

Tia-Nitta Niemi

**”TIEDÄN JA YMMÄRRÄN, ETTÄ DYSLEKSIAN
VARHAINEN TUNNISTAMINEN ON
ÄÄRIMMÄISEN TÄRKEÄÄ”**

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopisto-
opinnoissaan saamistaan valmiuksista dysleksia-oppilaiden
kohtaamiseen koulussa

TIIVISTELMÄ

Tia-Nitta Niemi: Tiedän ja ymmärrän, että dysleksian varhainen tunnistaminen on äärimmäisen tärkeää. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opinnoissaan saamistaan valmiuksista dysleksia-oppilaiden kohtaamiseen koulussa.

Pro gradu

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Huhtikuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on yliopisto-opintojen antamista valmiuksista kohdata tulevassa työssään dysleksiaan liittyviä asioita, kuten sen varhainen tunnistaminen sekä tukeminen. Tarkoituksena oli myös selvittää kokevatko luokanopettajaopiskelijat heillä olevan tietoa dysleksian vaikutuksesta yksilön oppimiseen ja opiskeluun sekä mistä he ovat tietonsa ammentaneet. Dysleksian tiedetään olevan yleisin oppimisvaikeus ja sen vaikutukset yksilöön ovat hyvinkin laajat. Luokanopettajat ovat merkittävässä roolissa dysleksian varhaisessa tunnistamisessa, jonka tiedetään olevan sidoksissa laadukkaisiin tukitoimiin. Myös tukitoimien kehittämisessä sekä määrittelyssä luokanopettajat ovat avainasemassa.

Tutkimusaineisto on kerätty haastattelulomakkeen avulla luokanopettajaopiskelijoilta eri puolilta Suomea, keväällä 2021. Aineisto koostuu 15 haastattelulomakkeen vastauksesta. Tutkittaessa opiskelijoiden kokemuksia valikoitui tutkimusotteeksi fenomenologia, joka tutkii eletyn kokemuksen merkityksiä. Tutkimuksessa analyysi on tehty sisällönanalyysin mukaisesti teemoittelemalla tutkimuksessa esiin nousseita aineksia.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että luokanopettajaopiskelijat kokivat olevansa tietoisia dysleksiasta ja sen vaikutuksista yksilön oppimiseen. Suurin osa opiskelijoista koki ammentaneensa nämä tietonsa muualta kuin yliopisto-opinnoistaan ja antoi suuren arvon omalle aktiivisuudelleen. Aktiivisuudeksi luokiteltiin omat valinnat yliopiston vapavalinnaisten opintojen suhteen. Tuloksissa nousi esille opiskelijoiden epävarmuus omasta osaamisestaan ja työelämään sopeutumisestaan. Yliopisto-opintojen koettiin tarjoavan liian vähän valmiuksia dysleksiaan liittyen ja osa opiskelijoista mainitsikin olevansa huolestunut tästä ilmiöstä, koska luokanopettajan rooli dysleksian tunnistus- ja tukityössä on niin suuri.

Avainsanat: Dysleksia, luokanopettajakoulutus, yliopisto, oppimisvaikeus, lukivaikeus,

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	SUOMALAINEN KOULU	9
2.1	Koulun merkitys ja lukemaan opettamisen historia.....	9
2.2	Lukemaan opettaminen	11
3	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS	17
3.1	Luokanopettajakoulutuksen vaiheet	17
3.2	Tutkimusperustainen luokanopettajakoulutus.....	19
3.3	Luokanopettajakoulutuksen sisältö	23
3.4	Luokanopettajan ammatillinen kompetenssi.....	29
4	DYSLEKSIA	32
4.1	Kielen merkitys ja lukemaan oppiminen	32
4.2	Dysleksian määritelmä	33
4.3	Familiaalinen periytyvyys	35
4.4	Dysleksian varhainen tunnistaminen	36
4.5	Dysleksian kuntoutus	40
4.6	Dysleksian vaikutus elämään.....	46
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	50
5.1	Tutkimusongelmat.....	50
5.2	Laadullinen tutkimus	51
5.3	Fenomenologia	52
5.4	Aineiston keruu	53
5.5	Aineiston analyysi	56
5.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	59
6	TULOKSET	62
6.1	Kokemus tiedon sekä valmiuksien riittämättömyydestä opinnoissa	62
6.2	Oma aktiivisuus.....	65
6.3	Epävarmuus omista taidoista.....	67
7	POHDINTA	69
8	LÄHTEET	77
9	LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmä on ollut jo pitkään ihailtu ja yksi maamme monista ylpeyden aiheista. Suomessa ja sen koulutuksessa oleva rikkaus piilee siinä, että jokaisella kansalaisella on ihmisoikeutena oppiminen (Sahlberg, 2015, s. 11). Oppiminen ei kuitenkaan suju kaikilta huolimatta siitä, kuinka laadukasta koulutusta on tarjolla. Arkikielessä lukivaikeutena tai lukihäiriönä tunnettu dysleksia on vuosi vuodelta entistä ajankohtaisempi ja tunnetumpi (Takala, 2006). Lukivaikeus, jota diagnosoitaessa kutsutaan dysleksiaksi, vaikeuttaa yksilön lukemaan oppimista tai sen eri osa-alueiden heikkoa osaamista (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 69–70). Dysleksia käsitteenä ei kuitenkaan ole uusi, kuten huomataan koko maailman väestöä tutkittaessa. Eklundin (2017) mukaan noin viidellä – kymmenellä prosentilla väestöstä on dysleksia. Tämä tekee siitä yleisimmän oppimisvaikeuden. Esiintyvyyden määrä voi nousta 35 prosenttiin, kun puhutaan alakouluikäisistä lapsista, joilla on perinnöllinen dysleksia.

Dysleksian tunnistustyö on luokanopettajalle tärkeää sekä haastavaa ja opettaja onkin usein merkittävässä osassa tässä tunnistamisessa (Reid, 2005, s. 18). Dysleksian kuntoutukseen voidaan käyttää avuksi erilaisia menetelmiä niitä hyödyntäen monella tavalla (Mitchell, 2014, s. 280). Kuntoutus tulisi aloittaa mahdollisimman pian, sillä varhaisesti tehty tunnistaminen estää vaikeuksien laajenemisen sekä mahdollistaa oppilaan yksilöllisen koulupolun suunnittelun (Takala, 2006, s. 80). Opettajat ovat tärkeässä roolissa myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa, ja heillä on melkoinen vastuu varmistaa, että opetus vastaa kaikkien lasten hyvinkin erilaisia tarpeita (Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008, s. 31).

Dysleksian vaikutus yksilön elämään on suuri ja sen tiedetään tekevän lukemaan oppimisesta ja opettelusta monimutkaisempaa. Lukutaito on yksi ihmisen perusoikeuksista. Se on erittäin keskeinen taito oppimisessa, työelämässä sekä ylipäänsä yhteiskunnan kansalaisena olemisessa (Unesco, 2008). 1990-luvulla syntyi käsite monilukutaidosta (multiliteracy), jolla viitataan tekstien muuttumiseen, uudenlaisiin teksteihin sekä teknologian myötä tullessiin kielenkäytön uusiin muotoihin (Kress, 2003). Aro & Lerkkanen (2019, s.253) esittelevät, että tekstinkäsityksemme muututtua ilmaistaan merkityksiä niin, että niissä voi esimerkiksi yhdistyä sanoja, kuvia, auditiivista aineista, numeroita sekä symboleja. Monilukutaidon tarkoituksena on pystyä ymmärtämään yhä monimuotoisempia tekstejä perustuen laajaan tekstinkäsitykseen. Kuten lukutaito niin myös monilukutaito nivoutuu oppimisen ja kognitiivisten taitojen lisäksi kulttuurin sekä yksilön sosiaalisuuteen sekä tämän identiteettiin (Kalantzis & Cope, 2012).

Sahlbergin (2015, s. 135) mukaan maamme koulutusjärjestelmän maineen takana on ennen kaikkea 9-vuotinen peruskoulu, oppimiskeskeinen sekä opettajien kynäilemä opetussuunnitelma sekä erilaisia tukitoimia tarvitsevien oppilaiden järjestelmällinen tuki. Kaiken tämän ehtona on kuitenkin hyvin koulutetut opettajat. Laadukkaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taustalla on opettajien itsensä saama laadukas koulutus, joka auttaa kohtaamaan tulevaisuuden koulun haasteet sekä arjessa tarvittavat pedagogiset käytänteet, jotta opettajat osaavat suunnitella opetuksestaan laadukasta.

