukivaikeuksia. Lukivaikeuksien varhainen tunnistaminen vaikuttaa positiivisesti oppilaiden akateemiseen menestykseen (Zhang ym., 2014; Aunio ym., 2021). Ne myös määrittävät oppilaan asemaa luokassa, heikentävät itsetuntoa sekä laskevat oppimisen iloa (Qvarnström, 2013, 178). Opettajien havainnointitaitoja sekä riittävää tuen antamista onkin syytä tutkia, jotta oppilaat saavat parhaat mahdollisuudet edetä akateemisissa taidoissaan. Tutkimuksen tavoitteena on saada myös lisää tietoa siitä, minkälaisena oppilaiden lukivaikeudet näyttäytyvät luokanopettajan arjessa sekä selvittää, mikä luokanopettajien kokemuksen mukaan haastaa ja tukee lukivaikeuden havaitsemista sekä oppilaan tukemista. Opettajien osaamisen kehittymistä tarkastellaan jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla työkokemuksen näkökulmasta vertailemalla uransa alkuvaiheessa olevien ja kokeneiden opettajien kokemuksia.

1. Minkälaisena oppilaiden lukivaikeudet ilmenevät luokanopettajan arjessa?

Lukivaikeudet perustuvat lukemisen ja kirjoittamisen oppimistavoitteisiin, joihin opettajan työ lähtökohtaisesti perustuu. Lukivaikeuksinen oppilas jää näissä tavoitteissa muita vertaisiaan jälkeen, eikä opi tavanomaisin opetusmenetelmin. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 70.) Lukivaikeudet ilmenevät opettajan arjessa monella eri tavalla. Oppilaalla voi olla haasteita muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen sujuvuudessa sekä tarkkuudessa (Heikkilä, 2012, 6). Serryn ja kumppaneiden (2022) mukaan jopa 80 % opettajista kohtaa lukivaikeuksia luokissaan päivittäin. Tätä puoltaa myös Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan Suomessa esiintyy ensimmäisellä luokalla lukemisen haasteita noin viidesosalla oppilaista. Onkin siis hyvin todennäköistä, että luokanopettajalla tulee uransa aikana vastaan useita lukivaikeuksia omaavia oppilaita, minkä takia on mielekästä tutkia minkälaisena lukivaikeudet näyttäytyvät opettajan arjessa, niin lukemisen ja kirjoittamisen haasteiden osalta kuin myös lukivaikeuden näkymisestä muussa oppimisessa ja koulutyössä. Arkitilanteita refleктоimalla opettaja pystyy myös itse kehittämään omia taitojaan lukivaikeuden havaitsijana ja tukijana.

2. Miten luokanopettajat kokevat oman osaamisensa havaita oppilaiden lukivaikeuksia?

Lukivaikeuden havaitseminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää lukivaikeuden ehkäisemisessä (Douglas ym., 2016, 211). Opettajan osaaminen oppilaan lukivaikeuden havaitsemisessa on tärkeää, sillä on tutkittu, että kokeneet opettajat pystyvät helpommin havaitsemaan useampia haasteita. Kokeneiden opettajien tekemät havainnot olivat sujuvampia ja yksityiskohtaisempia kuin uransa alkuvaiheilla olevilla opettajilla (Ross & Gibson, 2010, 181; Scholten & Sprenger, 2020, 210). Toisaalta havaintoihin vaikuttavat aina myös menneet sekä samankaltaiset aiemmat kokemukset, minkä takia kokeneilla opettajilla on enemmän aiempia havaintoja ja tietoa käytettävissään uusia havaintoja tehdessä (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994, 46; Scholten & Sprenger, 2020, 210). Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyritäänkin ymmärtämään yhä paremmin opettajien kokemuksista omaa tukemistaan haastavista sekä tukevista tekijöistä. Opettajan osaaminen on tärkeää lukivaikeuksien havaitsemisessa, sillä lukivaikeudet usein päällekkäistyvät muiden haasteiden kanssa, jolloin yksittäisten ongelmien lisäksi pitää osata havainnoissaan erotella koko yksilöllisten haasteiden kirjo (Aro ym., 2012, 5).

3. Miten luokanopettajat kokevat oman osaamisensa antaa tukea lukivaikeuksisen oppilaan oppimiseen?

Serry ja kumppanit osoittivat tutkimuksessaan (2022), että erityisesti uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi osaamista lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseen. Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena onkin saada lisää tietoa opettajien kokemuksesta omasta osaamisestaan tukea oppilaitaan. Onnistunut lukivaikeuksien tukeminen vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, jotta tukea voi toteuttaa onnistuneesti (Mäki-Havulinna, 2018, 127). Oppilaiden haasteet tulee ottaa huomioon kaikessa opetuksessa ja opettajan tulee samantarvoisesti huomioida opetuksensa suunnittelussa oppilaat, joiden lukitaidot ovat muuta luokkaa heikommalla tasolla. Oppilaan oikeus riittävän tasoiseen tukeen, on säädetty perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 642/2010, 16 a §). Silti Lavikaisen ja kumppaneiden tutkimuksessa (2006) yli puolet raportoineista eivät olleet saaneet tuki- tai erityisopetusta lukivaikeuksiinsa, mikä osaltaan perustelee myös tämän tutkimuskysymyksen tärkeyttä. Luokanopettajan on osattava kriittisesti analysoida myös omaa osaamistaan tuen toteuttamiseen.

4 Menetelmä

4.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui varsinaissuomalaisia luokanopettajia sekä erityisluokanopettajia. Tutkimusta varten otettiin yhteyttä kymmeneen satunnaiseen varsinaissuomalaisen alakoulun rehtoriin, joiden kautta lähetettiin kutsu tutkimukseen koulun luokanopettajille ja erityisluokanopettajille. Rehtorit valittiin satunnaisesti listasta, jossa oli eri varsinaissuomalaisia kouluja. Tarkoituksena oli kontaktoida lisää rehtoreita, mikäli haastateltavat eivät tulisi täyteen, mutta kaikki haastateltavat saatiin jo ensimmäisellä kontaktointikierröksellä. Haastateltavaksi valittiin kymmenen ensimmäistä vapaaehtoista osallistujaa, kuitenkin siten, että molempiin haastatteluryhmiin tuli viisi haastateltavaa (ks. taulukko 1). Molempiin ryhmiin valittiin viisi haastateltavaa, saman suuntaisesti kuin Schemppin ja kumppaneiden tutkimuksessa (1998), jossa tutkittiin viiden uransa alkuvaiheessa olevan ja viiden kokeneen opettajan osaamista suunnitella ja toteuttaa oppitunteja. Koska laadullinen tutkimus ei pyri yleistettävyyteen, on kymmenen haastateltavaa riittävä määrä tutkimusaineistoa. (Hirsjärvi ym., 2016, 182.)

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet

Tutkittavan ID	Ryhmä	Kokemus työvuosina	Koulutus	Lukivaikeuksiin liittyvät jatkokoulutukset
Opettaja 1	Uransa alkuvaiheessa oleva	1 vuosi	Luokanopettaja	Ei
Opettaja 2	Uransa alkuvaiheessa oleva	4 vuotta	Erytisluokanopettaja	Ei
Opettaja 3	Uransa alkuvaiheessa oleva	4 vuotta	Erytisluokanopettaja	Ei
Opettaja 4	Uransa alkuvaiheessa oleva	1 vuosi	Luokanopettaja	Ei
Opettaja 5	Uransa alkuvaiheessa oleva	2 vuotta	Erytisluokanopettaja	Ei
Opettaja 6	Kokenut	20 vuotta	Erytisluokanopettaja	Useita oppimisvaikeuksiin liittyviä
Opettaja 7	Kokenut	18 vuotta	Erytisluokanopettaja	Useita oppimisvaikeuksiin liittyviä
Opettaja 8	Kokenut	12 vuotta	Luokanopettaja	Ei
Opettaja 9	Kokenut	6 vuotta	Erytisluokanopettaja	Kyllä, lukivaikeudet
Opettaja 10	Kokenut	35 vuotta	Luokanopettaja	Ei

Haastateltavien kanssa sovittiin sähköpostitse sopivat haastatteluajat sekä -tavat. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen ja haastattelun nauhoittamiseen vapaaehtoisesti. Heille lähetettiin kutsun yhteydessä tutkimuksen tietosuojalomake (liite 1), ja heiltä oli kysytty haastattelun yhteydessä suostumus tutkimukseen. Haastateltavat jaettiin kahteen eri ryhmään kokemukseen perustuen Berlinerin (1988) mallin mukaan. Nämä ryhmät ovat uransa alkuvaiheessa olevat, jotka ovat opettaneet alle viisi vuotta sekä kokeneet, jotka ovat opettaneet yli viisi vuotta. Tutkijoiden mukaan viiden vuoden kokemuksen on nähty olevan asiantuntijuuden kehityksessä aloittelevan ja kokeneen ero (Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner, 1988; Kelchtermans & Vandenbergh, 1994).

Molemmissa ryhmissä oli kolme erityisluokanopettajaa ja kaksi luokanopettajaa. Tutkimukseen osallistui satunnaisesti luokanopettajia sekä erityisluokanopettajia, sillä uskottiin, että erityisopettajilta löytyy yhtä lailla kokemusta lukivaikeuksisten oppilaiden kanssa työskentelystä. Haastateltavista yhdeksän oli naisia ja yksi mies. Kokeneiden opettajien kokemus vaihteli 5,5–35 vuoden välillä (ka 18,2) ja uransa aloittavien opettajien kokemus vaihteli 1–4 vuoden välillä (ka 2,4). Uraansa aloittavista opettajista kukaan ei ollut käynyt oppimisvaikeuksiin liittyviä jatkokoulutuksia. Kokeneista opettajista kaksi oli käynyt useampia oppimisvaikeuksiin liittyviä koulutuksia ja yksi oli käynyt lukivaikeuksiin liittyvän koulutuksen.

4.2 Teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista lähestymistapaa, sillä tutkimuksessa haluttiin tutkia aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä kuulla opettajien subjektiivisia kokemuksia (Hirsjärvi ym., 2016, 161). Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelu valittiin tiedonkeruumenetelmäksi, sillä se on menetelmänä joustava ja sen avulla on mahdollista saada esille myös motiiveja vastausten taustalla (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 34). Teemahaastattelu korostaa ihmisten tulkintoja asioista. Siinä haastattelun lähtökohtana toimivat ennalta määritellyt teemat. Haastattelutyypin etuna on se, että tutkija voi saada lisää tietoa tarkentamalla ja syventämällä kysymystä jatkokysymyksillä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88.) Tässä tutkimuksessa teemat valittiin tutkimuskysymysten pohjalta.

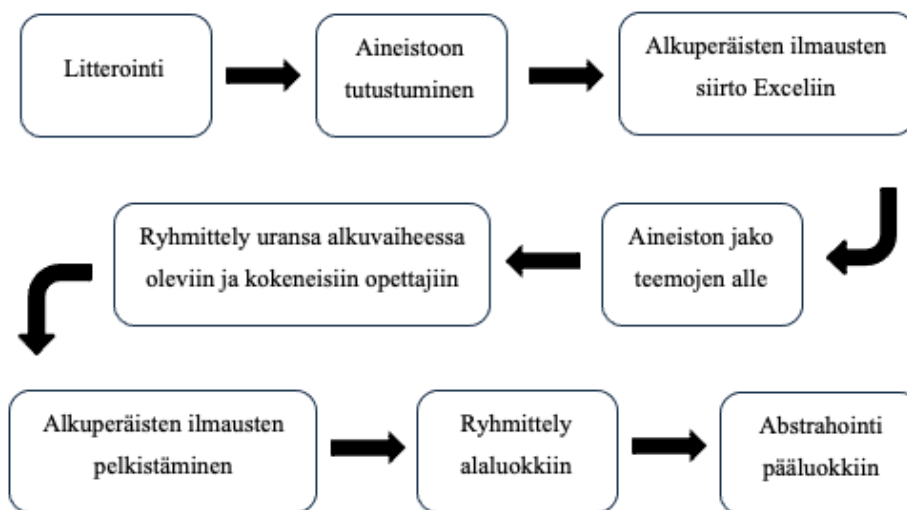
Ennen varsinaisten haastatteluiden toteutusta haastattelurunko esiteltiin ensin uransa alkuvaiheessa olevan opettajan kanssa, minkä jälkeen kysymyksen asetteluihin ja sanavalintoihin tehtiin pieniä muutoksia. Lukivaikeuden määritelmään lisättiin tarkenne

”alakoulun kontekstissa” sekä kahteen haastattelukysymykseen lisättiin tarkentavia jatkokysymyksiä, kuten ”Minkä tyyppisiä lukivaikeuteen liittyviä oppilaiden haasteita on mielestäsi helppoa havaita? Entä vaikeaa? Miksi?” Tämän jälkeen muokattu haastattelurunko esitettiin vielä kokenutta opettajaa haastattelemana. Toisella esitetauksella haluttiin varmistaa, että haastattelurunko toimii sekä uransa alkuvaiheessa olevilla että kokeneilla opettajilla. Varsinaiset haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina tutkittavan päättämällä tavalla joko etäyhteyksien avulla tai tutkittavan valitsemassa paikassa. Haastattelut kestivät opettajasta riippuen 20 minuutista 45 minuuttiin. Kokeneiden opettajien haastattelut olivat keskimäärin hieman uransa aloittavia opettajia pidempiä ja kestivät keskimäärin 34 minuuttia, sillä erilaisia kokemuksia oli enemmän. Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien haastattelut kestivät keskimäärin 26 minuuttia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Nauhoitteet ja litteraatit tallennettiin tietoturvalisestisesti Seafilen.

Teemahaastattelurunko (liite 2) koostui kolmesta eri osiosta, joiden alle kerättiin haastattelun tueksi avoimia kysymyksiä, jotka kysyttiin haastateltavilta kaikilta samassa järjestyksessä. Vastauksia saatettiin täydentää jatkokysymysten ja tarkennusten avulla. Ensimmäisessä osiossa selvitettiin haastateltavan taustatietoja kuten koulutustaustaa sekä opetuskokemusta (taulukko 1). Kaksi seuraavaa osiota jakautuivat tutkimuskysymysten mukaan määriteltyjen pääteemojen alle. Ensimmäinen pääteema käsitteli opettajan kokemuksia lukivaikeuden havaitsemisesta. Osiossa kysyttiin opettajalta eri haasteista, joita lukivaikeuksilla oppilailla on ilmennyt, haasteiden havaitsemisesta sekä erilaisista opettajan käyttämistä seuloista tai yhteistyön muodoista muiden ammattilaisten kanssa. Lisäksi kysyttiin opettajan kokemuksia siitä, miten hän kokee oman asiantuntijuutensa kehittyneen opetusvuosiensa aikana. Toisessa osiossa kysyttiin opettajan kokemuksiin lukivaikeuden havaitsemisesta. Haastateltavilta kysyttiin minkälaisia lukivaikeuksia heidän oppilaillaan on ollut, miten niitä on havaittu, mikä on auttanut tai haastanut havaitsemisessa sekä onko havaitsemiseen käytetty testejä tai yhteistyötä. Lisäksi kysyttiin, miten opettajat kokivat oman osaamisensa kehittyneen lukivaikeuksien havaitsemisessa työvuosien aikana. Kolmas osio keskittyi opettajan kokemuksiin lukivaikeuksien oppilaan tukemisesta. Haastattelun avulla selvitettiin opettajan opetustapoja ja tukimuotoja sekä niiden hyödyntämistä eri oppilailla sekä koko opetusryhmän tasolla. Myös tukemisen teeman alla kysyttiin opettajan omaa kokemusta osaamisensa kehittämisessä oppilaan tukemisen näkökulmasta.