Suomessa suurena valttina etenkin koulutuksen suhteen ovat maamme osaavat ja myös arvostetut opettajat. Opettajankoulutuksemme on laadukasta, korkeatasoista sekä houkuttelevaa. Nykyään käytössä oleva yliopistopohjainen, maisteritasoinen luokanopettajakoulutus aloitettiin Suomessa 1970-luvun lopulla (Rinne, 2017, s. 39). Opettajankoulutus haluttiin siirtää aiemmin käytetyistä opettajanseminaareista korkeakoulutasoiseksi, sillä korkeakoulutuksen katsottiin luovan koulutukseen syvemmän tason ja antavan täten laadukkaampia jatkokoulutusmahdollisuuksia sekä mahdollisuuden osallistua tutkimustyöhön (Nurmi, 1979, s.75).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saavansa yliopisto-opintojensa aikana relevanttia tietoa dysleksiasta, sen tunnistustyöstä sekä siihen liittyvistä tukitoimista ja relevanteista keinoista auttaa oppilaitaan. Aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä, kuten aikaisemmassa kappaleessa mainittiin ja luokanopettajat ovat tärkeässä roolissa dysleksian tunnistamisessa. Mikäli tulevat ja vastavalmistuneet opettajat kokevat, etteivät opinnoissaan saa tarpeeksi tietoa ja keinoja oppimisvaikeuksien tukitoimia varten, kuinka heidän voidaan olettaa pystyvän auttamaan oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Haluan tutkimuksellani selvittää, kokevatko luokanopettajaopiskelijat jäävänsä vaille riittävää informaatiota vai onko kyse satunnaisesta hajonnasta, johon olen kentällä törmännyt. Tulen tutkimuksessani tarkastelemaan kahden yliopiston, Tampereen ja Oulun yliopiston, luokanopettajaopintojen opetussuunnitelmia ja kurssisisältöjä etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia dysleksiaan liittyvän opetuksen suhteen. Valitsin juuri nämä kaksi yliopistoa lähempään tarkasteluun, koska opiskelen Tampereen yliopistossa, johon siirryin vuonna 2019 Oulun yliopistosta. Itselläni on näistä kahdesta yliopistosta ja niiden opintojaksoista omakohtaisia kokemuksia.

Oman kenttäkokemukseni kautta olen havainnut, että monissa peruskoulun alaluokissa on oppilaita, joilla on dysleksia tai jokin muu oppimisvaikeus. Kuten aiemmin on mainittu dysleksian yleisyys, Takala & Kairaluoma (2019, s. 15–16) kertovat, että 5–10 % kouluikäisistä lapsista esiintyy dysleksiaa, joten sen yleisyys tarkoittaa sitä, että valmistuvat luokanopettajat melko varmasti joutuvat kohtaamaan työuransa aikana dysleksiaan liittyvää ainesta. Dysleksian yleisyyden tähden Suomessa toimivien laadukkaan koulutuksen ammattiinsa saaneiden luokanopettajien, tulisi olla tietoisia dysleksian vaikutuksesta yksilön elämään.

Olen toteuttanut kandidaatintutkielmani keväällä 2020 aiheesta ”*Kuinka tukea lukivaikeista oppilasta luokanopettajana?*”. Olen täten perehtynyt lukivaikeuteen eli dysleksiaan ja muihin siihen liittyviin käsitteisiin. Tulen Pro gradu -tutkielmassani käyttämään määritelmiä kandidaatintutkielmastani tuoden

niihin mukaan tuoretta tietoa. Pro gradu -tutkielmassani käytän lukemisen oppimisvaikeudesta määritelmää dysleksia tai lukemisen vaikeus.

Kandidaatintutkielmassani selvisi, että luokanopettajat pyrkivät parhaansa mukaan tukemaan ja auttamaan oppilaitansa. Luokanopettajat kuitenkin kokevat resurssien lisäksi puuttuvan tietoa ja taitoa näiden oppilaiden tukemisesta sekä tietojen ja tukitoimien olevan vain pintaraapaisua. Lisäksi jotkut heistä kokivat saaneensa aiheesta omaavansa tiedon vasta työelämässä. Tämä oli itselleni käänteentekevää ja syy siihen miksi tutkielmani aihe käsittelee juuri luokanopettaja opiskelijoiden kokemuksia. Aihe on minulle henkilökohtainen ja kiinnostukseni siihen kumpuaakin omien dysleksian kanssa koettujen kokemusten kautta.

Tutkimuksellani on yhteiskunnallinen merkitys etenkin luokanopettajakoulutuksen kannalta. On vaadittu, että opettajankoulutuksen tulee olla aktiivisesti mukana siinä uudistamistyössä, jota opetus ja oppiminen vaativat (Mikkola, 2017, s. 239). Eli mikäli tutkimukseni osoittaa luokanopettajaopiskelijoiden kokevan oppimisvaikeuksien tukitoimien opetuksen yliopisto opintojen aikana jäävän jotenkin vajavaiseksi, on tiedosta hyötyä yliopistoille. Mikäli näin käy, yliopistot voisivat hyötyä tästä tutkimuksesta ja sen tuloksista ja toivon mukaan ottaa jollain tavalla kantaa opintosuunnitelmaan, jotta tukitoimien ja varhaisen tunnistamisen opetusta lisättäisiin luokanopettajaopintoihin.

Suomessa luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia saamistaan valmiuksista dysleksia-oppilaiden kohtaamiseen ei ole omien havaintojeni ja tutkimusteni perusteella tutkittu. Luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia työelämään ja muihin asioihin taas on tutkittu ainakin Pro gradu- ja väitöskirjojen merkeissä. Maamme laadukkaan koulutuksen historiaa sekä opettajankoulutuksen muovautumista nykyiseen muotoonsa on tutkittu paljonkin. Kansainvälisesti opettajankoulutusta on tutkittu, mutta vastaavuutta omaan tutkimukseeni on hankalaa löytää, koska Niemen (2010, s. 46) mukaan toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa ei ole esimerkiksi tarkastusjärjestelmiä eikä koulusaavutustestejä. Tämä onkin yksi Suomen vahvuus opettajien suhteen.

Yhteiskunta luottaa siihen, että opettajankoulutus on laadukasta ja korkeatasoista. Suomen opettajankoulutuksen erilaisuus verrattuna moniin muihin maihin aiheuttaa sen, että kansainvälisiä tutkimustuloksia aiheesta ei ole. On kuitenkin muistettava, ettei mikään asema yhteiskunnassa ole pysyvä tila eikä itsestäänselvyys ja sen eteen on tehtävä jatkuvasti töitä.

2 SUOMALAINEN KOULU

2.1 Koulun merkitys ja lukemaan opettamisen historia

Sahlbergin (2015, s. 8) mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä ja erityisesti peruskoulu ovat viimeisen vuosikymmenen aikana saaneet osakseen kansainvälistä huomiota. Päästyään kuitenkin nykyiseen pisteeseensä on se kulkenut pitkän matkan. Antikainen, Rinne & Koski (2013, s. 49) kertovat teoksessaan Suomessa kouluja perustettane alun perin niitä yhteiskuntaluokkia varten, joilla oli edellytyksiä kehittää itseään sekä jälkeläisiään varsinaisen työnsä ohella. Alun alkujaan koulut oli tarkoitettu hyvän sosiaaliekonomisen taustan omaaville eli yläluokille vapaa-ajan vietoksi nykypäivän työväenopistojen vastaavuudella.

Antikainen ym. (2013, s. 49,51) jatkavat, että eliitin lisäksi muilla kansalaisilla ei ollut mahdollisuuksia itsensä sivistämiseen ennen kuin kirkko 1600-luvulla aloitti järjestelmällisesti kouluttaa kansaa lukkarikouluilla. Jo ennen lukkarikouluja opettivat papit kansalaisilleen kuuliaisuutta sekä kristinoppia. Kansan mielestä kirkollinen opetus eli kiertokoulu ja lukukinkerit riittivät tavallisten ihmisten sivistämiseen. Koulujen ei koettu olevan hyödyllisiä, vaan niiden uskottiin laiskistavan lapsia ja unohtamaan ruumiillisen työn. Olihan kansa tähänkin asti pärjännyt ensin katekismuksen opettelulla ja sen opettamisella lapsille ja sen jälkeen lukukinkereillä ja lukkarien opetuksessa, - kunhan osasi lukea sen verran, että naimisiin pääsi. Agraarisessa yhteiskunnassa lasten kasvatus, kuten kaikki muutkin elämään liittyvä, toteutui kotitalouden puitteissa.

Nuijasodan jälkeen käyttöön otettiin kansan kuulustelut, jotta saatiin selville, kuinka hyvin he olivat kristinopin opin omaksuneet. Lukemisen taito takasi

rippikoulun ja tätä kautta kirkollisen avioliiton sekä esimerkiksi kirkollisten määräysten itse lukemisen. Antikainen ym. (2013, s. 54) mainitsevat, että vuonna 1686 voimaan tullessa kirkkolaissa määrättiin, että kaikki kansalaiset oli opetettava lukemaan Jumalan sanaa. Kirkkolaissa lukemaan oppiminen ei ollut pääperiaatteena vaan ennemminkin luottamuksen ja uskon herättäminen katekismuksen mukaiseen sosiaaliseen järjestykseen. Päästäessä jo 1860-luvulle Suomeen perustettiin kansakoulu ja kansakoulunopettajaseminaarit tarkoituksena sivistää kansaa sekä opettaa heille myös uskonnon alkeita (Rinne, 2017, s. 18).