4.3 Aineiston käsittely

Aineiston käsittely (kuvio 1) aloitettiin litteroimalla haastatteluista saatu nauhoitettu aineisto kirjalliseen muotoon. Tässä aineistossa litteroinnin tarkkuutena käytettiin puheen sisältöä, sillä analyysitapana käytetään sisällönanalyysiä, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä haastateltavat tietävät aiheesta tai miten he kokevat aiheen (Hyvärinen ym., 2017, 427–430). Litteroitaessa aineisto pseudonymisoitiin eli poistettiin tiedot, joista haastateltavan pystyy tunnistamaan (Hyvärinen ym., 2017, 438). Näitä tietoja olivat muun muassa opettajan nimi sekä koulun tai kunnan nimet. Jokaiselle tutkittavalle annettiin oma tutkittavan ID (taulukko 1), jonka avulla eri tutkittavien kertomat kokemukset ovat tunnistettavissa toisistaan. Litteraattia muodostui yhteensä 58,5 sivua. Litteroinnissa käytettiin Times New Roman fonttia koossa 12 rivivälillä 1,5. Marginaalit olivat 2,5cm.



Kuvio 1. Tutkimusaineiston analysoinnin eteneminen

Litteroitu aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa tutkimusaineistosta luodaan teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 20). Aluksi aineisto luettiin läpi useampaan kertaan, jonka jälkeen tutkimuksen kannalta oleelliset alkuperäiset ilmaukset siirrettiin erilliselle tiedostolle. Aineisto jaettiin tutkimuskysymyksistä muodostettujen kolmen eri teeman alle, joita olivat *lukivaikeuden ilmeneminen*, *lukivaikeuden havaitseminen* ja *lukivaikeuden tukeminen*. Aineisto ryhmiteltiin

haastateltavien kokemuksen mukaan siten, että kokeneiden ja uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ilmaukset olivat erillään, jotta niitä olisi helpompi analysoida keskenään.

Aineiston analyysi eteni seuraavaksi alkuperäisten ilmaisuiden pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja abstrahointiin. Taulukosta 3 löytyy tarkemmin kolmannen tutkimuskysymyksen luokittelu pelkistettyihin ilmauksiin, alaluokkiin ja pääluokkiin. Analysoitava alkuperäinen data pelkistettiin pelkistettyihin ilmauksiin, jotta opettajien vastaukset olivat helpommin jäsennettävissä. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin eri alaluokkiin ja alaluokat nimettiin sisältöä kuvaavilla otsikoilla. Tämän jälkeen luokittelua jatkettiin abstrahoimalla aineisto pääluokiksi, jotka edelleen otsikoitiin sisältöä kuvaavasti. Pääluokkia muodostui yhteensä kahdeksan (taulukko 2). Ensimmäisen teeman alle muodostuivat pääluokat *lukemisen ja kirjoittamisen haasteet*, *lukivaikeuden heijastuminen yleisesti oppimiseen* ja *ikätasoa heikompi suoriutuminen*. Toisen teeman alle muodostuivat pääluokat *havaitsemista tukevat tekijät*, *havaitsemista haastavat tekijät*. Kolmannen teeman alle muodostuivat pääluokat *fyysisten materiaalien hyödyntäminen*, *oppilaalle kohdistettu aikuisen tuki* sekä *oppilas aktiivisena toimijana*.

Taulukko 2. Pääluokat teemoittain

Tutkimuskysymykset	Pääluokat
Lukivaikeuden ilmeneminen arjen opetustyössä	Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet
	Lukivaikeuden heijastuminen yleisesti oppimiseen
	Ikätasoa heikompi suoriutuminen
Opettaja lukivaikeuden havaittajana	Havaitsemista tukevat tekijät
	Havaitsemista haastavat tekijät
Opettaja lukivaikeuden tukijana	Fyysisten materiaalien hyödyntäminen
	Oppilaalle kohdistettu aikuisen tuki
	Oppilas aktiivisena toimijana

Taulukossa 3 avataan tarkemmin *opettaja lukivaikeuden tukijana* tutkimuskysymyksen pääluokille alaluokat ja pelkistetyt ilmaukset uransa alkuvaiheessa olevien opettajien antamien vastausten perusteella. Pääluokan fyysisten materiaalien hyödyntäminen alle tuli kolme alaluokkaa, joita olivat *oppimisen eriyttäminen*, *sovellukset ja havainnollistavat materiaalit*. Oppilaalle kohdistettu aikuisen tuki -pääluokan alle tuli kolme alaluokkaa, jotka olivat *muiden ammattilaisten tarjoama tuki*, *tukiopetus ja opettajan antama tuki*. Viimeisen pääluokan eli oppilas aktiivisena toimijana alle muodostui kaksi alaluokkaa: *toiminnallisuus* ja *opetuksen kehollistaminen*.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston luokittelusta tukimuotojen osalta (Tutkimuskysymys 3)

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Pääluokat
Tehtävien eriyttäminen alaspäin		
Eritasoiset tehtävät	Oppimisen eriyttäminen	
Tekstikappaleiden lyhentäminen		
Lukemisen tasoryhmät		
Sovellusten käyttö	Sovellukset	Fyysisten materiaalien hyödyntäminen
Pelien käyttö		
Kuvien käyttö opetuksessa		
Videoiden käyttö opetuksessa	Havainnollistavat materiaalit	
Opetusmateriaali näkyvässä seinällä		
Erityisluokanopettajan tuki		
Puheterapeutin tuki	Muiden ammattilaisten tarjoama tuki	
Laaja-alaisen erityisopettajan tuki		
Tukiopetus	Tukiopetus	Oppilaalle kohdistettu aikuisen tuki
Luki- ja S2-tunnit		
Opettajan henkilökohtainen tuki		
Vieressä oleminen	Opettajan antama tuki	
Mallin antaminen		
Liikunta tehtävien välissä		
Liikunta tehtävän aikana	Toiminnallisuus	
Tehtävät mukaan liikuntatunnille		
Tavujen taputtaminen	Opetuksen kehollistaminen	Oppilas aktiivisena toimijana
Oppilas taululle näyttämään		

5 Tulokset

5.1 Lukivaikeuden ilmeneminen arjen opetustyössä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella, minkälaisena oppilaiden lukivaikeudet ilmenevät luokanopettajan arjessa. Haastateltujen opettajien mukaan lukivaikeus ilmenee eniten arjen koulutyössä lukemisen ja kirjoittamisen haasteina, joita ovat teknisen lukemisen, lukusujuvuuden, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen haasteet. Lisäksi opettajat kuvailivat lukivaikeuden haasteiden heijastuvan suomen kielen oppituntien lisäksi muihin oppiaineisiin ja toisaalta myös oppilaan ikätasoa heikompaan suoriutumiseen.

5.1.1 Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet

Yleisesti sekä uransa alkuvaiheessa olevat että kokeneet luokanopettajat toivat esille hyvin saman suuntaisia lukemisen ja kirjoittamisen haasteita. Lukivaikeudesta tunnistettiin sen erilaisia vaihteita, ja opettajat kuvailivat nuoremmilla oppilailla lukivaikeuden ilmenevän lukemaan oppimisen viivästyminenä. Kuten alla olevassa aineistositaatissa, opettaja 1 kuvaili muiden kanssa samansuuntaisesti lukivaikeuksien etenevän vanhemmilla oppilailla lukusujuvuuden puutteisiin, alttiuteen virheille sekä luetun ymmärtämisen haasteisiin. Lukemisen haasteista opettajat nostivat esille teknisen lukemisen haasteet, lukusujuvuuden sekä luetun ymmärtämisen haasteet. Uransa alkuvaiheilla olevista opettajista kolme mainitsi lukemisen haasteiden lisäksi myös kirjoittamisen haasteet ja kokeneista opettajista vain yksi mainitsi kirjoittamisen haasteet. Lukemisen haasteet nousivat siis tässä tutkimuksessa kirjoittamisen haasteita merkittävämmiksi.

”Riippuu myös ehkä minkä ikäisistä puhutaan, koska sitten just lukemaan oppiville ykkösluokkalaisille se ehkä näkyy niissä, ettei tunnista välttämättä kirjaimia tai sitten, kun alkaa pikkuhiljaa lukemaan, niin se on tosi hidasta tosi takkuavaa, kirjaimet vaihtaa paikkaa, kirjoittaminen ei suju ja tiettyjä kirjaimia puuttuu. Niinku sielläkin, kun kirjoittaa. Mutta sitten taas mitä pidemmälle mennään, niin se ehkä enemmän näkyy siinä ymmärtämisessä ja siinä, että miten sitten oppilas ymmärtää sitä lukemaansa ja [lukeminen] on tosi takkuilevaa ja hidasta.” (Opettaja 1)

Teknisen lukemisen haasteista sekä uransa alkuvaiheessa olevat että kokeneet opettajat mainitsivat kirjainten tunnistamisen, kirjain-äänne-vastaavuuden ja rivien sekä kirjainten ”hyppimisen” eli paikan vaihtamisen. Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista Opettaja 3 mainitsi sitaatissaan myös alttiuden virheisiin, joita oppilas ei itse huomaa, kun taas kokeneista

opettajista Opettaja 7 meni vastauksessaan vielä syvemmälle ja mainitsi myös haasteet tavu- ja virkerajojen hahmottamisessa. **Lukusujuvuuden** osalta neljä uransa alkuvaiheilla olevaa opettajaa mainitsi lukemisen hitauden, kun taas kaikki kokeneet opettajat toivat esille laajemmin erilaisia sujuvuuden käsitteitä, kuten sanan löytämisen puutteet, pidemmän tekstin seuraamisen haasteen sekä lukurytmin hahmottamattomuuden. Alla olevassa aineistositaatissa Opettaja 9 avaa tarkemmin lukusujuvuuden näkymistä omassa luokassaan. Teknisen lukemisen ja lukusujuvuuden osalta uransa alkuvaiheessa olevat ja kokeneet opettajat nostivat esille samoja asioita, mutta kokeneet menivät vastauksissaan uransa alkuvaiheessa olevia opettajia pidemmälle selittäen tarkemmin lukusujuvuuden ja teknisen lukemisen eri osa-alueita.

”[Lukivaikeudet näkyy myös] siinä, että siellä tulee alttiutta niinku virheisiin, joita oppilas ei välttämättä näe tai ei hoksaa itse.” (Opettaja 3)

”Mitä isommaksi [oppilaat] ovat tulleet, niin just se lukusujuvuus on edelleen aika semmoista takkuista, vaikka sitä on kuinka paljon harjoiteltu. Ehkä myös [sitä haastaa se, että] mitä pidemmäksi tekstit kasvaa, niin tekstin seuraaminen on tosi vaikeata ja olennaisten asioiden poimiminen sieltä tekstistä on keskimääräistä hankalampaa.” (Opettaja 9)

Luetun ymmärtämisen haasteet nousivat esille erityisesti vanhempia oppilaita opettavilla ja hyvin saman tyyliä molemmilla opettajaryhmillä toteamuksena, että oppilaiden on vaikea ymmärtää lukemaansa. Opettaja 4 laajensi vastaustaan tuomalla esille, että erityisesti viidennellä ja kuudennella luokalla reaaliaineiden tekstikappaleet alkavat olla pidempiä, jolloin lukivaikeudesta kärsivillä oppilailta kappaleen käsittely on todella hidasta ja he tarvitsevat opettajan tukea löytääkseen tekstistä oikeat asiat. Luetun ymmärtämisen haasteet näkyvätkin siis alakoulun ylemmillä luokilla reaaliaineiden pidemmissä kappaleissa ja ilmenee siten, että lukivaikeudesta kärsivien oppilaiden kappaleen käsittely on hidasta ja he tarvitsevat opettajan tukea löytääkseen tekstistä oikeat asiat. Lisäksi Opettaja 3 kertoi haasteiden lyhytkestoisessa muistissa hankaloittaneen lukemisen ymmärtämistä oppilaallaan, sillä tämä ehti unohtaa aiemmin lukemansa ennen virkkeen päättymistä ja lukeminen jäi hyvin tekniseksi ilman ymmärrystä luetusta.

”Than niinku sellaista vaikeutta ehkä ymmärtää sitä, mitä lukee. -- Kuitenkin reaaliaineissa aika isoja alueita ja tekstejä jo luettavana.” (Opettaja 8)

”Sitten on näkynyt selkeästi myös tämmöisessä niin kun lyhytkestoisessa työmuistissa haastetta, niin se lukeminen on viivästynyt, kun on vaikea muistaa aiemmin lukemaansa.” (Opettaja 3)

Kirjoittamisen haasteet jäivät opettajien vastauksissa melko vähäisiksi lukemisen haasteiden rinnalla. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat nostivat esille kirjainten puuttumisen sekä virheet kirjoittaessa ja tekstin tuottamisen haasteet, kuten Opettaja 4 alla olevassa sitaatissa, kun taas kokeneet opettajat eivät lukivaikeutta määritellessään maininneet kirjoittamisen haasteita ollenkaan. Kokeneista opettajista Opettaja 9 kuitenkin mainitsi kuvaillessaan oppilasta, jolla oli lukivaikeuksia, että kirjainmuodot saattoivat mennä oppilaalla väärin päin.

”Myöskin se tekstin tuottaminen ei ole ehkä ihan sellainen, mitä olettaisi ikätasoa verrattuna. Ylipäätään tekstin käsittelyssä on niinku haasteita, että ei hahmota niitä lauserakenteita ja sanoja välttämättä.” (Opettaja 4)

5.1.2 Lukivaikeuden heijastuminen yleisesti oppimiseen

Erityisesti luetun ymmärtämisen haasteiden koettiin **heijastuvan muihin oppiaineisiin** suomen kielen lisäksi. Työskentelyn hitauden, motivaation puutteen sekä lukivaikeuden huomioimisen nähtiin vaikuttavan kaikkien aineiden oppimiseen. Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista vain Opettaja 4 mainitsi lukivaikeuden heijastuvan reaaliaineisiin, kun taas kokeneista opettajista useampi teki tämän havainnon. Lukemisen hitauden nähtiin vaikuttavan ylipäätään kaikkiin oppiaineisiin, sillä onhan lukutaito perustana oppimiselle monelta osin. Kokeneista opettajista Opettaja 10 nosti esille, että lukivaikeuden heijastuminen ei kuitenkaan koske vain vanhempia oppilaita, vaan haasteita voi esiintyä myös alkuopetuksessa esimerkiksi matematiikan sanallisten tehtävien osalta. **Työskentelyn hitaus** nousi esille myös pohdittaessa lukivaikeuden merkitystä muissa oppiaineissa, kuten Opettaja 9 sitaatissaan mainitsee.