Antikainen ym. (2013) tuovat teoksessaan esille, että vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki, jolloin lasten oli mentävä kansakouluun. Tämä mahdollisti myös vähävaraisten lasten kouluttamisen. Kansakoulu oli kuusivuotinen, jonka jälkeen varakkaimmilla ja hyvän koulumenestyksen omaavilla oli mahdollisuus pyrkiä jatkamaan oppikouluun. Myöhemmin 1950-luvulla kansakoululain mukaan oppilaiden oli jatkettava kuusivuotisen kansakoulun jälkeen jatkokouluun, mikäli ei oppikouluun päässyt. Jatkokoulu jakoi mielipiteitä, sillä sitä pidettiin alempiarvoisena ja köyhien oppikouluna. Oppikoulu tarjosi väylän nousuun sosiaalisesti ja mahdollisti korkeamman koulutuksen, kun taas jatkokoulu valmisti oppilaitaan ammatinvalinnan mukaisesti, mihin segregatio pyrkii. Koulutus olikin se, mistä tuli sotien jälkeisen ajan tärkein muutoksen väline (Sahlberg, 2015, s. 34).

Sahlberg (2015, s. 35) esittelee, että 1960-luvulle päästäessä Suomen yhteiskunnallinen kehitys kiihtyi ja monet perinteiset instituutiot saivat muuttua, mikä oli nähtävillä etenkin peruskoulutuksessa. Toisen maailmansodan jälkimainingeissa suomalaisella koulutusjärjestelmällä oli kova pakottavuus muuttua niin kutsutun hyvinvointivaltion rakennustyömaan alettua. Näin syntyi ajatus tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista. Julkisen käsittelyn jälkeen koulutusjärjestelmään iski reformi, jolloin rinnakkaiskoulujärjestelmä sai väistyä yhdeksänvuotisen peruskoulun tilalta.

2.2 Lukemaan opettaminen

Lerkkanen (2013) esittelee, että Suomessa lukemaan oppimisen opettamisessa käytetään kahta eri päätyyppiä, jotka perustuvat synteettisiin tai analyyttisiin menetelmiin, mutta näiden päätyyppien lisäksi on myös yhdeksän sekamenetelmää, joissa opettajat sekoittelevat hyväksi kokemiaan menetelmiä. Synteettiset menetelmät ovat vanhimpia menetelmiä, mutta niitä käytetään vielä vahvasti nykypäivänkin kouluissa. Lähtökohtana niissä on kirjain, äänne ja tavu, mitä yhdistelemällä opitaan lukemaan. Tarkoituksena on edetä opetuksessa ja harjoittelussa pienistä osista kohti suurempia osia. Menetelmä sopii säännönmukaisuutensa vuoksi hyvin suomen kieleen, jossa kirjoitettu kieli on hyvin lähellä puhuttua.

Lerkkanen (2013, s. 10) tulkitsee, että lukutaidon yksinkertaisen mallin The Simple View of Reading mukaan lukutaidon voidaan selittää koostuvan kahdesta eri tekijästä. Tekninen lukutaito eli dekodaus sekä luetun ymmärtäminen. Lukutaidon voidaan katsoa mallin mukaan olevan puutteellinen, mikäli toisessa tai molemmissa näistä tekijöissä on hankaluuksia. Peltomaa (2014, s. 14) kertoo väitöskirjassaan, että kielellinen ymmärtäminen sekä tekninen lukutaito eivät ole toisistaan tyystin irrallisia. Lukutaidon yksinkertaisen mallin mukaan kirjantuntemus, kielellinen tietoisuus sekä äänneiden yhdistämisen taito ovat teknisen lukutaidon perusteet, kun luetun ymmärtämisessä keskitytään kiinnittämään huomiota sanavarastoon sekä kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen (Lerkkanen, 2013, s. 11). Myös Ahvenainen ja Holopainen (2005, s. 54) ilmaisevat, että lukemisprosessi voidaan jakaa kahteen osaan, jotka ovat tunnistaminen eli koodaus ja ymmärtäminen eli tulkinta.

Ahvenaisen sekä Holopaisen (2014, s. 53–59) mukaan edellä mainitut pääprosessit on mahdollista jakaa kahteen ryhmään riippuen siitä, kuinka sanan merkityksen oivaltamiseen johtava prosessi niissä kuvataan. Tässä pienempään osaan jaossa puhutaan ortografisesta sekä fonologisesta lukemisesta. Ortografista lukemista kuvaa sanakokonaisuuden nopea tunnistaminen, jossa sanan ortografinen identiteetti eli oikeinkirjoitusmuoto aktivoituu lukijan muistissa. Tämä edesauttaa sanan tunnistusta sekä mahdollisten pienempien osien, kuten

tavujen ja kirjainten tunnistusta. Takalan (2006, s. 20) mukaisesti sanalle on muodostunut ortografinen identiteetti, mikäli lukija tunnistaa sanan jo sen ulkonäön perusteella. Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 53–59) korostavatkin, että ortografisten identiteettien opettaminen lukemisen yhteydessä on oleellinen asia, koska sanan nopea käsittely perustuu juurikin sanan herättämiin yhteyksiin lukijassa. Lukutaidon oppimisen yhteydessä koodauksesta puhutaan, koska lukutaidon oppimisessa on edellytyksessä erilaisten koodausten hallinta, minkä takia lukutaidon keskeinen taito on dekodaus. Siiskonen, Aro & Holopainen (2004, s. 60) määrittelevät dekodauksen tarkoittamaan sanantunnistamista lukien sen peruslukutaitoon kuuluvaksi oleellisuudeksi, jonka hallitsemattomuus aiheuttaa Takalan (2006, s.60) mukaan sen, että lukija arvailee kirjainten nimiä eikä mahdollisesti tunnista niitä lainkaan.

Poskiparran, Niemen, Lepolan, Ahtolan & Laineen (2003, s. 188) mukaan onnistuakseen dekodauksessa ja ymmärtääkseen tekstiä on lapsen keskityttävä näiden toimintojen suoritukseen. Dekodauksen voidaan nähdä Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, s. 58) mukaan olevan koodijärjestelmästä siirtymistä sanan merkitykseen. Grünthal, & Pentikäinen (2006, s. 63) jatkavat samoilla linjoilla esitellessään, että lukiessa kirjaimet tulee pystyä koodaamaan äänneiksi ja äänneet yhdistämään tavuiksi, minkä jälkeen tulisi pystyä tunnistamaan koko sana ja sen merkityks. Tätä tapaa kutsutaan fonologiseksi tavaksi, jota käyttävät erityisesti aloittelevat ja hitaat lukijat.

Ahvenainen ja Holopainen (2005, s. 60.61) esittelevät, että pilkottaessa lukemaan oppiminen pieniin osiin ja aloitettaessa pieni pala kerrallaan edellä mainitulla tavalla, on asian sisäistäminen lapselle helpompaa. Fonologinen tapa perustuu siihen, että lukija etenee vaihe vaiheelta äänneistä tavuihin kooten niistä yhdistelemällä sanan. Ortografisessa strategiassa puolestaan osa sanasta tai koko sana tunnistetaan ulkonäön perusteella. Ahvenainen ja Holopainen (2005, s. 58–59) jatkavat, että ortografinen sanantunnistus on sujuvalle lukijalle nopeaa ja perustuu kaikkien kirjainten yhtäaikaiseen aktivoitumiseen. Lukijan katse kiinnittyy sanan keskivaiheille ja sieltä kirjainten yksilöllisen piirretunnistuksen kautta aktivoituvat ne sanat ja kirjaimet, mitkä sisältävät tunnistettuja kirjaimia. On kuitenkin tärkeää muistaa, että välillä myös sujuvallakin lukijalla tulee virheitä,

kun tunnistetaan hyvin samankaltaisia sanoja. Tunnistettaessa sana fonologisen tai ortografisen tunnistamisen avulla luo se ymmärtämisprosessin, jonka kautta tekstistä on mahdollista löytää merkityksiä, jolloin lukija mahdollistaa lukija lukemisen ymmärtämisprosessin, jossa löydetään tekstistä merkityksiä. Takalan (2006, s. 20) mukaan fonologisen strategian käyttö on tyypillistä lukijan kohdattaessa uusia tai harvinaisempia sanoja.

Lerkkanen (2013, s. 59–60, 66) mainitsee ja Sarmavuori (2011, s. 95–96) puoltaa, että Suomessa lukemaan oppimisen opettamisessa käytetään kahta eri päätyyppiä, jotka perustuvat synteettisiin tai analyttisiin menetelmiin. Näiden päätyyppien lisäksi on myös sekamenetelmiä, joissa opettajat sekoittelevat hyväksi kokemiaan menetelmiä. Synteettiset menetelmät ovat vanhimpia menetelmiä, mutta niitä käytetään vielä vahvasti nykypäivänäkin kouluissa. Lähtökohtana niissä on kirjain, äänne ja tavu, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan. Tarkoituksena on edetä opetuksessa ja harjoittelussa pienistä osista kohti suurempia osia. Menetelmä sopii säännönmukaisuutensa vuoksi hyvin suomen kieleen, jossa kirjoitettu kieli on hyvin lähellä puhuttua. Analyttiset menetelmät ovat uudempia menetelmiä, jotka sukeutumisteorian myötä on otettu käyttöön myös Suomessa. Pääajatuksena on lukemaan opettaminen kokonaisvaltaisella menetelmällä. Opetus etenee kokonaisvaltaisista osista kohti pienempiä osia. Näiden lisäksi on perusmenetelmien pohjalta tai niitä muokkaamalla kehitettyjä opetustapoja.

Synteettisistä menetelmistä annan esimerkiksi KÄTS-menetelmän. Lerkkanen (2013, s. 63) esittelee, että Sakari Karpin (1983) kehittämä KÄTS-menetelmä (Kirjain-Äänne-Tavu-Sana) keskittyy lukutaidon saavuttamiseen opettamalla samanaikaisesti sanojen tunnistamisen lisäksi niiden lukemista ja kirjoittamista. KÄTS tulee sanoista Kirjain-Äänne-Tavu-Sana. Menetelmä mielletään usein analyttissynteettiseksi sekamenetelmäksi. Menetelmä perustuu eri tasojen opetteluun, jossa edetään pienistä osista isompiin kokonaisuuksiin. Ensimmäinen taso on kirjain-äännetaso. Tällä tasolla keskitytään kirjaimen ääntämiseen ja sen havainnoimiseen, esimerkiksi tutkimalla peilin avulla, miltä äänne "oo" näyttää omassa suussa. Tämän jälkeen pyritään nimeämään äännettä vastaava kirjain. Kirjaimen opettelussa voidaan käyttää

kehyskertomusta, jonka aikana tutustutaan opeteltavan kirjaimen muotoon, esimerkiksi omenan muoto viittaa O-kirjaimen. Kirjaimen kirjoittamista harjoitellaan aluksi esimerkiksi piirtämällä taikakynän avulla ilmaan. Vasta myöhemmin harjoitellaan viivastoon kirjoittamista. Kirjainta harjoitellaan tunnistamalla sitä esimerkiksi logoista tai teksteistä. Menetelmä kehitettiin alun perin lukivaikeuden kuntoutusta varten korjaavaksi menetelmäksi, mutta hyvien oppimistulosten myötä menetelmä yleistyi suosituksi menetelmäksi myös yleisopetuksessa (Sarmavuori 2011, s. 109).

Lerikkanen (2013) ja Sarmavuori (2011, s. 110) ovat samaa mieltä siitä, että jokaisella tasolla on omat tunnistamiseen, kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvät tasonsa. Kirjain-äännetason jälkeen on vuorossa tavutaso. Lyhyistä ja yksinkertaisista tavuista edetään pidempiin tavuihin niin, että lyhin tavu on yksi vokaali. Kirjoittamisen tasolla voidaan tehdä tavusaneluita, joiden avulla harjoitellaan äänteiden erottelua tavuista. Lukemisen tasolla harjoitellaan äänteiden yhdistämistä lihottamalla äänneitä, liukumalla toisesta äänneestä toiseen sekä tavuja toistamalla. Sanatasolla edetään seuraavalla tavalla: sanasta erotellaan tavut rytmin kautta. Kirjoittamaan opetellaan tavu kerrallaan. Lukemaan opetellaan opittujen äänteiden ja kirjainten avulla. Lisäksi opetellaan kirjoittamaan kirjaimen muoto, jota harjoitellaan monikanavaisesti tuttujen asioiden avulla. Esimerkkinä tällaisesta voidaan pitää s-kirjainta harjoiteltaessa kehyskertomuksessa olevaa sisiliskoa, joka sihisee. Kirjaimen äänne kuulostaa sihinältä ja sisiliskon kuva muistuttaa (kuvastaa) kirjaimen ulkonäköä. Kirjoittamista harjoitellaan esimerkiksi piirtämällä sormella hiekkaan tai muodostamalla kirjaimen muoto omaa kehoaan käyttäen.

Lerikkanen (2013, s. 66) mainitsee KÄTSin vahvuudeksi sen perustumisen kirjain-äännevastaavuuteen ja lukemisen sekä kirjoittamisen tarkkuuteen. Opittuaan perusasiat lapsi pystyy tuottamaan tekstejä sekä lukemalla että kirjoittamalla. Menetelmän systemaattisuus ja asioiden toistaminen monella eri tavalla vahvistavat oppimista ja erityisesti niitä lapsia, joilla on lukivaikeusriski. Menetelmää on arvosteltu sen yksipuolisuudesta ja hitaasti etenemisestä.

Analyttisistä menetelmistä Lerkkanen (2013, s. 69) mainitsee, että käytetyin on LPP-menetelmä. Ruotsista Ulrika Leimarin kehittämänä tullut menetelmä on käytössä Suomessa nimellä ”Lukemaan puhumisen perusteella.” Tärkeää LPP-menetelmässä on lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys. Järvinen (1993, s. 9) jatkaa, että menetelmässä lähdetään lapsen puhutusta kielestä, joka muutetaan kirjoitetuksi kieleksi. LPP siis pohjautuu analyttisiin lukemaan opettamisen menetelmiin, joissa edetään suurista kokonaisuuksista kohti pienempiä tekstin osia. Sarmavuori (2011, s. 107–108) jatkaa samoilla linjoilla Lerkkasen (2013, s. 69–70) kanssa, että LPP:ssä edetään viiden eri vaiheen kautta, alkaen keskustelu vaiheesta, jossa oppilaat saavat valita aiheen, yhteisesti keskusteltavaksi. Opettajan rooli keskustelussa on puhevuorojen jakajana ja avointen kysymysten tekijänä. Tärkeää on osallisuuden kokemus ryhmässä. Toinen vaihe on saneluvaihe, jossa tarkoituksena on saada oppilaat huomaamaan kirjoitetun ja puheen välisen kielen yhteys. Tässä vaiheessa keksitään keskustelun pohjalta tarinalle otsikko. Oppilaat alkavat muodostaa tarinaa sana kerrallaan opettajan kirjoittaessa ja oppilaiden samalla toistaessa ääneen. Ideana on, että oppilaat näkevät tekstin samalla, kun opettaja kirjoittaa sitä. Lopuksi tarina luetaan lukutaitoisten oppilaiden avulla opettajan koko ajan osoittaessa luettavaa kohtaa.

Lerkkasen (2013, s. 71–72) mukaan laborointivaiheessa opettaja on etukäteen valinnut yksityiskohtia tarinasta, mihin haluaa oppilaiden kiinnittävän huomiota. Tällaisia yksityiskohtia ovat esimerkiksi kaksoisvokaalit tai yhdyssanat. Aluksi tarina luetaan ääneen ja siitä keskustellaan. Sarmavuori (2011, s. 108–109) kertoo opettajan kiinnittävän oppilaiden huomion haluamiinsa asioihin. Tässä vaiheessa käytetään apuna niin kutsuttuja laborointilappuja. Uudelleen lukemisen vaiheessa tavoitteena on kahdenkeskinen tekstin tarkastelu opettajan ja oppilaan välillä niin, että oppilas voi tuntea opettajan olevan juuri häntä varten. Jälkikäsitteilyn vaiheessa tarina otetaan esille ja luetaan läpi. Jokainen oppilas tuottaa itselleen omat sanakortit, joita hyödynnetään.

Lerkkanen (2013, s. 60, 66, 73) selventää, että edellä mainituista menetelmistä synteettiset menetelmät ovat hyvin sopivia hitaasti oppiville oppilaille, koska ne korostavat pitkäjänteistä, samanlaista harjoittelua ja toistoja. KÄTS-menetelmä on alun perin kehitetty juuri dysleksia-oppilaiden korjaavaksi menetelmäksi.

Ongelmana synteettisissä menetelmissä on usein motivaation säilyttäminen liiallisen toistamisen takia. Menetelmää on myös kritisoitu erityisesti opettajajohtoisuudesta. Analyyttisiä menetelmiä on moitittu niiden työteliäisyydestä sekä siitä, että lapset saattavat arvailla sanoja todellisen lukemisen sijaan. Analyyttisiä menetelmiä on kehitetty niiden lapsilähtöisyyden sekä motivaation ylläpidon tähden.

3 LUOKANOPETTAJAN KOULUTUS

3.1 Luokanopettajan koulutuksen vaiheet

Aiemmin opettajat olivat olleet kirkon pappeja tai muita, jotka tekivät opetustyötä muun työnsä ohella (Rinne, 2017, s. 22). Suomalaisen koululaitoksen kasvaessa ja koulutuksen tarpeellisuuden noustessa oli aika keskittyä myös opettajiin ja heidän pätevyksiinsä toimia opettajina. Näin syntyi opettajankoulutus. Valtonen ja Rautiainen (2013, s. 18) ovat huomanneet, että opettajankoulutuksella (mukaan lukien luokanopettajan koulutuksen) on Suomessa pitkä ja monivaiheinen historia. Opettajankoulutuksen syntymisen katsotaan tapahtuneen 1863 Jyväskylän seminaarien myötä. Maassamme tarvittiin suomenkielistä opettajankoulutusta, jolla mahdollistettiin perustettaviin kansakouluihin päteviä opettajia.