”Muihin oppiaineisiin se sit ehkä tälleen eka-toka luokalla enemmän keskittyy just ehtimiseen ja tietty sitten matikan sanalliset on osalle haastavia.” (Opettaja 10)

”[Haasteet lukemisessa tai kirjoittamisessa] tuottaa sellaista merkittävää hitautta siihen työskentelyyn ja sitten myös ymmärtämiseen ja mitkä näkyy sitten ihan kautta linjan myös muissakin oppiaineissa.” (Opettaja 9)

Motivaatio ja sen puute nousi lukivaikeuden rinnalla esille sekä uransa alkuvaiheessa olevilla opettajilla että kokeneilla opettajilla. Opettaja 3 toi sitaatissaan esille, että välillä lukivaikeutta voi korostaa oppilaan motivaation puute lukemiseen ja toisaalta lukemisen haastavuus voi laskea oppilaan motivaatiota harjoitella vaikeaa taitoa. Opettaja 8 nosti myös esille, että useilta lukivaikeuksisilta oppilailta puuttuu omaehtoinen lukeminen täysin. Molemmat opettajaryhmät

kertoivat käyttävänsä luokassa paljon yhdessä lukemista, lukemista opettajalle ja opettajan lukemista oppilaille, jotta toistoja ja harjoitusta lukemiseen tulisi riittävästi. Opettaja 5 kertoi kannustavansa oppilaitaan lukemaan erilaisten palkintosysteemien, kuten tarrojen avulla.

”Kun sitä herkkyyttä tai paloa ja kiinnostusta siihen lukee lukemaan oppimiseen ei ole, niin sitten se myös näkyy semmoisena, että sieltä alkaa tulla semmoisia sijaistoimintoja ei oikein jaksa keskittyä siihen lukemiseen.” (Opettaja 3)

Kokeneista opettajista kaikki kokivat, että **lukivaikeuden huomioiminen opetuksessa** vaikuttaa positiivisesti ihan kaikkien oppilaiden oppimiseen. Opettaja 6 toi esille, että kaikki hyötyvät varmasti, kunhan pääsevät etenemään omalla tasollaan ja oppilaat voivat auttaa haasteissa myös toinen toisiaan. Opettaja 10 oli kokeneista ainoa, joka pohti, että oppilaat eivät aina välttämättä hyödy, mutta totesi kuitenkin, että ei siitä haittaakaan ole muille oppilaille. Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien vastaukset erosivat enemmän toisistaan. Opettajat 3 ja 4 olivat kokeneiden opettajien kanssa samoilla linjoilla. Opettaja 4 yhtenevästi nosti esille, että koko luokan kanssa käytettävät tukimuodot voivat antaa tukea lieviinkin haasteisiin, joita ei välttämättä ole edes havaittu. Opettajat 1 ja 5 taas pohtivat, että he eivät olleet varmoja, sillä he kokivat, ettei heillä ollut riittävästi kokemusta koko luokan tukemisesta ja näkyviä vaikutuksia ei ainakaan ollut tullut. Opettaja 2 oli ainoa, joka pohti myös taitavan oppilaan näkökulmasta tilannetta, jossa hidaskokemuksen kulku voi turhauttaa oppilasta, kuten alla olevasta sitaatista voidaan huomata.

”[Lukivaikeuden huomioiminen opetuksessa] voi olla muillekin hyödyllistä, mutta sitten taas toisaalta se voi myös hidastaa sitä oppitunnin kulkua niin, että jollekin nopealle oppijalle se saattaa sitten taas toisaalta olla vähän semmoista puuduttavaa.” (Opettaja 2)

5.1.3 Ikätasoa heikompi suoriutuminen

Molemmat opettajaryhmät nostivat lukivaikeuden yhtenä piirteenä sen, että oppilaan **oppiminen on ikätasoa hitaampaa**. Erityisesti lukemaan oppimisen hitautta nostivat esille Opettaja 3, Opettaja 5, Opettaja 8 ja Opettaja 10. Opettaja 6 mainitsi yleisesti, että oppilaan oppimispolku ei kulje perinteistä kaavaa ja eroavaisuudet muuhun ryhmään alkavat näkymään. Kokeneet opettajat kuvailivat ylipäätään vastauksissaan useita tilanteita, joissa oppilas oli muuta luokkaa jäljessä, kuten oman nimen kirjoittaminen, heikko suomen kielen taito,

kirjainmuotojen oppimisen hitaus ja tarve tehdä enemmän töitä oppimisen eteen muuhun luokkaan verrattuna. Opettaja 8 pohti haastattelussa myös lapsen biologisen iän ja kehityksen merkitystä ja kertoi alla olevan sitaatin mukaisesti oppilaasta, jonka kanssa lukemisen haasteita oli helpottanut myös ajan antaminen oppilaan kehittymiselle.

”No niin, että se oppimispolku ei mene ehkä semmoista perinteistä kaavaa, että siellä rupeaa näkymään semmoisia eroavaisuuksia ehkä siihen muuhun ryhmään.” (Opettaja 6)

”Aikanaan mulla on ollut sellainen oppilas, joka ei meinannut oppia siinä syksyn mittaan lukemaan, kun kaikki muut jo luki. Hän oli joulukuussa syntynyt ja tosi pieni. Sitten saatiin kuitenkin siinä keväällä ihan hyvin hänet kelkkaan mukaan, kun hän varmaan sitten vaan kypsy vähän muita myöhemmin.” (Opettaja 8)

5.2 Opettaja lukivaikeuden havaittajana

Haastatteluissa opettajat kertoivat monia tekijöitä, jotka auttavat tai haastavat heitä lukivaikeuksien havaitsemisessa. Osa lukivaikeuksista oli havaittu jo ennen koulun alkua kotona tai neuvolassa, kun taas koulussa lukivaikeuksia havaitaan erilaisten testien ja opettajan arjen työskentelyssä tekemien havaintojen kautta. Tässä alaluvussa tarkastellaan ensin uransa alkuvaiheessa olevien ja kokeneiden opettajien kokemuksia omasta osaamisesta havaita lukivaikeuksia. Tämän jälkeen avataan vielä tarkemmin opettajien kokemuksia havaitsemista haastavista sekä tukevista tekijöistä.

Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat olivat kaikki sitä mieltä, että heillä ei ole riittävästi osaamista lukivaikeuden havaitsemiseen. Kolme opettajista oli sitä mieltä, että heillä ei ollut vielä riittävästi osaamista, sillä he kaipaivat lisää kokemusta lukivaikeuksisten oppilaiden kanssa työskentelystä. Opettaja 1 koki hankalaksi sen, että ensimmäisinä vuosina määräaikaisissa työsuhteissa prosessi oppilaiden kanssa jää kesken oppilaiden vaihtuessa. Alla olevan sitaatin mukaisesti Opettaja 2 näki taas oman kiinnostuksensa olevan olleen enemmän muissa oppilaiden haasteissa, minkä vuoksi lukivaikeudet olivat hänen osaamisessaan jääneet enemmän taustalle. Hän koki tarvitsevansa erityisesti lisää tietoa aiheesta. Opettaja 5 koki, ettei ollut saanut opiskeluaikana tarpeeksi tietoa lukivaikeuksista ja onkin joutunut paljon töiden alettua selvittämään asioita itse ja kysymään apua kollegoilta. Opettajat 3 ja 4 olivat muiden uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kanssa samalla linjalla, mutta totesivat pärjäävänsä arjen työssään tällä hetkellä, vaikka kuitenkin tunnistivat tarpeen jatkokouluttautumiselle.

”Ei missään tapauksessa [ole tarpeeksi osaamista]. Koen, että mulla on aika vähäinen kokemus vielä opettajana ja sitten sen lisäksi myöskin ehkä kiinnostus opettajana ei välttämättä ole suoraan ollut lukivaikeuksissa, kuin enemmän muissa vaikeuksissa ja se voi olla yksi syy, miksi mä en ole ottanut tarpeeksi itse selvää niistä.” (Opettaja 2)

Kaksi uransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa, Opettajat 1 ja 2, olivat sitä mieltä, että he eivät ole kehittyneet vielä lukivaikeuksien havaitsemisessa riittävästi. Molemmat kaipaivat vielä lisää kokemusta erilaisten oppilaiden kanssa. Toisaalta Opettaja 1 oli myös sitä mieltä, että omaa kehitystä on vaikeaa arvioida, sillä työkokemustakin on vasta vähän. Opettajat 3, 4 ja 5 olivat sitä mieltä, että he ovat vähäisestä työkokemuksesta riippumatta kehittyneet, mutta tietoa voisi olla aina lisää. Opettajalla 3 ja 5 lukivaikeudet olivat olleet vahvasti läsnä opetuksessa, joten he kokivat, että kokemusta oli kertynyt jo jonkin verran. Myös Opettaja 4 oli samoilla linjoilla painottaen erityisesti sitä, että hän on saanut työskennellä pidempään samojen oppilaiden kanssa, jolloin hänen oppilaantuntemuksensa on parantunut. Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien mielipiteet siis vaihtelivatkin sen osalta, miten he näkivät kehittyneensä uransa aikana. Vaihteluun vaikutti kuinka paljon opettajat olivat opettaneet lukivaikeuksisia oppilaita.

”En oikeastaan [ole kehittynyt lukivaikeuksien havaitsemisessa]. On mennyt vasta niin vähän aikaa, että on jotenkin ihan tosi vaikeeta huomata omaa kehitystä vielä.” (Opettaja 1)

”Olen varmasti [kehittynyt] joo, koska ei varmaan niinku ensimmäisinä vuosina samalla tavalla osannut kiinnittää ihan kaikkeen huomiota ja varsinkin, jos lukivaikeus on sitten vähän [lievempi] niin sitten varmasti osaa nykyään olla herkempi sen suhteen.” (Opettaja 3)

Kokeneet opettajat näkivät oman osaamisensa positiivisemmassa valossa kuin uransa alkuvaiheessa olevat opettajat. Kaikki olivat sitä mieltä, että osaamista on riittävästi omassa työympäristössä, mutta toisaalta sitä voisi olla aina myös lisää. Opettaja 7 lisäsi, että tapaukset ja tilanteet muuttuvat, joten jatkuva kouluttautuminen on tärkeää. Opettaja 9 taas näki oppilaantuntemuksen olevan tärkeä tekijä siinä, että hän pärjää tämänhetkisessä työympäristössään. Tämä esittää hyvin vastakohtan uransa alkuvaiheessa olevien opettajien haasteisiin oppilaiden vaihtumisen kanssa määräaikaisissa työsuhteissa. Opettajat 6 ja 10 kertoivat menevänsä mielellään kouluttautumaan vielä lisää.

”Kyllä mä uskon, että mulla on riittävästi osaamista kertynyt tässä työvuosien aikana. – – En mä usko, että [osaamista] on koskaan tarpeeksi, koska ne tapaukset ja tilanteet on niin erilaisia, että koko ajan täytyy kuitenkin olla hereillä. Totta kai sitä niinku aika monesta kantista jo tässä 18 vuoden aikana on toisaalta oppinut katsomaan.” (Opettaja 7)

Kokeneet opettajat olivat kaikki yksimielisesti myös sitä mieltä, että he ovat kehittyneet lukivaikeuksien havaitsemisessa työvuosiensa aikana. He kertoivat nykyään uskaltavansa rohkeammin huomata ja nostaa esille oppilaiden haasteita, kun havaitsee niitä, mutta toisaalta myös on oppinut antamaan myös aikaa. Vanhoja kokemuksia koettiin pystyttävän hyödyntämään uusien tukena. Opettaja 7 nosti esille työn tekemisen merkityksen käytännön oppimisessa. Oppilaat eivät ole samanlaisia, mutta jokaisesta tilanteesta oppii jotain uutta tulevaisuuteen. Opettajat 8 ja 9 nostivat samansuuntaisesti esille saaneensa kokemusta erikäisistä oppilaista vuosien varrella ja he kokivat koko alakoulun polun näkemisen helpottaneen heitä haasteiden ilmenemisestä pidemmällä aikavälillä. Opettaja 10 oli ainoa, joka hieman epäröi vastauksessaan ja kertoi kehittyneensä liian vähän. Hän koki uransa alussa opetusryhmien olleen hyvin erilaisia ja, että vasta nyt viimeisinä vuosina, hän on saanut riittävästi tietoa lukivaikeuksista.

”Ehkä nyt enemmän uskaltaa rohkeammin todeta, että tässä on joku pulma tai ei ole pulmaa. Ja toisaalta uskaltaa antaa aikaa vähän lapsille myös.” (Opettaja 6)

”Opintojen aikana kyl käydään niinku läpi, että mitä [lukivaikeudet] on ja mitä ne tarkoittaa, mutta kyllä sen käytännön oppii vain ja ainoastaan tekemällä sitä työtä, kun ei yksikään oppilas ei ole samanlainen. Oikeasti vaan niinku [pitää olla] koko ajan hereillä ja kokeilla.” (Opettaja 7)

5.2.1 Havaitsemista tukevat tekijät

Molempien ryhmien opettajat toivat esille useita havaitsemista tukevia tekijöitä, joita olivat pieni luokkakoko, oppilaantuntemus, kollegoiden kanssa sparraus, erityisopettajan tarjoama tuki, moniammatillinen yhteistyö, valmiit arviointimateriaalit sekä testit ja lisätetit, mikäli havaitaan haasteita lukemisessa tai kirjoittamisessa. Molemmat opettajaryhmät nostivat tärkeänä tekijänä esille **pienen luokkakoon**, sillä sen nähtiin antavan paremmat mahdollisuudet huomioida jokaista lasta useammin. Esimerkiksi Opettaja 3 toi alla olevan sitaatin mukaisesti erityisesti esille pienen luokkakoon etuna sen, että myös lievempiä lukivaikeuksia on helpompi

havaita, kun oppilaita ei ole liian montaa. Kokeneet opettajat huomioivat vastauksissaan lisäksi oppilaiden yksilöllisen huomioimisen. Kuten alla olevassa sitaatissa, Opettaja 6 taas nosti erityisesti esille **oppilaantuntemuksen** merkityksen siinä, että tunnistaa omista oppilaistaan paremmin erilaisten havaintojen syy–seuraussuhteita.

”Nyt kun mulla on pieni luokka, niin se jotenkin on kauhean helppoa. Varmaan haasteet tulee sitten siinä, jos on isompi porukka samanikäisiä, niin sitten ehkä löytää helposti ne joilla on todella suuret haasteet siinä lukivaikeudessa, mutta sitten taas niillä, joilla se on ehkä vähän pienempi, sä et huomaa sitä välttämättä.” (Opettaja 3)

”Sitten kun oppii tuntemaan lasta paremmin, että mikä on muna ja mikä on kana, eli on se pohjimmainen haaste, on paljon helpompaa havaita myös niitä haasteita.” (Opettaja 6)

Lukivaikeuden havaitsemisessa uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokivat **kollegoiden kanssa sparrauksen** tärkeäksi. Opettaja 1 kertoi samanlaisten havaintojen muiden kanssa tuovan turvaa omaan päätöksentekoon, ja Opettaja 2 nosti tärkeäksi tueksi muiden opettajien aikaisemmat kokemukset, joihin myös omia havaintojaan pystyy peilaamaan. Opettajakollegoiden vinkit, kokemukset ja yhteiset keskustelut nousivat uransa alkuvaiheilla olevien opettajien osalta merkittäviksi yhteistyön muodoiksi havaitsemisen osalta. Kokeneet opettajat kertoivat myös tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mutta heidän vastauksissaan yhteistyön muodoiksi nousi useammin moniammatillinen yhteistyö.

”On tärkeää, että pystyy tekemään yhteistyötä ja jos koetaan jotenkin samalla tavalla ne asiat ja se näyttäytyy molemmilla samanlaiselta, niin se on ollut ehkä semmoinen [että uskaltaa lähteä viemään asiaa eteenpäin].” (Opettaja 1)

Kaikki opettajat nostivat esille **erityisopettajan tarjoaman tuen**. Kaikki opettajat mainitsivat, että heidän koulussaan laaja-alainen erityisopettaja testaa kaikki oppilaat läpi. Testauksen lisäksi Opettaja 1 nosti tärkeänä esille myös mahdollisuuden konsultoida erityisopettajaa tarvittaessa, kun taas Opettaja 2 kertoi, että erityisopettajalle eteenpäin siirtyy sellaiset oppilaat, joiden kanssa hän on kokenut, ettei omat taidot riitä. Kolmas tärkeä yhteistyön muoto kollegoiden ja erityisopettajan lisäksi oli eri **moniammatilliset toimijat**. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat, kuten Opettaja 5 alla olevassa sitaatissa, kertoivat yhteistyöstä koulupsykologin ja puheterapeutin kanssa, kun taas kokeneet opettajat kertoivat tehneensä lukivaikeuksien havaitsemisessa yhteistyötä näiden lisäksi myös sairaalakoulun,

neuropsykiatrian ja toimintaterapeutin kanssa. Opettaja 6 kertoi, että oppilaiden haasteita pohditaan yhdessä moniammatillisen ryhmän eli MAR:in kanssa.

”Mulla on itse asiassa ollut niin ihana tilanne, että on ollut puheterapeutin kontakti tosi monella oppilaalla, niin sitten me ollaan sen puheterapeutin kanssa istuttu alas ja pohdittu, että mikä tän lapsen tilanne tässä lukemisessakin nyt on ja että voisiko puheterapian avulla myös saada jotain uutta näkökulmaa [haasteen havaitsemiseen].” (Opettaja 5)

Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä **valmiita arviointimateriaaleja ja testejä**. Opettajat 2 ja 3 kertoivat tekevänsä säännöllisesti käyttämänsä suomen kielen kirjasarjan testejä lukivaikeuden havaitsemiseksi. Muita uransa alkuvaiheessa olevien opettajien mainitsemia testejä oli Allutestit ja LuKiMat -testit. Opettaja 5 oli kokeillut oppilaidensa kanssa Allutestejä, mutta todennut ne liian vaikeiksi. Kokeneet opettajat kertoivat näiden testistöjen lisäksi käyttävänsä Armi-testejä ja FinRa:n testejä. Opettaja 7 tarkensi täsmällisesti, että varsinaiset diagnosoitavat lukivaikeudet testaa psykologi, mutta heillä kunnan puolesta pakollisina testeinä koulussa ovat Opinpa ja Luinpa -testit. Kuten alla olevassa sitaatissa, Opettaja 6 kertoi, että he ovat koulussa myös sopineet, mitkä testit luokanopettaja tekee itse ja mitkä testit ovat erityisopettajan vastuulla.

”Me on sovittu, että meidän laaja-alainen käyttää niitä Armi-testejä niin mä olen käyttänyt nyt sitten kirjasarjojen omia testejä. Varsinkin pienten kanssa mä olen teettänyt niitä teknisen lukutaidon testejä. Sitten välillä kanssa Allun, kun siellä on kuitenkin ihan hyvät normitetut testit.” (Opettaja 6)

Opettaja 7 mukaan opettajan tärkeä tehtävä on havainnoida ja testata oppilaiden ikätasoista lukutasoa. Kokeneista opettajista myös Opettaja 9 ja sitaatin mukaisesti Opettaja 6 kertoi, että seulonnan jälkeen tehdään **lisätestejä**, mikäli havaitaan tarvetta niille. Myös uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kertoivat, että seulonnan jälkeen tehdään lisää testejä yksittäisille oppilaille. Opettaja 1 näki lisätestit tärkeinä, sillä niiden avulla saa vielä tarkemmin nähtyä, ketkä tarvitsevat lisää testejä ja lisää tukea.

”Huomattiin [testeissä], että lukeminen ei suju ja sitten yhdessä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa pohdittiin, että mitä ruvetaan testaamaan, että löytyy sitten onko se tekninen lukutaito vai onko se luetun ymmärtäminen vai mistä tulee se ongelmakohta” (Opettaja 6)

5.2.2 Havaitsemista haastavat tekijät

Lukivaikeuden havaitsemista haastavat opettajien mukaan oman kokemuksen puute, oppilaiden eritahtinen kehitys, ajan puute sekä haasteiden päällekkäistyminen. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat nostivat haastavana tekijänä esille **oman kokemuksen puutteensa**. Opettaja 2 kertoi sitaatin mukaisesti oman kokemattomuuden olevan haaste sen vuoksi, että vastaan on ehtinyt tulla vähän tapauksia, joilla olisi ollut lukivaikeuksia, jonka vuoksi havaitsemista on päässyt harjoittelemaan vain vähän. Kokemuksen puute ei kuitenkaan noussut esille vain uransa alkuvaiheessa olevien opettajien vastauksissa, vaan myös osa kokeneista opettajista kertoi samanlaisia kokemuksia. Opettaja 8 kertoi pohtivansa, riittäkö oma ammattitaito aina huomaamaan kaikkea, kun samalla pitää keskittyä useampaan eri oppilaaseen, joilla on haasteita. Opettaja 10 kertoi kokevansa, että hänellä ei ole tarpeeksi tietoa aiheesta. Vaikka hänellä on työkokemusta kaikista haastateltavista eniten, ei kokemus yksin riitä, vaan tarvitaan myös tietoa aiheesta.

”Haasteena on ollut ehkä just se kokemattomuus toisaalta elikkä aika vähän on työvuosia ja aika vähän ollut niitä tapauksia, [joilla on ollut] lukivaikeus. Ja mitä kaikkea sitten lukivaikeus pitää sisällään, niin oma tietoisuus ei ole välttämättä vielä riittäväällä tasolla siihen, että pystyis havaitsemaan.” (Opettaja 2)

Kuten alla olevassa sitaatissa, Opettaja 1 näki kaikkein haasteellisimpana sen, että **oppilaat oppivat ja kehittyvät eri tahtiin**, minkä vuoksi voi olla haastavaa nähdä haasteiden juurisyitä. Myös opettaja 5 nosti samansuuntaisia kokemuksia pohtimalla oppilaiden biologisen iän merkitystä oppimisessa. Lisäksi eritahtista kehitystä haastaa isot luokkakoot, jonka seurauksena opettajien mukaan heillä on **liian vähän aikaa oppilaille**. Opettaja 8 kertoi alla olevan sitaatin mukaisesti, että oppilaiden monet haasteet vaikuttavat havaitsemiseen siten, että opettajalla ei ole aikaa huomata kaikkea. Opettaja 10 kertoi, että hänen edellisessä luokassaan oli 24 alkuopetuksen oppilasta. Hän on huomannut selkeän eron työskentelyssä, kun tämänhetkisessä luokassa on vain 19 alkuopetuksen oppilasta.

”Haastavaa nimenomaan [on ollut] se, kun oppilaat oppii niin eri aikaan, että milloin se on lukivaikeus ja milloin se on ehkä vaan hitautta lukemaan oppimisessa.” (Opettaja 1)

”Kun on tosi paljon haasteita oppilailla, niin se, että jos on hirveän iso porukka niin ei siellä välttämättä vaan ehdi ja pysty huomaamaan niitä kaikkia.” (Opettaja 8)

Kaikki kokeneet opettajat nostivat isona haasteena erilaisten **haasteiden päällekkäistymisen**. Heidän havaitseminaan päällekkäisyyksinä nostettiin esille tarkkaavaisuuden, keskittymisen ja toiminnanohjauksen haasteet sekä kuormitus kotona tai kaverisuhteissa. Opettaja 8 kertoi, että välillä on vaikeaa havaita oppilaiden todellisia haasteita, sillä he ovat myös taitavia piilottamaan asioita, joita häpeävät. Opettaja 9 taas kuvasi alla olevan sitaatin mukaisesti ADHD:n ja autismikirjon häiriöiden ilmenevän hyvin samalla tavalla lukivaikeuden kanssa haasteena kohdentaa keskittymistä lukemiseen tai työskentelyyn hitautena. Myös uransa alkuvaiheessa olevista opettajista kaksi mainitsi päällekkäiset haasteet, mutta vain yleisellä tasolla spesifioimatta tarkemmin tarkoittamiaan haasteita. Haasteiden päällekkäisyys ilmenee siis opettajien mukaan toisaalta siinä, että oppilaat pystyvät piilottamaan todellisia haasteita muun käytöksen alle ja toisaalta eri haasteiden samanlaisina piirteinä.

”Sitten just sellainen, että mitä kaikkea muuta siinä pinnalla näkyy. Tänkin ikäiset on aika taitavia kyllä hämäämään ja peittelemään haasteet sitten ihan muunlaisen sähläyksen alle ja taustalla voikin olla jotain ihan muuta.” (Opettaja 8)

”Se, että tietää mikä liittyy mihinkin. Esimerkiksi vaikka ADHD:n kohdalla on vaikea kohdentaa keskittymistä, niin se voi näyttää hyvin samalta kuin se mitä lukivaikeuden kanssa, että on vaikea seurata tekstiä. Tai sitten autismikirjolle tyypillinen hitaus ja jumittaminen, niin sekin saattaa näyttää, vaikka kirjoitustehtävissä [hitaalta ja työläältä], vaikka oikeasti sitten ei olekaan lukivaikeudesta kyse.” (Opettaja 9)

5.3 Opettaja lukivaikeuden tukijana

Kolmas tutkimuskysymys selvitti opettajien kokemusta omasta osaamisestaan tukea lukivaikeuksisia oppilaitaan. Luvun alussa kerrotaan uransa alkuvaiheessa olevien ja kokeneiden opettajien kokemuksista omasta osaamisestaan tukea lukivaikeuden omaavia oppilaita. Tämän jälkeen alaluvuissa avataan vielä tarkemmin opettajien käyttämiä tuen tapoja, joita olivat fyysisten materiaalien hyödyntäminen, oppilaalle kohdistettu aikuisen tuki ja oppilas aktiivisena toimijana.

Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokivat osaamisensa oppilaan tukemisessa hieman parempana kuin osaamisensa havaita lukivaikeuksia. Kolme opettajaa oli sitä mieltä, että heillä ei ole riittävästi taitoja, mutta haluaisivat ehdottomasti oppia lisää. Opettaja 1 koki, että hän tarvitsisi lisää tietoa niin lukemaan opettamiseen kuin myös lukivaikeuksiin. Opettaja 2 oli samoilla linjoilla kaivaten lisää tietoisuutta ja materiaalipankkia tukimuotoihin. Hän kertoi kaipaavansa lisää keinoja erityisemmin havaitsemiseen, sillä tukemista on vaikeaa aloittaa ilman riittävästi taitoa havaita. Opettaja 4 kertoi, että hän ehdottomasti haluaisi lisää tietoa ja oli haastattelun aikana alkanut pohtimaan, että voisi osallistua johonkin koulutukseen, mikäli sellainen olisi tarjolla. Kaksi opettajista taas koki, että juuri tällä hetkellä heillä on riittävästi tietoa oman työn hoitamiseen, mutta voisivat tulevaisuudessa tarvita lisää tietoa. Opettaja 3 kertoi pärjäävänsä työssään ja oppineensa erityisesti, että motivaatiota ja itseluottamusta on myös tärkeää tukea. Opettaja 5 koki myös pärjäävänsä tämän hetken oppilaidensa tuen tarpeiden kanssa, mutta tulevaisuudessa, jos tulee oppilaita, joilla on eri haasteita, hän kaipaisi ehdottomasti lisää tietoa lukivaikeuksien tukemiseen.

”En koe, että mulla on tarpeeksi. Jos joku nyt kertoisi, että viikon päästä alkaa kurssi niin osallistuisin. [Lukivaikeudet] on kyllä se mistä tietää itse, että haluaisi lisää tietoa ja tarvitsisi myös.” (Opettaja 4)

”Kyllä mä uskon, että ne perushommat on mulla ihan niin kun kunnossa, mutta että toisaalta jos oikein haluaisi olla aallonharjalla, niin sitten varmaan pitäisi vielä ahkerammin etsiä tietoa ja kysyä.” (Opettaja 3)

Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista neljä oli kuitenkin sitä mieltä, että he olivat kehittyneet lukivaikeuksien oppilaan tukemisessa jo muutaman opetusvuoden aikana. Kaikki neljä kokivat kuitenkin myös, että heillä oli paljon myös kehitettävää. Opettaja 3 kertoi erityisesti oppineensa, että on tärkeää myös kuunnella ja asettua välillä taka-alalle, kun aina vain tukea ja puhua. Hän kertoi ottaneensa selvää ja kokeilleensa muiden neuvomia asioita ja koki tärkeäksi, että uskaltaa kokeilla ja oppia omista virheistään. Opettaja 4 koki oppineensa erityisesti siitä, että hän on nähnyt lukivaikeuksia käytännössä ja päässyt tukemaan niitä, mutta tunnisti vielä haasteita oppilaantuntemuksessa. Opettaja 5 kertoi saaneensa varmuutta omaan tekemiseen ja uskallusta seistä omien havaintojen ja päätösten takana. Hän kertoi, että on saanut myös luottamusta olla oppilaiden kotiin päin yhteydessä. Opettaja 1 oli ainut, joka kertoi, ettei omasta mielestään ollut kehittynyt. Hän oli opettanut vasta yhden vuoden, eikä sen aikana ollut

tullut vastaan tarpeeksi tapauksia, joiden avulla olisi päässyt harjoittelemaan lukivaikeuksisen oppilaan tukemista.