Valtonen ja Rautiainen (2013, s. 18) tuovat esille, että alun perin pelkkä kansakoulu oli pätevä (opettaja)seminaarin pohjakoulutukseksi. Uno Cygnaeuksen opettajaideaali oli kuitenkin vaativa sekä opettamisen että hyveellisyyden ja siveellisyyden osalta. Hänen vaatimuksensa oli korkea opettajia kohtaan mutta niin oli myös seminaarien lehtoreita kohtaan, joilta hän edellytti ulkomaalaisessa opettajankoulutusyksikössä oleskelua. 1800- ja 1900-luvun seminaareissa oli havaittavissa akatemisoitumisen ensimmäisiä piirteitä, jotka nivoutuivat osaksi opettajan työn ammatillistumista.

Ensimmäinen opettajaseminaari perustettiin 1863 Jyväskylään johtajanaan Uno Cygnaeus (Valtonen & Rautiainen, 2013, s. 17). Opettajankoulutus oli saanut alkunsa. Vuosi 1863 oli kansanopettajistolle merkittävä (Rinne, 2017, s. 25). Opettajankoulutuksen akatemisoitumisen alussa oli merkittävää pohtia koulutuksen sisällön ydintä ja keskeisiksi oppiaineiksi nousivat pedagogiikka, didaktiikka, kasvatusoppi ja -historia, sielutiede ja kansakouluhallinto (Valtonen & Rautiainen, 2013, s. 19). Valtonen ja Rautiainen (2013, s. 21, 26) mainitsevat, että opettajaseminaarit saivat mallia Keski-Euroopasta sekä Pohjoismaista. Nämä vaikutteet löytyivät opintomatkojen myötä, joita opettajat olivat tehneet ennen Jyväskylän seminaariin opetustyöhön tulemistaan. Jyväskylän myötä uusia seminaareja perustettiin uusille paikkakunnille. Naisille suunnattu ruotsinkielinen seminaari Tammisaareen (1871) ja ruotsinkielinen miesopettajille suunnattu seminaari Uuteenkaarlepyyhyn (1873). Suomenkielisiä seminaareja tuli Sortavalaan (1880), Raahen sekä Raumalle (1896), naisille Heinolaan (1899) sekä Kajaaniin (1900).

Seminaareja ei oltu tarkoitettu akateemiseksi eikä niitä sen enempää pyritti kehittämään ja koulutus olikin koko historiansa ajan hyvin koulunomaista (Valtonen & Rautiainen, 2013, s. 27). Opettajaseminaareissa pyrittiin kouluttamaan koulunpitoon pystyviä, uskollisia ja uralleen omistautuvia kansanopettajia (Rinne, 2017, s. 25). Valtonen ja Rautiainen (2013, s.27) esittelevät, että vuonna 1937 Jyväskylän seminaari tuli lakkautetuksi ja se muutettiin Jyväskylän kasvatusopilliseksi korkeakouluksi. Rinne (2017, s. 31) yhtyy Valtonen ja Rautiainen kertomaan, että 1970-luvulle asti opettajaseminaarit säilyivät, kunnes ne kokivat opettajankoulutus uudistuksen.

Rantalan ja Rautiainen (2013, s. 11) mukaan yhdeksänvuotisen peruskoulun nähdessä päivänvalonsa herättiin myös ajatukseen opettajankoulutuksen uudistuksesta. Sahlberg (2015, s. 33) jatkaa mainitsemalla, että tällöin myös opettajankoulutus sai kokea osuutensa reformista tullessaan siirretyksi täysin yliopistoille. Muutoksen jälkeen yliopistojen tuli järjestää maisterin koulutus luokanopettajille sekä pedagogiset opinnot tuleville aineenopettajille. Reformin myötä opettajankoulutuksen sekä opettajien kelpoisuusvaatimusten akateeminen status lähti nousuun. Opetuksen siirryttyä yliopistoon muissakin länsimaissa

opettajankoulutus koki akatemisoitumisensa 1960–1980-luvuilla (Rantala & Rautiainen, 2013, s. 11; Valtonen & Rautiainen, 2013, s. 17).

Rantala ja Rautiainen (2013, s. 11) tuovat esille, että koulutuksen siirtyminen yliopistoille ja täten akatemisointi ei ollut itsestäänselvyys. Siirtymisen aiheuttama akateemisen opettajankoulutuksen kritiikki ja epäilyt laimenivat vasta suomalaisen koulun menestyttyä PISA vertailuissa. Tänä päivänä suomalainen maisteritasoinen opettajankoulutus on kuitenkin laskettu menestysbrändiksi, jota pyritään viemään kansainväliseksi vientituotteeksi.

3.2 Tutkimusperustainen luokanopettajankoulutus

Opettajankoulutus on Suomessa suosittu koulutusala. Koulutuksen suosion ja vetovoiman on ajateltu liittyvän esimerkiksi suomalaisten opettajien kansainväliseen ihailuun. Kansainvälisesti vertailtuna Suomi eroaa opettajien kelpoisuusvaatimusten suhteen, jotka meillä ovatkin melko korkeat, kun esimerkiksi useimmissa Euroopan maissa luokanopettajana toimimiseen riittää kandidaatintutkinto (Opetushallitus, 2014). Lahjakkaat nuoret ovat motivoituneita hakemaan opettajankoulutukseen etenkin kutsumuksensa vuoksi ja varmasti yhtenä syynä tähän innokkuuteen on opettajan työn merkitys myös tulevaisuudessa (Paakkola & Varmola, 2017, s. 253).

Opettajankoulutukseen kuuluu Suomessa yliopistotason maisterinkoulutus ja pedagoginen pätevyys, mitkä ovat tutkimusperusteisuuden lisäksi opettajankoulutuksen jalusta (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, s. 253). Luokanopettajan tutkinto on siis kaksiportainen tutkinto-ohjelma. Laajuudeltaan maisterinkoulutuksen kesto on näin ollen yhteensä viisi vuotta. Sahlberg (2015, s. 150) kertoo tutkinnon jakautuvan ensin käytävään kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon (180 opintopistettä), joka on kolme vuotta. Tämä antaa opiskelijoille pätevyuden osallistua maisterinopintoihin, jotka on laajuudeltaan 120 opintopistettä ja kestoltaan kaksi vuotta.

Oulun yliopiston opinto-oppaassa (2021) kerrotaan, että maisterintutkinnon suorittaminen yhdessä luokanopettajankoulutuksessa suoritettujen kandidaatintutkinnon kanssa mahdollistaa opiskelijalle luokanopettajan kelpoisuuden, kunhan kandidaatintutkintoon on sisällytetty vähintään 60 opintopisteen laajuiset monialaiset opinnot eli peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opinnot. Sekä alempaan että ylempään tutkintoon tulee sisältyä yhteensä vähintään 60 opintopisteen laajuudelta opettajan pedagogisia opintoja.

Korkea koulutus kuvastaa opettajan työn vaativuutta ja itsenäisyyttä ja on ammatin arvostuksen perustana. Koulutuksen ollessa maisterintasoinen varmistaa se opettajaopiskelijoille uusimpiin teoreettisiin tietoihin ja tutkimuksiin syventymistä sekä sen soveltamista arkielämään (Luukkainen. & Pulkkinen, 2017, s. 253–254). Koulutuksessa kiinnitetään erityistä huomiota pedagogisten taitojen rakentamiseen, mikä näyttäytyy kasvatustieteen pääaineopintoina koostuen kolmesta seuraavasta temaattisesta aihealueesta: kasvatuksen teoria, pedagogisten sisältöjen tietämys sekä ainedidaktiikka ja käytäntö. Opettajankoulutus huipentuu pro gradu -tutkielmaan (Sahlberg, 2015 s. 150).

Opettajankoulutus on vuosien saatossa muovautunut monien muutoksien kautta. Nykypäivänä opettajankoulutuksen tehtäväksi ja tavoitteeksi koetaan, että se pystyy tarjoamaan opiskelijoilleen laaja-alaiset valmiudet, jotka valmistavat opiskelijat tulevaan työelämään. Opetushallituksen mukaan laaja-alaiset valmiudet ovat osaamisen kuvaus peruskoulussa tapahtuvan opetuksen ja oppimisen taustalla olevista tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä tahdoista (OPH, 2021). Suomessa kaikki opettajat koulutetaan ymmärtämään oppimisen, kasvatuksen, kasvun ja opettamisen lainalaisuudet.

Luukkaisen ja Pulkkinen (2017, s. 253, 255) mukaan opettajalla on Suomessa suhteellisen vapaa autonomia opetuksensa suhteen, sillä hän saa perusopetuksen opetussuunnitelman nojalla kohdentaa opetuksensa juuri omalle opetusryhmälleen sopivaksi huomioiden heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Tämä opettajan vapaus ja vastuu on kansainvälisesti verrattuna hyvinkin vahvaa ja luo opettajalle itselleen intohimoa oman työnsä kehittämiseen.

Mikkola (2017, s. 214) määrittelee opettajankoulutuksen tehtäväksi turvata soveliaiden ja professionaalisten opettajien saatavuus eri koulutusasteille. Siljanderin (2002, s. 47–49) mukaan kasvatuksella sanotaan olevan kolme päätehtävää, jotka jakautuvat identiteetti-, sosialisatio- ja sivistystehtäviin ja nämä taas nivoutuvat yhteen edellä mainittuihin Mikkolan opettajankoulutukseen lukeutuviin tehtäviin. Leivon, Isosompin sekä Vallin (2008, s. 15) mukaan opettajankoulutuksessa pidetään suuressa roolissa opettajan omaa persoonaa opetus- ja kasvatustyössä. Luukkasen ja Pulkkinen (2017, s. 254) mukaan opettajankoulutuksen ollessa maisteritasoinen yliopistokoulutus luo se opiskelijoille tietoa uusista tutkimuksista ja perehdyttää opiskelijat hyödyntämään tätä teoreettista ymmärrystään opettajan työn arjessa.

Koulutuksen tehtävänä on myös kietoa yhteen mittava ja työläs teoreettinen koulutus sekä konkreettinen opetustyö. Suomessa kaikki opettajat koulutetaan suunnittelemaan ja kohdentamaan opetuksensa juuri opettamansa ryhmän oppilaille sopivaksi sekä huomioimaan ryhmänsä yksilölliset tarpeet. Heiltä myös vaaditaan ymmärrystä oppimisen, kasvun sekä opettamisen lainalaisuuksista. Leivon ym. (2008, s. 20) kertovat, että tätä konkreettista opetustyötä luokanopettajaopiskelijat pääsevät harjoittelemaan yliopisto-opintojensa aikana pakollisten opetusharjoitteluiden myötä, jotka järjestetään yleisimmin yliopistojen normaalikouluissa. Opetusharjoittelulla on suuri rooli luokanopettajan pedagogisissa opinnoissa, joissa opiskelijat pääsevät kokeilemaan konkreettisesti opettajan työhön liittyviä teorioita ja käytännön yhteyksiä.

Suomessa on mahdollista kaavoittaa opettajankoulutus melko avaraksi, sillä Suomessa ei ole käytössä kaikkia yliopistoja velvoittavaa yhdenmukaista opetussuunnitelmaa (Luukkainen. & Pulkkinen, 2017, s.240). Yliopistojen on mahdollista asettaa itse luokanopettajakoulutukselle eli kasvatustieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnon suorittamiselle (eli tässä tapauksessa luokanopettajankoulutukselle) omat osaamistavoitteet. Tampereen yliopiston opinto-oppaassa (Tampereen yliopisto, 2019) mainitaan, että kasvatustieteiden maisterin tutkinnossa pyritään tarjoamaan opiskelijalle valmiudet ymmärtää

kasvatus-, opetus- ja koulutusalan tutkimusta sekä kehittää ja arvioida omaa ammattialaansa tieteellisesti, toimia kriittisenä sekä tutkivana asiantuntijana tukien yksilöiden ja yhteisöjen oppimista ja kehitystä sekä ymmärtää oman koulutusalaansa tutkimusta sekä osaamaan kehittää ja arvioida sitä tieteellisesti. Myös tutkimusongelmien muodostaminen, etsiminen ja tutkimusaineistojen analysointi hyvien tieteellisen käytäntöjen mukaisesti sekä kasvatukseen ja oppimiseen liittyvien globaalien ilmiöiden laaja-alainen erittely määrittellään valmiuksiksi kasvatustieteen maisterin tutkinnon jälkeen.

Vastaavasti Oulun yliopisto (2021) pyrkii omassa kasvatustieteiden maisterin tutkinnossaan tarjoamaan opiskelijalle valmiudet kohdata monipuolisia kasvatuksellisessa kentässä tapahtuvia haasteita, joita tulevaisuuden kouluissa kohdataan. Koulutus pyrkii tarjoamaan opiskelijoilleen aineksia heidän pedagogisen näkemyksensä ja toimintansa rakentumiselle. Suoritettuaan maisterintutkinnon luokanopettajan koulutuksessa opiskelija on kykeneväinen johtamaan ja kehittämään uusia luovia sekä monimutkaisia kasvatukseen että oppimiseen liittyviä kokonaisuuksia. Lisäksi hän on valmis työskentelemään moniammatillisessa yhteisössä ja osaa omaa toimintaansa arvioiden toimia empaattisesti, eettisesti sekä pedagogisesti eri tilanteissa. Valmistuttuaan opiskelijan oletetaan kykenevän eettisesti kestävään johtajuuteen.

Yleisesti Suomen yliopistojen luokanopettajakoulutusten kasvatustieteiden maisterin tutkinnon tavoitteissa korostuu tulevien opettajien valmistaminen tulevaisuuden kasvatustieteen asiantuntijoiksi. Heidät on koulutettu pedagogiseen osaamisen ja tutkimusperusteisiksi asiantuntijoiksi, joilla on valmiudet tieteellisiin jatkokoulutuksiin. Valmistuvilla opettajilla on koulutuksen jälkeen hallussaan muun muassa vuorovaikutusosaaminen, kestävä kehitys sekä hyvät kieli- ja viestintätaidot. (Turun yliopisto, 2021, Jyväskylän yliopisto, 2021, Lapin yliopisto, 2021.) Tutkimusperustainen osuus opettajan koulutuksessa siis korostuu siinä, että valmistuneiden opettajien oletetaan olevan oman alansa asiantuntijoita ja kykeneviä tutkimukselliseen työhön ammatissaan. Pedagogista pätevyyttä taas korostaa pedagoginen ja laaja-alainen osaaminen. Valmistuvien opettajien on joka tapauksessa kyettävä toteuttamaan opetussuunnitelman mukaista opetusta (Mikkola, 2017, s. 232).

3.3 Koulutuksen sisältö

Luokanopettajakoulutus tarjoaa valmiudet, joita opiskelijoiden odotetaan kohtaavan tulevaisuuden kouluissa ja valmiudet oman pedagogisen näkemyksen rakentumiselle. Opettajankoulutuksen pääsyvaatimukset ovat yhtenä osana kuvaamassa sitä tärkeyttä, jota opettajan ammatilta vaaditaan ja mihin se koulutuksellaan tähtää. Sahlbergin (2015, s. 140) mukaan opettajaksi haluavilta vaaditaan lukion päättötodistuksen ja ylioppilastutkinnon lisäksi positiivinen persoonallisuus, kutsumus opetustyöhön sekä erinomaiset vuorovaikutustaidot. Erityisesti luokanopettajan koulutus on täsmennetty antamaan pätevyys toimia luokkien 0–6 kasvuympäristössä. Suomessa on mahdollista opiskella luokanopettajaksi joko lukiokoulutuksen tai ammattitutkinnon jälkeen Tampereella, Oulussa, Jyväskylässä, Joensuussa, Helsingissä, Turussa, Raumalla sekä Vaasassa (Opintopolku, 2021). Luokanopettajakoulusta opiskeltaessa tutkinto-oikeus pitää automaattisesti sisällään alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon. Opetushallituksen (2019) mukaan vuonna 2019 opettajankoulutukseen hakijoita oli 6000, mikä tuo ilmi opettajan ammatin suosion.

Vuonna 2020 luokanopettajakoulutukseen Tampereen yliopistoon haki 2222 opiskelijaa, joista 87 hyväksyttiin koulutukseen (Helsingin yliopisto, 2020). Hakiessaan koulutukseen opiskelijat suorittavat kirjallisen VAKAVA-kokeen (Valtakunnallinen kasvatusalojen valintakoe), joka on sama kaikkiin luokanopettajakoulutusta antaviin yliopistoihin. Sahlberg (2015, s. 142–143) mainitsee, että kokeessa on joukko tieteellisiä artikkeleita liittyen kasvatukselliseen kenttään ja kokeessa testataan hakijan akateemisia taitoja. Toisessa vaiheessa opiskelijat haastatellaan henkilökohtaisesti ja heillä on mahdollisesti yliopistokohtainen erillinen tehtävä suoritettavanaan. Haastattelun tarkoituksena on testata opiskelijoiden persoonallisuutta ja yleistä pätevyyttä opettajan ammattiin.

Vertailussa ovat Oulun yliopiston ja Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutusten tutkinto-ohjelmien rakenteet ottaen huomioon

erityisesti kurssit, joiden sisällön voidaan ajatella olevan yhteydessä oppimisvaikeuksien ja niiden tukitoimien, kuten dysleksian oppimiseen. Liitteissä 1 ja 2 on esitetty Oulun ja Tampereen yliopistojen kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon rakenne (180 opintopistettä), joka on suunnattu luokanopettajaopiskelijoille. Taulukossa 2 on esitetty samojen yliopistojen kasvatustieteen maisterin (120 opintopistettä) ja erityisesti luokanopettajaopiskelijoille suunnatun tutkinnon rakenteet. Molemmissa taulukoissa on opintokokonaisuuksien alle kursivoitu ja tummennettu ne kurssit, joiden sisällön voidaan ajatella olevan yhteydessä oppimisvaikeuksien ja niiden tukitoimien, kuten dysleksian oppimiseen.

Liitteissä 1 ja 2 esitetyt tutkinto-ohjelmien rakenteet löytyvät myös kyseisten yliopistojen nettisivuilta.