”Mä koen, että on saanut just varmuutta siihen omaan tekemiseen ja varmuutta myös ehkä siihen, että uskaltaa puskea oppilaita. Sitten, kun oppii tuntee heitä niin uskaltaa alkaa puskea ja vaatia, että yritä keskittyä ja koita vielä itse. Ettei luovuta ja tarjoa sitä vastausta, mitä ehkä silloin pari vuotta sitten saattoi tehdäkin jossain kohtaa aika nopeasti, kun näkee että toinen tuskastuu. Nyt on saanut varmuutta sille, että kyllä se lapsi kestää sen, että mä pyydän sitä vielä pinnistelemaan.” (Opettaja 5)

Kokeneet opettajat näkivät havaitsemisen kanssa yhtenevästi osaamisensa varsin positiivisessa valossa. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että he ovat kehittyneet työvuosiensa aikana lukivaikeuksien tukemisessa, mutta jakoivat kaikki myös kokemuksen siitä, että aina voisi oppia lisää. Opettaja 6 kertoi, että hänen mielestään on tuntunut toistaiseksi siltä, että hänellä on tarpeeksi tietoa, sillä hän on aktiivisesti koko ajan ollut myös oppimassa lisää ja toisaalta nosti esille oppilaantuntemuksen. Hän näki ammattitaitonsa kehittyneen vuosien myötä. Opettaja 7 kertoi, että hän kokee osaamisensa riittävän, mutta totesi silti koko ajan oppivansa uutta. Opettaja 8 oli samalla linjalla toisaalta todeten, ettei opettajan työssä voi koskaan osata kaikkea. Opettaja 9 myönsi, etteivät lukivaikeudet ole hänen erityinen osaamisalansa, mutta tämänhetkisessä työssään hän koki pärjäävänsä hyvin ja pystyvänsä tukemaan oppilaitaan riittävällä tasolla. Opettaja 10 oli ainoa, jonka vastaus poikkesi muista, ja hän koki ettei hänellä ole riittävästi tietoa lukivaikeuksisen oppilaan. Tämä vastaus oli yhteneväinen hänen vastaukseensa lukivaikeuden havaitsemisen osaamiseen liittyen, vaikkakin hän koki tukemisen olevan hänelle helpompaa. Opettaja 10 koki, että tietoa voisi olla lisää ja haluaisikin kouluttautua, mutta kertoi jäävänsä muutaman vuoden kuluttua jo eläkkeelle ja pohtivansa kouluttautumisen merkitystä tässä kohtaa. Hän kertoi, että voisi mahdollisesti hyötyä nopeista päivän mittaisista koulutuksista, joista hän saisi konkreettisia vinkkejä opetukseen.

”Joo, väitän, että rupeaa olemaan [riittävästi osaamista], mutta ei kai sitä voi ikinä niinku olla tarpeeksi, että koko ajan tässä itsekkin oppii.” (Opettaja 7)

”Aina voisi varmasti olla enemmänkin, että se ei ole mikään mun semmoinen erikoisosaamisala eli tietysti siihen voisi perehtyä vielä enemmänkin. Mutta sitten toisaalta nykyisessä työssä ajattelen, että ehkä [osaan] riittävästi tässä yhteydessä. Tässä ympäristössä on aika paljon niitä muitakin haasteita niin ajattelen, että se miten pystyn tukemaan kuitenkin myös niitä lukivaikeuksia niin on ihan riittävää.” (Opettaja 9)

Samat neljä opettajaa olivat myös sitä mieltä, että heidän osaamisensa on kehittynyt paljon opetusvuosien aikana. Opettaja 6 kertoi, että alkuun piti opetella paljon kaikkea, mutta nyt hän osaa paremmin valita mihin tarttua ensimmäisenä ja hänellä on tietoa siitä, mitä voisi kokeilla. Opettaja 7 kertoi oppineensa alkuun kaiken kantapään kautta, mutta vuosien aikana hänelle on muodostunut toimivat toimintamallit, struktuurit ja keinot opettaa. Hän kertoi kokevansa olevansa monelta osin hyvin eri tasoinen opettaja kuin aloittaessaan, mutta erityisesti myös lukivaikeuksien näkökulmasta. Opettaja 8 kertoi ymmärtävänsä nykyään paremmin, kuinka paljon lukemista pitää tehdä ja paljonko oppilaat kaipaavat siihen kannustusta. Opettaja 9 puolestaan kertoi ymmärtäneensä toisaalta lukivaikeuden tietynlaisen pysyvyyden ja keinot kompensoida haasteita. Hän kertoi tehneensä hyviä oivalluksia matkan varrella. Opettaja 10 kertoi myös kehittyneensä, mutta harmitteli kehittyneensä vasta muutaman viimeisen vuoden aikana tehdessään yhteistyötä rinnakkaisluokan erityisluokanopettajan kanssa.

”[Olen kehittynyt] ihan tosi tosi paljon. Silloin, kun aloitti niin kaikki piti periaatteessa oppia ja tehdä paljon kantapään kautta. Nyt tietyllä tavalla, kun on vetänyt paljon ykkösiä niin kyllähän niinku tietyllä tavalla semmoiset tietyt toimintamallit ja struktuurit ja keinot opettaa niin onhan ne tulleet tässä työn mittaa. Kyllä mä aika eri tasoinen opettaja olen kuin silloin 2005.” (Opettaja 7)

Vain kokeneet opettajat mainitsivat **koulutukset** tapana kehittää omaa osaamistaan, vaikka yksi uransa alkuvaiheessa oleva opettaja kertoi olevansa kiinnostunut kouluttautumaan lisää. Heistä kolme oli käynyt opiskeluvuosien jälkeen lukivaikeuksiin liittyvissä jatkokoulutuksissa, kun taas uransa alkuvaiheessa olevista opettajista kukaan ei ollut käynyt, eikä myöskään maininnut koulutuksia. Opettaja 6 kertoi yrittävänsä joka vuosi käydä jossain koulutuksessa, joka tukisi hänen työtään ja vastaisi oppilaiden tarpeisiin. Aina tällaisia tarpeita ei kuitenkaan ole tullut vastaan, jolloin hän on valinnut itseään kiinnostavia koulutuksia pitääkseen mielen virkeänä. Opettaja 7 kertoi myös olevansa juuri tälläkin hetkellä jatkokouluttautumassa tällä kertaa tukeakseen matemaattisia taitoja paremmin, mutta viimeksi hän on käynyt juuri lukivaikeuksiin liittyvän jatkokoulutuksen. Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista vain Opettaja 4 mainitsi kiinnostuksensa kouluttautua lisää lukivaikeuksiin liittyen.

”Aina kun menee johonkin koulutukseen niin aina tulee jotain uutta, mitä voi kokeilla. Tarkoittoaako se sitä, että ne vanhat ei olisi toiminut, ei välttämättä, mutta siinä pysyy itsellään mieli virkeänä eikä ainakaan pääse unohtumaan.” (Opettaja 6)

Kokeneet opettajat raportoivat myös tärkeäksi oman osaamisen kehittämisen muodoksi **kokeilemalla oppimisen**. Opettaja 7 kertoi uusien materiaalien valmistuksessa tärkeäksi keinoksi oman mielikuvituksen ja heittäytymisen kokeilemaan uutta. Välillä oppiminen kokeilemalla käy kantapään kautta ja kun jokin tukimuoto ei toimikaan, pitää kokeilla toisella tavalla. Kaikkea ei ole aina saatavilla valmiina, minkä vuoksi kokeileminen on tärkeää. Myös Opettaja 9 kertoi kokeilevansa erilaisia tukimuotoja ja samalla pikkuhiljaa hänen mukaansa kertyy pankkiin asioita, joita voi kokeilla myös muiden oppilaiden kanssa. Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista kukaan ei suoraan kertonut oppivansa kokeilemalla, mutta Opettaja 4 kertoi muokkaavansa vanhaa materiaalia uudelleen ja kokeilevansa sitä. Opettaja 2 taas kertoi usein kokeilevansa, että toimisiko aikaisemmin käytetty materiaali tai tukimuoto myös uudelleen.

”Olen ainakin pystynyt kokeilemaan joitain, mikä on jollekin toiminut, mutta olen myös joutunut toteamaan sen, että tää ei toimi nyt, mutta ehkä tää toimisi sitten.”
(Opettaja 2)

5.3.1 Fyysisten materiaalien hyödyntäminen

Yhtenä tärkeimpänä tukimuotona opettajat kertoivat käyttävänsä erilaisia fyysisiä materiaaleja, kuten eriytettyjä oppimateriaaleja ja havainnollistavia materiaaleja. Uusia materiaaleja etsittiin niin sosiaalisesta mediasta kuin kollegojen kautta. Yksi tärkeimpiä ja opettajien useimmin mainitsemia tuen muotoja oli **oppimateriaalin eriyttäminen** oppilaan tasolle sopivaksi. Uransa alkuvaiheessa olevat ja kokeneet opettajat molemmat raportoivat hyvin samantyyllisiä tapoja eriyttää materiaalia alaspäin. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kertoivat käyttävänsä eritasoisia tehtäviä oppilailla, lyhentävänsä tekstikappaleita, jakamalla oppilaat lukemisen tasoryhmiin sekä käyttävänsä eritasoisia kirjoja oppimisen tukena. Kokeneet opettajat taas kertoivat antavansa oppilailleen eri tasoisia tehtäviä ja läksyjä, pilkkovansa tehtäviä pienempiin osiin ja etenevänsä lasten tahtiin vasta, kun edellinen asia on opittu. Uransa alkuvaiheessa oleva Opettaja 5 kertoi alla olevan sitaatin mukaisesti käyttävänsä lukemisen tukena usein myös tekstin kuuntelemista sovelluksen avulla.

”Arttu -sovellus on se millä pystyy kuuntelee tekstejä kanssa kotona. [Se on hyvä, kun] sitten joutuu lukemaan [kappaleen] ensin ja sen jälkeen voi vielä kuunnella.”
(Opettaja 5)

Havainnollistavat materiaalit nousivat monen opettajan vastauksessa myös esille. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kertoivat käyttävänsä kuvia ja videoita tukemassa opetusta ja oppilaiden ymmärtämistä. Esimerkiksi Opettaja 5 kuvasi, että hänellä on vielä vanhempienkin oppilaiden kanssa aakkoset ja kaksoiskonsonantit seinällä tukena, mikäli oppilaiden tarvitsee ottaa niistä mallia työskentelyynsä. Myös kokeneet opettajat kertoivat käyttävänsä kuvatukea ja kappaleiden heijastamista taululle näkyville, jotta oppilaalla on useampi mahdollisuus seurata opetusta. Opettajat 9 ja 10 kertoivat käyttävänsä lukemisen tukena erilaisia lukuviivaimia, mutta Opettaja 9 kertoi sen käytön olevan osalle haastavaa keskittymisen haasteiden vuoksi. Näin havainnollistava materiaali koettiin sekä oppilaita tukevana, mutta myös oppilaan keskittymistä häiritsevänä tekijänä. Lisäksi kokeneet opettajat toivat esille opiskelustrategioista muistuttamisen sekä keskeisten sanojen ja kohtien alleviivaamisen, jotta oppilaalla olisi tarvittavat tuet omassa kirjassaan havainnollistamassa tärkeitä kohtia.

”Kuvatukea [käytän] edelleen, vaikka nää onkin kuudesluokkalaisia. On vaikka ollut heijastettuna [taululla] sama asia, mitä he lukee kirjasta, niin sitten on mahdollisuus sieltäkin seurata, että missä mennään.” (Opettaja 9)

Molemmat ryhmät kertoivat hakevansa **uusia materiaaleja kollegoilta ja somesta**. Eriytettyjä materiaaleja haetaan niin netistä, somesta kuin valmiilta opettajien alustoilta, joissa jaetaan oppimateriaalia. Opettaja 8 sitaatin mukaisesti koki erityisen tärkeäksi opettajien välisen materiaalien jakamisen netissä ja somessa, sillä hän koki isoksi haasteeksi ajan riittämisen, kun erilaista tukea ja eriyttämistä tarvitsevia oppilaita on valtava määrä. Myös kollegoiden välinen materiaalien vaihto nähtiin tärkeänä. Kuten alla olevassa sitaatissa, Opettaja 3 kertoi, että hän usein kysyy muilta opettajilta, mikäli heillä olisi toimivia valmiita materiaaleja käytössään.

”Aika paljon mä seuraan tätä Freeediä, että sieltäkin välillä löytyy, että joku toinen on keksinyt jonkun hyvän. Vaikka se olisi ihan eri oppiaineissakin, niin sitten voi hyödyntää muussakin varsinkin kun aina tuntuu olevan aikapula, kun on tosi paljon tukea tarvitsevia oppilaita eri asioissa.” (Opettaja 8)

”Varmaan mä just kysyn sitten muilta opettajilta. Se on varmaan niinku yks, että mistä mä kysyn sitten kyllä helposti neuvoo, että hei onko joku käyttänyt jotakin

mitä voisi itse vielä käyttää. Jos tuntuu, että tarvitsee lisää niin kyllä se melkein on niinku muut opettajat [joilta pyydän apua].” (Opettaja 3)

5.3.2 Oppilaalle kohdistettu aikuisen tuki

Aikuisen lapseen kohdistamasta henkilökohtaisesta tuesta opettajat kertoivat paljon, ja sen muotoja olivat opettajan itsensä antama tuki, oppilaiden ryhmittely, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, muiden ammattilaisten tarjoama tuki sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. **Opettajan itsensä antama tuki** nousi esille molemmilla ryhmillä. Tätä kuvaa esimerkiksi uransa alkuvaiheessa olevan Opettajan 4 alla oleva sitaatti, että opettaja menee vierelle tukemaan oppilasta itsenäisen työskentelyn aikana. Lisäksi hän kertoi mallin antamisen olevan tärkeää uusissa tilanteissa, kuten kokeita suorittaessa. Kokeneista opettajista Opettaja 10 puolestaan nosti esille jakoryhmien tärkeyden: kun tunnilla on vähemmän oppilaita kerrallaan, pystyy hän antamaan enemmän huomiota kullekin oppilaalle. **Oppilaiden ryhmittely** oli myös kokeneiden opettajien mukaan tärkeä opettajan tarjoama tuki oppilaalle. Alla olevan sitaatin mukaisesti, Opettaja 6 kertoi ryhmittelevänsä oppilaita pareihin niin, että vaihdellen tukea tarvitsevat oppilaat päätyvät opettajan pariin, jolloin opettaja pystyy antamaan tälle oppilaalle erityisesti tukea esimerkiksi lukemiseen.

”Koen, että ihan sellainen vieressä oleminen ja konkreettisesti eteenpäin tukeminen ja mallin antaminen on auttanut paljon.” (Opettaja 4)

”Siinä tunnin aikana mä katson, että ne on parit muodostuu siten että ollaan suurin piirtein samalla tasolla ja opettajan pariin valikoituu sattumalta aina ne jotka eniten sitä tarvitsee (Opettaja 6)

Myös **tukiopetus** nousi molempien ryhmien vastauksissa esille. Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista Opettaja 1 näki sitaatin mukaisesti tukiopetustilanteet rauhallisina tilanteina, joissa opettaja pystyy antamaan kaiken huomion oppilaalle. Kun luokassa on paljon oppilaita, keskittyminen tunneilla jakautuu moneen asiaan, vaikka työskentelisikin vain yhden oppilaan kanssa. Tukiopetustilanteen saa kuitenkin rakennettua juuri tietyn oppilaan ja tämän tuen tarpeen ympärille. Kokeneista opettajista useampi mainitsi tukiopetuksen tärkeänä tuen muotona. Opettaja 6 kertoi koulussaan olevan erikseen lukitunneiksi nimettyjä tukiopetustunteja viikoittain, joissa keskitytään erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen taitojen vahvistamiseen.

”Tukiopetukset on ollut semmoisia rauhallisia tilanteita, missä on pystynyt sitten niinku just heidän taseisia tehtäviä tekemään ja että [oppilaat] saa niitä onnistumisen kokemuksia niinku niistä mitä siellä tehdään. Sitten pikkuhiljaa ehkä senkin kautta he on ymmärtänyt että yhtäkkiä he lukeekin virkkeen.” (Opettaja 1)

Havaitsemisen tuen lisäksi myös tukimuodoissa nostettiin esille erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö muun muassa **osa-aikaisen erityisopetuksen** muodossa. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat mainitsivat tehneensä yhteistyötä erityisopettajan kanssa, mutta eivät varsinaisesti maininneet erityisopetusta tuen muotona. Sen sijaan kokeneista opettajista neljä kertoi osa-aikaisen erityisopetuksen olevan yksi tärkeä tapa antaa tukea. Opettajat 8 ja 10 kertoivat oppilaidensa käyvän laaja-alaisen erityisopettajan tunneilla tietyissä oppiaineissa. Opettaja 8 kertoi, että hänen koulussaan erityisopettajalla on tietyltä luokka-asteelta jopa oma suomen kielen ryhmä, jossa erityisopettaja opettaa kaikki sen oppiaineen tunnit. Opettaja 7 kertoi taas alla olevan sitaatin mukaisesti heillä käytettävän joustavaa ryhmittelyä tietyissä oppiaineissa ja hänen pienryhmään tulee tietyille oppitunneille oppilaita yleisopetuksen ryhmästä, jotka tarvitsevat lisää tukea oppiaineeseen. Samalla hänen oppilaista ne, jotka pärjäävät aineessa hyvin, pääsevät kokeilemaan isoon luokkaan osan oppitunneista.

”Joo, mut kyllä saa tosi paljon kiitellä, että erityisopettaja opettaa just nää mun suomen kielen erityisestä tukea tarvitsevat. Hän on monessa asiassa pystynyt myös huomaamaan erilaisia asioita siellä pienessä ryhmässä. Kyllä se on ihan lottovoitto.” (Opettaja 8)

”Yleisopetuksen opettajien kanssa [tehdään sellaista yhteistyötä], että [yleisopetuksen oppilas] tulee tänne [pienryhmään] tai sitten esimerkiksi meidän oppilas voi mennä sinne, jos katsotaan että nyt ruvetaan olemaan niinku semmoisilla asteilla, että pärjää siellä.” (Opettaja 7)

Havaitsemiseen ja tukemiseen kerrottiin käytettävän hyvin samanlaisesti **muiden ammattilaisten** apua, kuitenkin erityisesti eri terapeutteja. Psykologit, sairaalakoulut ja neuropsykiatria olivat enemmän havaitsemisen työkaluja. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat nostivat heidän käyttämikseen tuen muodoiksi puheterapeutin sekä toimintaterapeutin tarjoaman avun. Nämä kuitenkin ovat opettajien kokemuksen mukaan hyvin oppilaan omista kontakteista riippuvaisia. Kokeneet opettajat nostivat terapeuttien lisäksi esille myös Nepsy- ja kouluvalmentajat, joista Opettaja 7 näki tärkeänä heidän antamat uudet näkökulmat haasteisiin ja niiden tukemiseen. Lisäksi kokeneet opettajat kertoivat hyödyntäneensä koulun omien kuraattorien ja psykologien konsultaatiota heitä haastaneissa tilanteissa.

”Puheterapeutin tuki myös niillä oppilailta kenellä se kontakti on, vaikka se on vaan kerran viikossa. Silti sitten, kun se on eri ihminen, joka teettää niitä samoja harjoituksia, mistä on sovittu, niin se on aina sen lapsellekin ehkä motivoivampaa kun siinä on eri auktoriteetti tekemässä, että se ei ole aina minä joka nalkuttaa miettimään, että kuinka monta k-kirjainta laitetaan.” (Opettaja 5)

Kokenut Opettaja 9 oli ainoa, joka toi esille **koulun ja kodin välisen yhteistyön** tuen muotona. Kuten alla olevasta sitaatista voi huomata, hänen mukaansa kotien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää, koska kotona tehty työ auttaa koulussa tehtävää työtä ja koulupäivän aikana ei välttämättä ehdi tekemään tarvittavaa määrää toistoja lukemiseen. Kotona lukemisessa on tärkeää hänen mukaansa painottaa ääneen lukemista ja erityisesti vanhemmille oppilaille kotona lukeminen voi olla tärkeää pitkän tekstin käsittelyn ja luetun ymmärtämisen kannalta.

”Kotien kanssa tehtävä yhteistyö on tietty tosi tärkeä. Kotien resurssit tukea opiskelua on aika erilaiset, mut ihan pienestä asti just, vaikka ääneen lukemisen painottaminen niin se nyt on ainakin semmoinen mitä oon itse pitänyt tosi tärkeänä. Ja edelleen jos on on haaste vaikka pidempien tekstien lukemisesta niin mä kovasti koitan kotiin päin viedä viestiä että se olisi hirveän tärkeätä että niitä luetaan kotona, koska sitten melkein kaikilla näillä on kyllä niin että tutun tekstin lukeminen on helpompaa kun uuden tekstin lukeminen ja sitten jos sitä ei ole montaa kertaa luettu sitä samaa tekstiä niin sitten ei ole vielä mahdollista keskittyä sen tekstin sisällön ymmärtämiseen.” (Opettaja 9)

5.3.3 Oppilas aktiivisena toimijana

Opettajat näkivät oppilaan aktiivisen toiminnan olevan yksi tapa motivoida oppilaita harjoittelemaan haastavia taitoja ahkerasti sekä tarjota oppilaille juuri heille sopivan tahdin etenemiselle ja eriytetty tehtävät. Oppilaat toimivat aktiivisessa roolissa oppimisessaan toiminnallisen opetuksen, pelillisyyden ja opetuksen kehollistamisen kautta. **Toiminnallisuus** oli yksi tavoista, jonka mainitsi yksi uransa alkuvaiheessa oleva opettaja sekä yksi kokenut opettaja. Opettaja 3 kertoi käyttävänsä toiminnallisuutta oppilaidensa kanssa tarjoamalla tehtävien välillä esimerkiksi liikuntaradan tai muuten aktivoimalla oppilaita liikkumaan esimerkiksi hakemalla seuraavan tehtävän kauempaa. Hän näki kuitenkin haasteena tiettyjen oppilaiden ylivilittymisen toiminnallisuuden aikana, mutta koki, että se on hallittavissa hyvällä oppilaantuntemuksella. Sen sijaan Opettaja 7 kertoi toiminnallisuudesta enemmän motivaation lähtökohdasta. Hän sanoi oppilaiden tekevän innoissaan huomaamattaan useita

toistoja toiminnallisuuden avulla ja opettaja pystyy hyvin eriyttämään oppilaille erilaisia tehtäviä antamalla vaihtoehtoja.

”Toiminnallinen oppiminen toimii. [Oppilaat] ei edes huomaa, että ne tekee ihan valtavan määrän toistoja, kun siihen tulee semmoinen strukturoitu järjestys miten se homma toimii niin sitten ne tekee aivan innoissaan tehtäviä.” (Opettaja 7)

Pelillisuus on toiminnallisuuden tapaan hyvä motivaatiokeino oppilaille. Erilaisista pelisovelluksista Ekapelin mainitsi Opettajat 1 ja 8. He kokivat Ekapelin tarjoavan oppilaille sopivan tasoisia tehtäviä ja ne ovat usein oppilaille mielekäs muoto jatkaa harjoittelua. Opettaja 1 kertoi käyttävänsä Ekapeliä ensimmäisellä luokalla ahkeran harjoittelun palkintoja ja oppilaat eivät huomaakaan jatkavansa edelleen lukemisen harjoittelua. Opettaja 8 oli alla olevan sitaatin mukaisesti samoilla linjoilla ja kertoi oppilaiden jaksavan sen avulla harjoitella heille haastavia taitoja enemmän kuin paperilta.

”Ekapelin avulla pystyy kohdentamaan tietyille oppilaille tehtäviä. Aika moni silloin ainakin motivoituu ja lukee tosi paljon jotain tavuja tai sanoja enemmän kuin mitä ne olisi jaksanut paperilta lukea.” (Opettaja 8)

Opetuksen kehollistaminen eli oppimisen tukeminen fyysisten liikkeiden, aistien tai kehon tietoisien käytön avulla oli kolmas oppilaan aktiivisen roolin muoto, jonka toi esille Opettaja 3, kuten alla olevassa aineistositaatissa on nähtävillä. Hän kertoi aktivoivansa oppilaita nousemaan ylös ja tulemaan näyttämään vastauksen taululle, jolloin aktiivinen osallistuminen parantaa oppilaan keskittymistä ja sitoutumista. Lisäksi Opettaja 5 kertoi oppilaidensa käyttävän paljon liikettä tiettyjen asioiden opetteluun, esimerkiksi tavuttamisen tukena taputtamista, sillä liikkeen kautta osalle oppilaista jää asioita paremmin mieleen.

”Kyllä mä ajattelin, että toiminnallisuus on kauhean tärkeätä, että se lapsi pääsee jotenkin niinku fyysisestikin tekemään asioita ja nousta niinku pulpetilla. Välillä kehollistetaan siten, että tehdään itse jotakin juttua taululla esimerkiksi ja täytyy mennä näyttämään ja lukemaan joku sana.” (Opettaja 3)

5.4 Yhteenveto tuloksista

Kokeneet ja uransa alkuvaiheessa olevat kuvailivat lukemisen ja kirjoittamisen haasteita hyvin saman suuntaisesti. Kirjoittamisen haasteet mainitsi vain neljä opettajaa kymmenestä, joista kolme oli uransa alkuvaiheessa olevia opettajia. Lukemisen haasteet nousivatkin siis merkittävämmiin esille kuin kirjoittamisen haasteet. Teknisen lukemisen ja lukusujuvuuden osalta molemmat opettajaryhmät toivat hyvin samansuuntaisia asioita ilmi, vaikka kuitenkin kokeneet opettajat syvensivät vastauksiaan uransa alkuvaiheessa olevia opettajia pidemmälle. Luetun ymmärtämisen haasteet nousivat esille molemmilla opettajaryhmillä samansuuntaisesti vanhempia oppilaita opettavien opettajien osalta. Kaikki kokeneet opettajat kokivat lukivaikeuden huomioimisen opetuksessa tukevan kaikkien oppilaiden oppimista. Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien vastaukset erosivat enemmän, ja he nostivat myös esille oppilaita, joita lukivaikeuden huomioiminen saattaa haitata.

Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat olivat kaikki sitä mieltä, ettei heillä ole riittävästi osaamista lukivaikeuden havaitsemiseen, kun taas kokeneista opettajista kaikki kokivat, että heillä on riittävästi osaamista omassa työympäristössään, mutta osaamista voisi olla aina lisääkin. Opettajista kahdeksan koki, että he olivat kehittyneet työssään ja vain kaksi uransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa oli sitä mieltä, etteivät he olleet kehittyneet lukivaikeuden havaitsemisessa, sillä tilanteita, joissa olisi voinut kehittyä, ei ole tullut riittävästi vielä vastaan. Kokeneista opettajista yksi hieman epäroi vastauksessaan ja oli sitä mieltä, että hänen olisi tullut kehittyä vielä enemmän. Opettajaryhmät kokivat yhtenäisesti, että heitä tuki havaitsemisessa pieni luokkakoko, erityisopettajan tarjoama tuki, moniammatillinen yhteistyö ja valmiit arviointimateriaalit. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat toivat esille lisäksi kollegoiden tarjoaman tuen sekä kokeneet opettajat toivat esille oppilaantuntemuksen. Havaitsemista haastavina tekijöinä molemmat ryhmät nostivat samansuuntaisesti oppilaiden eritahtisen kehityksen ja ajan puutteen. Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien keskuudessa oman kokemuksen puute nousi merkittävänä tekijänä, vaikkakin myös kaksi kokenutta opettajaa pohti oman ammattitaitonsa riittävyttä. Kokeneet opettajat toivat lisäksi esille erilaisten haasteiden päällekkäistymisen.

Lukivaikeuden tukemisen osalta kaikki opettajat olivat ylipäättään hieman positiivisempia oman osaamisen näkemyksissään. Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista kolme koki saman suuntaisesti kuin havaitsemisen kohdalla, ettei osaamista ollut riittävästi, kun taas kaksi oli sitä mieltä, että heidän osaamisensa on riittävää tämän hetken työhön. Havaitsemisen kanssa

yhtenevästi kokeneet opettajat olivat varsin positiivisia omasta osaamisestaan tukea lukivaikeuksia ja kaikki kokivat heillä olevan riittävästi osaamista. Yhteneväisesti molempien ryhmien osalta, kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että he olisivat kiinnostuneita kouluttautumaan lisää ja olivat sitä mieltä, että opettajan työssä ei voi koskaan osata kaikkea. Näkemys jatkuvan kouluttautumisen tarpeesta oli siis yhteneväinen ryhmien välillä. Tukemisessa molemmat ryhmät hyödynsivät yhtenäisesti oppimateriaalien eriyttämistä, havainnollistavia materiaaleja, opettajan henkilökohtaista tukea, tukiopetusta sekä muiden ammattilaisten tukea. Opetusta myös toiminnallistettiin ja pelillistettiin molempien ryhmien toimesta. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat nostivat esille myös opetuksen kehollistamisen, kun taas kokeneet opettajat nostivat esille myös oppilaiden erilaiset ryhmittelyt, osa-aikaisen erityisopetuksen sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön.

6 Pohdinta

6.1 Tutkimuksen päätulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada lisää tietoa luokanopettajien osaamisesta havaita sekä tukea oppilaita, joilla on lukivaikeus. Opettajien osaamista ja sen kehittymistä vertailtiin työkokemuksen mukaan jakamalla opettajat uransa alkuvaiheessa oleviin sekä kokeneisiin luokanopettajiin. Lisäksi tutkimuksen avulla saatiin lisää tietoa siitä, miten oppilaiden lukivaikeudet ilmenevät luokanopettajan arjessa.

6.1.1 Oppilaiden lukivaikeudet ilmenevät arjessa läpi opetettavien aineiden

Lukivaikeudet ilmenevät luokanopettajan arjessa monin eri tavoin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat selkeästi enemmän vaikeuksia lukemisessa kuin kirjoittamisessa, ja kokeneista opettajista vain yksi mainitsi kirjoittamisen vaikeudet vain ohimennen. Tämän perusteella voidaankin olettaa, että lukemisen haasteet näyttäytyvät luokanopettajan arjessa kirjoittamisen haasteita näkyvämmiin. Tämä tulos aiemman tutkimuksen valossa poikkeava, sillä eri tutkimuksissa on havaittu lukemisen ja kirjoittamisen haasteiden esiintyvän usein samanaikaisesti (Graham ym., 2021, 1497; Kim, 2022, 458). Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että lukemisen haasteet ovat yhteiskunnallisestikin olleet pinnalla viimeaikoina laskeneiden PISA-tulosten johdosta. Lukemista tarvitaan oppimisessa läpi oppiaineiden tekstien, ohjeiden, kokeiden ja kotitehtävien lukemisessa.