Oulun yliopiston kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoon lukeutuu kolme viiden opintopisteen kurssia, jotka jollain tavalla voidaan sisällöllisesti katsoa olevan yhteydessä oppimisvaikeuksien, kuten dysleksian, käsittelyssä. Kurssien sisällöistä kerrotaan seuraavaa: *moninaisuus kasvatuksessa*-kurssin sisältöön kerrotaan kuuluvan mm. kielellisen moninaisuuden, pedagogisten valmiuksien ja sovellusten moninaisuuden tunnistaminen sekä huomioiminen sekä epätasa-arvoiset käytänteet. Kurssin suoritettuaan opiskelijan tulisi kyetä analysoimaan moninaisuuden vaikutusta omaan työhönsä sekä pedagogisiin valintoihin ja tunnistamaan epätasa-arvoisia käytänteitä.

Erityiskasvatus perusopetuksessa-kurssin käytyään opiskelijalta odotetaan kykyä tunnistaa epätasa-arvoisia käytänteitä vaikuttaen niihin ehkäisevästi erityiskasvatuksen keinoin. Inklusiivisen kasvatuksen arvopohjan, periaatteiden sekä lainsäädännöllisen perustan tuntemista. Kykyä analysoida pedagogisen tuen muodon sekä niihin liittyvät asiakirjat sekä osata toimia kuten edellytetään niiden puitteissa. Kurssin sisältönä on inklusiivista opetusta ja kasvatusta ohjaavat arvot, periaatteet ja keskeiseksi luetut käytänteet kuten inklusion ja erityiskasvatuksen keskeiset käsitteet. Näitä ovat esimerkiksi kolmiportaisen tuen tarpeeseen vastaaminen, oppimisessa olevien haasteiden tunnistaminen sekä pedagogiset keinot ja moniammatillinen yhteistyö.

Esi- ja alkuopetuksen kurssilla sisältönä on esimerkiksi, oppimisen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja alkuopetukseen ja esi- ja alkuopetusikäisen lapsen leikin merkitys kehityksessä ja kasvussa sekä sosiaalisessa kasvatuksessa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja arviointi sen tukena sekä eheyttäminen opetuksessa on mainittu kurssin sisällössä. Kurssin tavoitteissa mainitaan, että opiskelijan tulisi pystyä tunnistamaan leikin merkitys yhteydessä lapsen kehitykseen, oppimiseen ja kasvuun etenkin esiopetus- ja alkuopetusmaailmassa. Oppilaan tulisi myös tunnistaa lapsen rooli esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa ja pyrkiä tekemään yhteistyötä perheen kanssa asian tiimoilta. Peilaten kurssin sisältöä opiskelijan oletetaan osaavan käyttää teoriaa ja käytännön lähtökohtia ja menetelmiä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa sekä ylipäättään esi- ja alkuopetuksen arjessa. Myös arvioinnin merkitys lapsen oppimisen ja kasvun tukemisessa sekä oman pedagogisen toiminnan kehittämisen on sisäistettävä.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoon puolestaan lukeutuu neljä viiden opintopisteen kurssia, jotka jollain tavalla käsittelevät oppimisvaikeuksia, kuten dysleksiaa. *Kehitys- ja oppiminen*-kurssin tavoitteissa määritellään, että opiskelijan tulisi tuntea ihmisen kasvun, oppimisen sekä identiteetin kehittymisen sekä elämänsä peruskäsitteet ja -prosessit. Opiskelijan tulee myös sisäistää kasvatuspsykologisen tiedon merkitys koskien kehityksen ja oppimisen tukemista. Kurssilla tutustutaan ihmisen kasvuun, oppimiseen ja muutokseen elämänsä sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä näkökulmista. Kurssilla kuvataan edellä mainittu tapahtumia sekä sosiaalisen toiminnan prosesseja sosiaalipsykologian käsitteiden avulla.

Opetus ja ohjaus-kurssilla opiskelijalta odotetaan oman pedagogisen ajattelun rakentumista ja kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kehittämistä, opetuksen valmiuksien kehittämistä, ohjauksen toteutusta ja dokumentointia sekä sen ymmärtämistä arvioinnissa. Opintojaksolla keskitytään erilaisiin opetus-, ohjaus- ja oppimisteoreettisiin suuntauksiin ja suunnittelemaan opetusta, toteutusta ja arviointia ottaen monenlaiset oppijat huomioon.

Kielikasvatus-kurssin kuvailussa kerrotaan, että kurssilla käsitellään kieli- ja kulttuuritietoista opetusta, pohditaan kieltä ja sen käyttöä sekä edetään suullisen ja kirjallisen vuorovaikutuksen pohjalta. Kurssilla on tarkoitus käsitellä kielitaidon opetusta ja suomen kielen keskeisimpiä rakenteita perusopetuksen näkökulmasta. Kurssin suoritettuaan opiskelijan tulisi esimerkiksi tunnistaa suomen kielen keskeisimpiä rakenteita sekä niiden merkityksiä eri kielenkäyttötilanteissa, osata tukea oppilaan monikielisyyttä, ymmärtää kielen merkitys oppilaan kasvamisessa ja oppimisessa sekä identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa.

Äidinkieli ja kirjallisuus-kurssilla käsitellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisimpiä tavoitteita ja sisältöjä sekä perehdytään luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen ja opetukseen alkuopetuksesta myöhempään. Kurssilla käsitellään erilaisia lukustrategioita ja kirjallisuutta lähestytään erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja soveltaen. Kurssin käytyään opiskelija osaa muun muassa ohjata oppilastaan lukemaan ja kirjoittamaan sekä tuottamaan monimuotoisia tekstejä.

Kasvatustieteiden maisterin tutkintoon Oulun yliopiston opetussuunnitelmassa lukeutuu yksi viiden opintopisteen kurssi, jonka voidaan jollain tavalla ajatella käsittelevän oppimisvaikeutta. Kurssi on nimeltään *”Opetushallinto ja kasvatusyhteisö koulussa.”* Kurssin sisältöön kuuluu esimerkiksi seuraavaa: moniammatillinen työyhteisö, kodin ja koulun yhteistyö, opettajan työn yhteisölliset työskentelytavat sekä opetukseen liittyvät lainsäädännölliset perusteet. Opintojakson tavoitteissa mainitaan, että kurssin suoritettuaan opiskelijan tulisi tuntea opettaja- ja kouluyhteisöjen moniammatillisen yhteistyön tekemisen tapoja ja hänellä tulisi olla kyky soveltaa niitä työssään. Opiskelijan tulisi myös pystyä kuvaamaan perheiden moninaisuutta ja tuntea kotien ja koulujen yhteistyön toteutustapoja.

Tampereella maisterin opintoihin kuuluva kurssi on nimeltään *”Yhdenvertaisuus ja oppiminen aikuiskoulutuksessa.”* ja se on 10 opintopisteen kurssi. Kurssi kuuluu kasvatustieteiden syventävien opintojen sisältöopintoihin kuuluviin syventäviin teemajaksoihin, joista opiskelija saa itse valita, minkä 10

opintopisteen kurssin haluaa käydä. Tämän kurssin sisällöstä kerrotaan, että käsittelyssä on yhdenvertaisuutta, pedagogista tukea, saatavuutta sekä moninaisuutta aikuiskoulutuksessa. Kurssin myötä opiskelijalla tulisi olla hallussaan esimerkiksi oppimisen tukemisen erilaisten muotojen ymmärrys sekä kyky tunnistaa tuen tarpeet ryhmässä ja osata soveltaa erilaisia oppimisen tuen menetelmiä pedagogisessa suunnittelussa.

Sekä kasvatustieteen kandidaatin että kasvatustieteen maisterin tutkintoihin kuuluu molempiin vapaavalintaisia opintoja, joihin opiskelija voi oman mielenkiintonsa mukaisesti valita kurssikokonaisuuksia tai sisällyttää vaihto-opiskelijana suorittamiaan opintoja. Näihin 25–40 opintopisteen laajuisiin opintokokonaisuuksiin voi siis sisältyä opiskelijan valinnan mukaan kursseja, jotka jollain tavalla tukevat hänen oppimistaan dysleksian tukitoimia koskien.

Luukkaisen & Pulkkisen (2017, s. 240) mukaan Suomessa ei ole valtakunnallista opetusministeriön antamaa opetussuunnitelmaa, joka koskisi kaikkien Suomen yliopistojen kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmia. Sidosryhmät yhdessä julkishallinnon työryhmien kanssa luovat ehdotuksia, kuinka yhteiskunnan kehittymisen kannalta tärkeimmiksi arvioidut aiheet tulisi ottaa esille ja sisällyttää osaksi opettajankoulutusta. Yliopistot ovat täten melko vapaita säätelemään itse koulutuksensa sekä harjoittelunsa. Ministeriö kuitenkin suodattaa ehdotuksista kaikista keskeisimmät ajankohtaiset kehittämisteemat, avittaa sidosryhmiä käymään keskusteluja opettajankouluttajien kanssa sekä tuo esiin rajalliset voimavarat opettajankoulutuksessa liittyen aikaan ja talouteen.