Lukivaikeuksien koettiin näkyvän suomen kielen oppituntien lisäksi selkeästi myös muissa oppiaineissa, mikä ei sinänsä ole yllätys, sillä luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan useimpien oppiaineiden oppimisessa ja ne kuuluvat hyvin tyypillisesti suomalaiseen opetusmuotoon. Lukivaikeus näkyy muissa oppiaineissa, erityisesti reaaliaineissa, lukemisen ja työskentelyn hitautena sekä haasteena ymmärtää ja sisäistää oppikirjojen antamaa informaatiota. Suomalaisten nuorten lukutaito onkin heikentynyt PISA-tutkimusten mukaan vuosi vuodelta ja viimeisimmän testauksen mukaan jopa joka viides suomalainen oppilas jää alle riittävän lukutaidon tason. (Hiltunen ym., 2023, 34.) Lukemisen hitaus ja haastavuus saattaa vaikuttaa myös oppilaan motivaatioon heikentävästi, jolloin omaehtoisen harjoittelun osuus oppimisessa saattaa vähentyä entisestään.

Kokeneet ja uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kertoivat hyvin saman suuntaisista lukivaikeuden ilmenemismuodoista vastauksissaan. Kokeneet opettajat menivät kuitenkin vastauksissaan uransa alkuvaiheessa olevia syvemmälle selittäen tarkemmin erilaisten ilmiöiden näkymistä oppilaiden oppimisessa. Kokeneiden opettajien tekemien havaintojen onkin havaittu olevan sujuvampia sekä yksityiskohtaisempia kuin uransa alkuvaiheessa olevilla opettajilla, mikä selittää osaltaan myös annettujen vastauksien laajuutta (Ross & Gibson, 2010, 181). Vaihtelua opettajien kokemuksiin lukivaikeuden ilmenemisestä toi opettajan opetuskokemusta enemmän opettajan opettama luokka-aste. Nuorempia alkuopetuksen oppilaita opettavat opettajat toivat enemmän esille lukemaan oppimisen sekä teknisen lukemisen haasteita, kun taas vanhemmilla oppilailla lukemisen haasteista nostettiin esille myös enemmän luetun ymmärtämisen haasteita. Luetun ymmärtämisen merkitys kasvaakin oppilaiden kasvaessa, sillä opiskeltavat tekstit tulevat vuosi vuodelta haastavammiksi sekä pidemmiksi, mikä haastaa juurikin luetun ymmärtämistä oppiaineesta riippumatta.

6.1.2 Opettajan kokemus osaamisestaan kasvaa tehtyjen havaintojen myötä

Oppilaiden lukivaikeuksien havaitsemisen osalta uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ja kokeneiden opettajien kokemukset omasta osaamisestaan erosivat. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kaipaavat lisää kokemuksia oppilaiden kanssa, jotta kokisivat osaamisensa olevan riittävää. He kokivat, ettei heille ollut ehtinyt vielä ensimmäisten opetusvuosien aikana tulla riittävästi kokemuksia lukivaikeuden havaitsemisesta. Havaitseminen koettiin myös tukemista haastavampana, mikä aiheuttaa ristiriidan, sillä lukivaikeus on ensin havaittava, jotta sitä pystyy myös tukemaan. Työvuosien määrä ei siis uransa alkuvaiheessa olevien opettajien mukaan suoraan korreloi osaamisen kanssa, vaan enemmän vaikuttaa hankitut kokemukset. Fadden ja Kleinin (2010) mukaan osaaminen kehittyy työsuorituksen aikana ja työssä tapahtuvia tilanteita oppimisen välineinä käyttäen. Opettajana kehittyminen vaatiikin siis paljon harjoittelua työn tekemisen aikana ja mahdollisia oppimistilanteita ei pysty ennalta määrittelemään, vaan ne riippuvat pitkälti myös opettajan opettaman luokan tarpeista. Vähäisestä kokemuksesta riippumatta uransa alkuvaiheessa olevat opettajat havaitsivat osaamisessaan kehitystä ensimmäisten opetusvuosien aikana, erityisesti niiden opettajien keskuudessa, joilla lukemisen ja kirjoittamisen haasteet ovat olleet vahvasti läsnä arjessa.

Kokeneet opettajat olivat pääosin positiivisia omasta osaamisestaan. He olivat opettaneet monet samassa luokassa ja samassa koulussa jo pidempään. Kokeneet opettajat kokivat kaikki, että

heillä on riittävästi osaamista omassa työympäristössään. Jokainen kokeneista opettajista koki kehittyneensä ensimmäisistä työvuosistaan merkittävästi ja saaneensa matkan varrella tärkeitä oppeja lukivaikeuden havaitsemiseen. Kokeneeksi opettajaksi kehittymisen onkin huomattu vaativan kokemuksen lisäksi harjoittelua pidemmällä aikavälillä (Stigler & Miller, 2018, 436). Poikkeavasti muiden kokeneiden opettajien kokemuksesta, pisimmän kokemuksen omaava opettaja oli epävarmoin omasta osaamisestaan. Hänen osaamisensa lukivaikeuksien saralla oli kehittynyt enimmäkseen vasta viimeisien työvuosien aikana ja yhteneväisesti uransa alkuvaiheessa olevien opettajien vastausten kanssa, hän koki, ettei hänen uransa alkuvaiheessa ollut tullut vastaan riittävästi kokemuksia, jotka olisivat lisänneet hänen osaamistaan. Opettajat ovatkin oman osaamisen kehittymisen kannalta eriarvoisissa asemissa, kun luokalla olevat haasteet vaihtelevat oppilaista riippuen. Toisaalta, mikäli haasteet ovat hyvin saman tyyllisiä, voi opettaja kehittää omaan työympäristöönsä tarvittavaa osaamista paljonkin lyhyessäkin ajassa.

6.1.3 Opettajat kaipaavat uransa alussa lisää osaamista tuen toteuttamiseen

Sekä uransa alkuvaiheessa olevien opettajien että kokeneiden opettajien kokemukset omasta osaamisestaan antaa tukea lukivaikeuksien oppilaan oppimiseen olivat hyvin saman suuntaisia kuin havaitsemisen suhteen. Rossin ja Gibsonin (2010) tutkimuksenkin mukaan uransa alkuvaiheessa olevien ja kokeneiden opettajien erot lukivaikeuden havaitsemisessa vaikuttaa myös tukimuotojen valintaan, mikä voi omalta osaltaan myös selittää yhteneväisiä vastauksia havaitsemisen ja tukemisen välillä. Uransa alkuvaiheessa olevista opettajista kaikki kokivat tarvitsevansa lisää osaamista lukivaikeuksien oppilaan tukemiseen, kun taas kokeneet opettajat kokivat, että heillä oli riittävä osaamista tämän hetken työssään. Myös Serryn ym. (2022) tutkimuksessa kävi ilmi, että alle puolet opettajista olivat sitä mieltä, että heillä on riittävästi osaamista lukivaikeuksien oppilaan tukemiseen ja vain kolmasosa oli sitä mieltä, että on riittävästi aikaa lukivaikeuksien oppilaan opettamiseen.

Opettajat kokivat ylipäätään, että heillä on enemmän osaamista oppilaan tukemiseen kuin lukivaikeuden havaitsemiseen. Tämän valossa onkin tärkeä pohtia liittyykö puutteet havaitsemisen osaamisessa myös opettajankoulutukseen ja olisiko sen osalta kehitettävää jo ennen varsinaisen uran alkua. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kertoivat olevansa kiinnostuneita oppimaan lisää, jotta heidän osaamisensa olisi riittävä. Myös kokeneet opettajat jakoivat kiinnostuksen uuden oppimiseen, sillä heidän mukaansa ikinä ei voi olla liikaa tietoa.

Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä nähdäänkin tärkeänä, että myös kokeneet opettajat jatkavat oppimista ja ammattitaitonsa kehittämistä, sillä opetuslalla olennaiset tiedot ja taidot ovat jatkuvassa muutoksessa (Ericsson, 2018a, 17). Täydennyskoulutuksella voitaisiinkin tukea opettajien osaamisen kehittymistä luokkahuoneessa saatavien kokemusten lisäksi. Koulutusten avulla pystyttäisiin tasaamaan myös opettajien välisiä eroja siinä, miten paljon heille tulee omassa työympäristössään kokemuksia vastaan. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014) tuovat esille, että tulevaisuudessa pedagogisessa asiantuntijuudessa korostuu erilaisten oppilaiden huomioiminen, opetuksen eriyttäminen sekä tieto- ja viestintätekninen osaaminen. Kokeneet opettajat toivat esille jatkokoulutuksia, jotka he olivat jo käyneet. Näistä kaikki liittyi oppimisen tuen muotoihin, eikä havaitsemiseen ollut löytynyt yhtä paljon jatkokoulutusmahdollisuuksia. Myös tämä voi osaltaan selittää opettajien kokemuksia siitä, että oppilaan tukeminen on helpompaa kuin lukivaikeuden havaitseminen.

Tämän tutkimuksen tulosten varjossa onkin merkittävää miettiä, että antaako opettajankoulutus opettajille riittävää osaamista lukivaikeuden havaitsemiseen tai tukemiseen, mikäli uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kokemus omasta osaamisesta on, että sitä ei ole riittävästi. Työvuosien ja opetuskokemuksen avulla opettajat kehittävät taitojaan eteenpäin, mutta heidän tulisi saada koulutuksessaan riittävä pohja jo ensimmäisiksi vuosiksi tukea oppilaitaan. Opettajalla on kuitenkin merkittävä rooli niin oppilaan oppimisen kuin myös akateemisten taitojen kehittämisessä. Qvarnströmin (2013) mukaan opettajalla on lukivaikeuden havaitsijana ja tukijana merkittävä rooli heti alkuvaiheessa oppilaan asemaan, itsetuntoon, sosiaalisen identiteetin kehittämiseen ja oppimisen ilon syntymiseen liittyen. Vain riittävillä pohjajaloilla opettaja pystyy tukemaan omia oppilaita lukivaikeuksien haasteissa eteenpäin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen alkuun tutustuttiin aiempaan tutkimukseen, jotta pystyttiin tekemään perusteltuja valintoja sekä tunnistettiin tutkimuksen mahdolliset aukot. Tutkimusta tehdessä pyritään aina objektiivisuuteen, mutta on hyvä tiedostaa, että tutkija lähtee aina tutkimaan tietyistä arvolähtökohdista (Hirsjärvi ym., 2016, 161). Tutkimus suunniteltiin huolellisesti, ja siinä on pyritty objektiivisuuteen läpi tutkimuksen. Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimaa Hyvää tieteellistä käytäntöä (2019) eli tutkimus on suoritettu huolellisesti ja ihmisiä koskevaa tutkimusetiikkaa noudattaen. TENK on julkaissut vuonna 2019 päivitettyt ihmistieteiden eettiset periaatteet. Eettiset periaatteet jakautuvat

kolmeen osioon ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, aineellista ja aineettoman kulttuuriperinnön sekä luonnon monimuotoisuuden kunnioittamiseen sekä riskien, vahinkojen ja haittojen välttämiseen. Lisäksi tärkeässä roolissa on tutkittavien yksityisyys sekä tietosuojat. (TENK 2019, 4; Kohonen ym., 2019, 7.)

Haastatteluihin osallistuneet olivat kaikki täysi-ikäisiä, ja he osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Osallistujilla on ollut oikeus kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistumisensa missä tahansa kohdassa tai peruuttaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen haastattelun aikana sekä sen jälkeen. Lisäksi osallistujilla on ollut oikeus saada tietoa tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja henkilötietojen käsittelystä kysymällä haastattelijalta tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä haastattelun yhteydessä tai haastattelun jälkeen sähköpostitse (ks. liite 1). Tutkimukseen osallistuvan on tärkeää tietää tavoitteista, hyödyistä ja haitoista, joita osallistuminen saattaa aiheuttaa. (Kohonen ym., 2019, 8–9.) Tutkimuksessa noudatettiin tarkasti erilaisia tietoturvamääräyksiä ja kaikki tutkimusluvut on pyydetty asianomaisilta. Haastatteluiden nauhoittamiseen pyydettiin lupa sekä haastattelun alussa kysyttiin vielä erikseen suostumus tutkimukseen. Aineisto litteroitiin aikaisessa vaiheessa, ja koko tutkimuksen ajan huolehdittiin siitä, että tutkittavien anonymiteetti säilyi poistamalla heti haastatteluiden jälkeen tunnistettavat tiedot haastateltavista. Aineistoa säilytettiin tietoturvallisesti Seafilessä. Analysointi toteutettiin yksityisesti, ja aineisto tuhoaan tutkimuksen jälkeen oikeaoppisesti. Jokaisella tutkittavalla on ollut oikeus yksityisyydensuojaan ja siihen, ettei heidän tietojaan tai vastauksiaan pystytä yhdistämään (Kohonen ym., 2019, 13).

Käytetty haastattelurunko oli tutkijan luoma, mikä saattaa heikentää tutkimuksen toistettavuutta sekä mittarin luotettavuutta. Haastattelurunko kuitenkin testattiin kahteen kertaan, ensin uransa alkuvaiheessa olevan opettajan haastattelulla ja pienten muokkausten jälkeen kokeneella opettajalle, mikä omalta osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tällä pyrittiin varmistamaan, että haastattelurunko toimii molemmilla ryhmillä. Haastattelurunko antoi paljon tilaa vastata ja jätti tilaa tutkittavan omille ajatuksille. Tutkimuksen kulkua onkin pyritty avaamaan niin kattavasti kuin mahdollista, jotta se olisi uudelleen toteutettavissa ja jotta sen luotettavuutta olisi helpompi arvioida (ks. Aaltio & Puusa, 2020, 172). Myös oman osaamisen arvioiminen saattaa olla haastateltaville arka aihe, joten haastatteluita suorittaessa oltiin mahdollisimman sensitiivisiä ja luotiin tutkittaville turvallinen tila kertoa omista kokemuksistaan kertomalla tästä suoraan tutkittavalle sekä varmistamalla rauhallinen tila haastattelulle. Tutkimusta

tehdessä on pidetty mielessä, että haastattelussa luotettavuus saattaa heikentyä, jos haastateltava on taipuvainen miellyttämään haastattelijaa sekä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 35).

Tutkimuksen aineisto oli suppea ja luotettavuutta lisäisi suurempi määrä haastateltavia molemmissa opettajaryhmissä. Osallistujat jaettiin uransa alkuvaiheessa oleviin sekä kokeneisiin opettajiin työkokemuksen perusteella, vaikka osaamisen kehittymiseen liittyy myös muita osa-alueita. Lisäksi osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli ammatiltaan erityisluokanopettajia, jolloin heillä oli vuoden pidempi koulutustausta oppilaiden erilaisiin haasteisiin liittyen. Erityisluokanopettajia oli molemmissa ryhmissä. Kokeneisiin opettajiin kuuluneet erityisopettajat olivat osaamisen kokemuksen kannalta hieman varmempia omasta osaamisestaan kuin luokanopettajataustaiset, sillä hankittuja kokemuksia lukivaikeuden omaavien oppilaiden kanssa oli enemmän. Tämä ei kuitenkaan merkittävästi vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin, sillä myös luokanopettajataustaiset opettajat kokivat oman osaamisensa olevan riittävää.

6.3 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kaipaavat lisää osaamista lukivaikeuden havaitsemiseen ja tukemiseen. Jotta opettajan osaaminen voi kehittyä, tarvitsee hän harjoittelua pidemmällä aikavälillä ja kokemusta lukivaikeuden havaitsemisesta sekä tukemisesta. Tämä tutkimus tarjoaa opettajille, kunnille ja koulutuksen järjestäjille arvokasta tietoa opettajien jatkokoulutustarpeista erityisesti lukivaikeuden havainnoimisen osalta. Van Es ja Sherin (2002) ovatkin nostaneet esille, että jo opettajankoulutuksen pitäisi yhä paremmin tukea opettajia havainnoimisen oppimisessa. Tämän vuoksi olisikin mielenkiintoista tutkia vielä tarkemmin minkälaista tukea ja osaamisen kehittämistä opettajat kaipaavat juuri lukivaikeuden havaitsemiseen. Tutkimuksen avulla voitaisiin kehittää yhä paremmaksi opettajankoulutusta, jotta opettajilla olisi heti uransa alussa enemmän osaamista lukivaikeuden havaitsemiseen ja tukemiseen.

Tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esille lukivaikeuksien osalta niin lukemisen haasteet kuin kirjoittamisen haasteet. Aiemmassa tutkimuksessa lukemisen ja kirjoittamisen haasteet ovat kuitenkin liitetty vahvasti toisiinsa (Graham ym., 2021, 1497; Kim, 2022, 458). Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia myös tarkemmin kirjoittamisen haasteita ja niiden

ilmenemistä oppilailla. Kirjoittamisen haasteista voisi jatkotutkimuksena tutkia, sitä miten ne heijastuvat oppilaan kaikkeen oppimiseen ja millaisia tukimuotoja opettajat käyttävät erityisesti kirjoittamisen vaikeuksiin, sillä tässä tutkimuksessa suurin osa esille nostetuista tuen muodoista liittyi lukemisen haasteiden tukemiseen.

Opettajan osaamisen kehittymisen näkökulmasta olisi mielenkiintoista seurata pitkittäistutkimuksen avulla samoja opettajia ja heidän näkemystään osaamisen kehittymisestä uran eri vaiheiden aikana. Tämä tutkimus vertaili eri opettajia eri kohdissa uraa, joten saman opettajan haastatteleminen useammassa kohdassa uran aikana saattaisi antaa johdonmukaisempia vastauksia saman henkilön ajatuksista uran edetessä. Samalla pystyttäisiin vertailemaan eri opettajien koulutustaustoja tai työssään kohtaamia osaamisen kehittämisen tilanteita yhä paremmin.

Tämä tutkimus keskittyi vain opettajan kokemukseen omasta osaamisesta havaita ja tukea oppilaiden lukivaikeuksia. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia aihetta myös oppilaan näkökulmasta ja selvittää, millaisena oppilas kokee oman osaamisensa lukutaidon saralla ja mistä tuen muodoista oppilaat itse kokevat hyötyvänsä eniten. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän oppilas osoittaa kokevansa lukemisvaikeuksia, sitä heikompi hänen lukutaitonsa osaamistaso oli. Koettu osaaminen olikin yksi lukutaidon vahvimpia yksittäisiä selittäjiä (Leino ym., 2019, 96.) Opettajilla on siis suuri vastuu havaita ja tukea oppilaidensa lukivaikeuksia sekä myös luoda oppilaalle turvallinen ja positiivinen ympäristö, jossa tämä saa harjoitella omalla osaamistasollaan eriytetysti tärkeitä elämän taitoja.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Ahvenainen, O. (1980). *Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (13. täysin uud. p.) 299–331. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T., Ahonen, T., Närhi, V., Eloranta, A-K. & Korhonen, E. (2013). *Oppimisvaikeuksien pysyvyys ja niiden yhteydet aikuisuuden elämäntilanteeseen: ennaltaehkäisevät ja suojaavat tekijät*. Kela 62/522/2013. Niilo Mäki -instituutti.
http://www.kela.fi/documents/10180/2770407/Aro_Oppimisvaikeuksien_pysyvyys.pdf/74af70cc-b843-42ac87fd-5590e45264cf (Viitattu 23.11.2023)
- Aunio, P., Korhonen, J., Ragpot, L., Törmänen, M., & Henning, E. (2021). An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 252–262.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.002>
- Bastian, A., Kaiser, G., Meyer, D., Schwarz, B., & König, J. (2022). Teacher noticing and its growth toward expertise: an expert–novice comparison with pre-service and in-service secondary mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 110(2), 205–232. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10128-y>
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. AACTE Publications, Washington, DC.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P. & Berliner, D. C. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25–31. <https://doi.org/10.1177/002248718803900306>
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
<https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). (2013). Washington (D.C.): American Psychiatric Publishing.
- Ericsson, K. A. 2018a. An Introduction to the Second Edition of The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content. Teoksessa K. A., Ericsson, R., Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–20.
- Fadde, P. J., & Klein, G. A. (2010). Deliberate performance: Accelerating expertise in natural settings. *Performance Improvement* (International Society for Performance Improvement), 49(9), 5–14. <https://doi.org/10.1002/pfi.20175>
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2017). Does a Dynamic Test of Phonological Awareness Predict Early Reading Difficulties?: A Longitudinal Study From Kindergarten Through Grade 1. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 227–237.
<https://doi.org/10.1177/0022219415609185>
- Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., ... Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-

- analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481–1506.
<https://doi.org/10.1037/edu0000643>
- Heikkilä, R. 2012. Kaksoisvaikeushypoteesi ja oppimisvaikeuksien päällekkäisyys. *NMI-Bulletin*. 22 (4), 4–13.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Heinonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2023). Pisa 2022 ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2023:49. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2016). *Tutki ja kirjoita* (21. uud. p.). Tammi.
- Hurry, J., Fridkin, L., & Holliman, A. J. (2022). Reading intervention at age 6: Long-term effects of Reading Recovery in the UK on qualifications and support at age 16. *British Educational Research Journal*, 48(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/berj.3752>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L., & Granfelt, R. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62.
<https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Kim, Y.-S. G. (2022). Co-Occurrence of Reading and Writing Difficulties: The Application of the Interactive Dynamic Literacy Model. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 447–464. <https://doi.org/10.1177/00222194211060868>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, A-K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (2., uudistettu painos). *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 3/2019.
- Korkeamäki, J. (2010.) Aikuisten oppimisvaikeudet – Näkökulmia selviytymiseen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 83/2010. Viitattu 25.10.2022.
https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Aikuisten_oppimisvaikeudet_Nakokulmia_selviytymiseen.pdf
- Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä, U-M. (2010.) Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavaisuushäiriöiden diagnosointi sosiaalisenatoimintana. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 43(2), s. 109–122. <https://journal.fi/sla/article/view/2818>
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O., & Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Alkoholiliikkeen Aikakauskirja*, 71(4), 402–410.
- Leino, K., Ahonen, A., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2019: 40. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5>
- Leithwood, K.A. 1992. The Principal's Role in Teacher Development. Teoksessa M. Fullan & A. Hargreaves (Toim.) *Teacher Development and Educational Change*. London & New York: Routledge, 86–103.
- Lintuvuori, M., & Rämä, I. (2022). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Selvitys opetuksen ja järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön*

- julkaisuja*; Vuosikerta 2022, Nro 6. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>
- McIntyre, N. A., Mainhard, M. T., & Klassen, R. M. (2017). Are you looking to teach? Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. *Learning and Instruction, 49*, 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.005>
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A. (2020). *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Myrskylä, P. (2011). *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Tampere: Tampere University Press.
- Nag, S., & Snowling, M. J. (2012). *School underachievement and specific learning difficulties*. IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. Geneva: International Association for Children and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. <https://drsimullick.com/wp-content/uploads/2020/07/C.3-LEARNING-DISABILITIES-072012.pdf>
- Nilvius, C., Fälth, L., Selenius, H., & Svensson, I. (2023). Examination of a multitiered RtI-model for identifying and supporting students at risk of reading difficulties in primary schools in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263469>
- Opetushallitus (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, T. K. Jr. & Gonzales, M. 2010. *Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making*. Educational Psychologist 40 (1), 13–25.
- Perusopetuslaki 642/2010, 16 a §: Tehostettu tuki. Viitattu 31.1.2024.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Qvarnström, M. (2013). Lukivaikeus. *Duodecim: lääketieteellinen aikakauskirja*, 129(2), 176–181. Saatavilla: <https://www.duodecimlehti.fi/duo10741>
- Ross, P., & Gibson, S. A. (2010). Exploring a Conceptual Framework for Expert Noticing During Literacy Instruction. *Literacy Research and Instruction, 49*(2), 175–193.
<https://doi.org/10.1080/19388070902923221>
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D. & Fincher, M. (1998) *Differences in Novice and Competent Teachers' Knowledge, Teachers and Teaching*, 4:1, 9–20, DOI: 10.1080/1354060980040102
- Scholten, N., & Sprenger, S. (2020). Teachers' Noticing Skills during Geography Instruction: An Expert-Novice Comparison. *Journal of Geography (Houston)*, 119(6), 206–214.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1809695>
- Serry, T., Snow, P., Hammond, L., McLean, E., & McCormack, J. (2022). Educators' perspectives about teaching and supporting students with learning difficulties in reading. *The Australian Journal of Education*, 66(3), 292–313.
<https://doi.org/10.1177/00049441221130551>
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). Expertise, Experience and Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 254–260.
- Snowling, M., Hulme, C. & Nation, K. 2020. Defining and understanding dyslexia. Past, present and future. *Oxford Review of Education* 46(4), 501–513.
- Stigler, J. W. & Miller, K. F. 2018. Expertise and Expert Performance in Teaching. Teoksessa K. A., Ericsson, R., Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (toim.) *The Cambridge*

- Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 431–452.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, L., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2004). Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet. Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapolitiikka*, 69(5), 472–480.
- Van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37(2014), 208–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.001>.
- Van Es, E., & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Winegard, B., Winegard, B., & Geary, D. (2018). The Evolution of Expertise. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 40–48). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316480748.004
- Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2005) Meeting the need of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67–76.
- Zhang, Y., Fei, Q., Quddus, M. & Davis, C. (2014.) An examination of the impact of early intervention on learning outcomes of at-risk students. *Research in Higher Education Journal*. Vol. 26.

Liitteet

Liite 1. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Kokeneiden sekä uransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kokemuksia omasta asiantuntijuudesta havaita ja tukea oppilaan lukivaikeuksia
2. Rekisterinpitäjä	Siiri Saarinen Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Siiri Saarinen
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään opettajien kokemuksia omasta asiantuntijuudesta havaita ja tukea oppilaan lukivaikeuksia. Haastattelukutsujen lähettämiseksi kerätään sähköposti tai puhelinnumero. Haastattelussa kerätään tietoja myös opettajan koulutustaustasta, kokemuksesta sekä koulusta ja luokasta, jossa tämä opettaa sekä ikä ja sukupuoli.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja Koulutustausta, työkokemuksen määrä vuosina, tietoja koulusta sekä luokasta, jossa opettaja opettaa sekä kokemuksia opettajan omasta asiantuntijuudesta lukivaikeuden havaitsemiseen ja tukemiseen liittyen.
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot, minkä jälkeen nauhoitteet tuhoaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan kaikki suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään siihen asti, että pro gradu -tutkielma hyväksytään kasvatustieteiden opinnäytteeksi, kuitenkin enintään 5 vuotta eteenpäin, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasest.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsut lähetetään koulujen nettisivuilta löytyviin rehtorien sähköpostiosoitteisiin tai suoraan opettajien omiin sähköposteihin. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta opettajilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Teemahaastattelurunko

1. Taustatiedot

- a. Ikä ja sukupuoli
- b. Koulutus
- c. Oletko käynyt joitain lukivaikkeuksiin liittyviä jatkokoulutuksia?
- d. Kokemus eli työvuosien määrä luokanopettajana
 - i. Mitä luokka-asteita olet opettanut?
- e. Millaisessa koulussa ja luokassa opetat tällä hetkellä?

2. Lukivaikkeuden havaitseminen

- a. Miten ymmärrät käsitteen lukivaikeus alakoulun kontekstissa?
- b. Millaisia haasteita lukivaikkeuden omaavilla oppilailla on ollut? Miten ne ovat vaikuttaneet heidän oppimiseensa?
- c. Millaisia eri lukivaikkeuksia oppilaillasi on ollut ja miten ne on havaittu?
- d. Mitkä asiat ovat auttaneet lukivaikkeuden havaitsemisessa? Mitkä asiat ovat tehneet lukivaikkeuden havaitsemisesta haastavaa?
 - i. Tarkennus: Minkä tyyppisiä lukivaikkeuteen liittyviä oppilaiden haasteita on mielestäsi helppoa havaita? Entä vaikeaa? Miksi?
- e. Käytätkö testejä/seuloja käytät lukivaikkeuden havaitsemiseen? Jos kyllä, miten ne ovat toimineet?
- f. Oletko tehnyt yhteistyötä lukivaikkeuksien havaitsemisessa? Jos kyllä, niin minkälaista?
- g. Miten koet, että olet kehittynyt lukivaikkeuksien havaitsemisessa opetusvuosiesi aikana?
- h. Koetko, että sinulla on tarpeeksi tietoa ja osaamista lukivaikkeuden havaitsemisesta? Millaista tietoa tai osaamista on tai millaista ei ole? Miksi?

3. Oppilaan tukeminen

- a. Näkyykö oppilaiden lukivaikkeudet opetustavoissasi? Jos kyllä, miten? Jos ei, miksi?
- b. Oletko käyttänyt tukimuotoja lukivaikkeuksisen oppilaan tukemiseen?

- i. Millaisia tukimuotoja olet käyttänyt?
 - ii. Mitkä niistä ovat toimineet ja mitkä eivät? Miksi koet näin?
- c. Miten ja mistä etsit uusia tuen muotoja?
- d. Pystytkö hyödyntämään aiemmin hyväksi toteamiasi tukimuotoja uudelleen eri oppilaille? Miten olet hyödyntänyt aiempia tukimuotoja aiemmin? Miksi et pysty hyödyntämään?
- e. Vaikuttaako lukivaikeuden huomioiminen koko luokan opetukseen? Hyötyvätkö myös muut oppilaat tuesta? Miksi tai miksi ei?
- f. Oletko tehnyt yhteistyötä lukivaikeuksien tukemisessa? Jos kyllä, niin minkälaista?
- g. Miten koet, että olet kehittynyt lukivaikeuksien tukemisessa opetusvuosiesi aikana?
- h. Koetko, että sinulla on tarpeeksi tietoa ja osaamista lukivaikeuksien oppilaan tukemiseen? Millaista tietoa tai osaamista on tai millaista ei ole? Miksi?

4. Lopuksi

- a. Onko sinulla haastattelun loppuun vielä jotain, mitä haluaisit lisätä tai sanoa lukivaikeuksiin, niiden havaitsemiseen, tukemiseen tai omaan tuen tarpeeseesi liittyen?
- b. Kiitos vastauksistasi. Onko sinulla vielä jotain, mitä haluaisit lisätä tai ei ole vielä tullut ilmi, mutta haluaisit tuoda esille.