Yhtäläistä kaikkien Suomen yliopistojen luokanopettajan koulutuksessa on erityisen huomion keskittäminen pedagogisten taitojen rakentamiseen sekä tuoreimman koulutustietämyksen ja -käytäntöjen edellyttämän opetuksen osaamiseen. Luokanopettajan koulutuksessa tämä ilmenee kasvatustieteen pääaineopintoina, joiden voidaan ajatella koostuvan kolmesta osa-alueesta: kasvatuksen teoria, pedagogisten sisältöjen tietämys sekä ainedidaktiikka ja sen käytäntö (Sahlberg, 2015, s.150). Suomen opettajankoulutus on luonut nahkaansa ja muuttunut monien eri vaiheiden kautta hitaasti sellaiseksi kuin se nykyään on. Koulutuksessa tapahtuvia muutoksia ilmenee jatkuvasti ja

opettajankoulutuksen tulisikin pysyä perässä näissä muutoksissa pystyäkseen vastaamaan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin.

Luokanopettajakoulutusta pyritään jatkuvasti kehittämään vastaamaan niihin muutoksiin, joita yhteiskunnassa koetaan opettajilta tarvittavan. Kehittämishankkeiden painopisteitä olivat muun muassa ohjatun harjoittelun kehittäminen, esiopetuksen kehitys, erityisopetuksen opettajankoulutuksen kehitys ja monikulttuurikasvatus. Mikkola (2017, s. 233, 239) huomauttaa, että opettajankoulutusta kohtaan esitetään jatkuvasti uusia vastuita ja tehtäviä yhteiskunnan turvarakenteiden kavennuttua. Koulun sekä opettajankoulutuksen pitäisi samanaikaisesti mukautua ja olla aktiivisesti mukana siinä uudistustyössä, jota opetukseen ja oppimiseen kohdistetaan. Samanaikaisesti sen tulisi pystyä luomaan vakautta ja tarjota jatkuvuutta yhteiskunnan käännteissä.

Suurin muutos opettajankoulutukselle on kuitenkin ollut siirtyminen käytännönläheisestä ammattikoulutuksesta akateemiseen tutkijankoulutukseen.

3.4 Luokanopettajan ammatillinen kompetenssi

Ammatti-identiteetti määritellään yksilön käsitykseksi itsestään ammattinsa edustajana kuvaten täten myös yksilölle tärkeitä asioita, jotka selittävät miksi hän toimii kyseisessä ammatissa (Vähäsantanen, 2007, s. 157). Helakorpi (2005, s. 55–61) liittyy osaamiseen ammatillisessa yhteydessä puhuttuna eri osa-alueita, kuten ammattitaidot, ammattiosaaminen, kompetenssi sekä asiantuntijuus. Kompetenssilla tarkoitetaan yksilön osaamista sekä ammattinsa harjoittamiseen vaatimia valmiuksia, kykyjä sekä ominaisuuksia. Ammattiin liittyvät arvot, eettiset alueet sekä tavoitteet lukeutuvat myös osaksi ammatti-identiteettiä (Vähäsantanen, 2007, s. 157).

Vähäsantasen (2007) mukaan ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti pitää sisällään ymmärryksen kasvatuksen ja koulutuksen funktiosta sekä opetusta ja oppimista koskevat käsitykset. Käsitykset ja uskomukset, joita opettajalla on, vaikuttavat hänen toimintaansa luokkahuoneessa sekä suhtautumiseensa oppilaisiin. Opettaja ammentaa ammatti-identiteettiään välittämällä oppilailleensa

niitä taitoja, tietoja ja arvoja, joita hän itse pitää arvokkaina (Vertanen 2002). Stenbergin (2011, s. 27) mielestä ammatti-identiteetistä puhuttaessa opettajan kohdalla on kyse opettajaidentiteetistä, joka antaa vastauksen kysyttäessä “Kuka minä haluan olla opettajana?” Opettajan ammatti-identiteetin perusolemuksena voidaan pitää opettajan henkilökohtaista ammatillista viitekehystä, toisin sanoen hänen henkilökohtaista käyttöteoriaansa, joka ohjaa hänen opetustyötään.

Stenberg (2011, s. 27–28) esittelee Kettle & Sellarsin (1996) kolme tyypillistä piirrettä opettajan käyttöteorialle. Ensimmäisenä on henkilökohtaisuus, joka määräytyy opettajan rakentamien omien kokemusten ja näkemysten pohjalta. Toiseksi käyttöteoria on jatkuvasti muuttuva ja se mukautuu uusien kokemusten myötä eli se on dynaaminen. Viimeiseksi voidaan ajatella, että henkilökohtainen käyttöteoria on ikään kuin hiljaista tietoa ja täten siihen voi olla vaikea päästä käsiksi, koska opettaja ei itse edes välttämättä sitä tiedosta.

Millainen opettajan tulisi oikein olla ja onko edes oikeaa tapaa olla opettaja? Jo vuosia, suomalaiset opettajat ovat saaneet tunnustuksensa maailman parhaina opettajina kansainvälisten oppimistulosten arviointien perusteella (Luukkainen. & Pulkkinen, 2017, s. 253). Opettajaihanteet ovat luonnollisesti muuttuneet yhteiskunnan muutosten mukana. Opettajan persoonaa pohditaankin aika ajoin ja sen merkitys sekä lähestymistavat ovat aikasidonnaisia. 1960-luvulle saakka opettajapersonan kasvatus oli tärkeä tavoite (Kari & Heikkinen, 2002, s. 43).

J.E. Salomaan (1947) kiteytys opettajuudesta tuo esille sen tärkeimmän: *Mitä kaikkea opettajalta vaadittaneenkaan, ratkaisevinta on, että hän on persoonallisuus, ihminen* (Kari & Heikkinen, 2002, s. 42). Kasvattajalta eli opettajalta odotetaan näkemystä hyvästä elämästä, vaikei hän lopulta tiedä, mitä ”hyvä” varsinaisesti on (Siljander, 2002, s.25).

Opettajuudesta voidaan puhua, kun yhdistetään opettajankoulutuksessa ammattilaisuuden sekä akateemisuuden näkökulmat, johon lukeutuu tietoa ja osaamista, laaja-alaisuutta sekä teoriaa ja käytäntöä (Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen 2009, s. 31).

Karin & Heikkisen (2002, s. 42) teoksessa he mainitsevat opettajien tekevän kuitenkin työtään omalla persoonallaan ja täten myös hänen arviointinsa on kokonaisvaltaista.

Karin ja Heikkisen (2002, s. 42) mukaan opettajalta vaaditaan tasapainoisuuden ja kypsän persoonallisuutensa lisäksi muun muassa sitä, että hän on oman oppiaineensa, tieteenalansa, ohjaamisen, opettamisen sekä oppimisen asiantuntija. Hänen on ymmärrettävä sekä erilaisia oppimisen prosesseja että erilaisten oppilaiden valmiuksia tiedon käsittelyyn, muodostukseen ja omaksumiseen liittyen. Opettajalla tulee olla pedagogisen sisältötietonsa lisäksi myös pedagogista menetelmätietoa, jotta hän on kykenevä tuntemaan, hallitsemaan sekä opettamaan käyttäen erilaisia tiedonhankinta- ja -käsittelytapoja.

Sosiaaliset taidot ovat myös opettajan työssä erittäin tärkeitä, toimiihan hän päivittäin oppilaidensa, kollegoidensa, koulun muun henkilökunnan ja usein myös oppilaiden huoltajien kanssa. Opettajilta odotetaankin sosiaalista osaamista työssään (Kari & Heikkinen, 2002, s. 42). Stenberg (2011, s.11) esittelee teoksessaan Kasvatusajattelija J.A.Hollon lausuman, jonka mukaan opettajan tulisi saattaa lapsi kasvamaan kohti hyvää elämää. Comenius ja Pestalozzi ovat Stenbergin (2011, s. 11) esittelemänä samoilla linjoilla korostaessaan kasvatustyön ytimessä olevan ihmisyyden kasvun ensiarvoisuutta. Opettajalla voidaan siis ajatella olevan monta erittäin tärkeää tehtävää työssään kasvattajana, mutta pitkällä tähtäimellä opettajan tärkein tavoite on Perttulan (1999, s. 16) mukaan tehdä itsensä tarpeettomaksi. Tämä voidaan ajatella tarkoittavan, että opettaja on työllänsä ja opetuksellansa saanut oppilaansa kehittymään niin itsenäisiksi ajattelijoiksi, että hän on onnistunut työssään (Tirri & Kuusisto 2019, s. 65–66).

4 DYSLEKSIA

4.1 Kielen merkitys ja lukemaan oppiminen

Jo itsessään kieli on monimuotoinen, esimerkiksi suomen kielen oppiaineessa kieli on itse opetuksen kohde eikä pelkästään oppimisen sisältönä. Kieli on myös ennen kaikkea oppimisen mahdollistaja sekä oppimisen väline, jota käytetään jatkuvasti osana muutakin opetusta. Ei ole opetusta ilman puhumista, kuuntelemista sekä havaitsemista (Grünthal, & Pentikäinen, 2006, s. 9). Lukutaito on ihmiselle elintärkeä taito jo pelkästään sosiaalisuutensa tähden, mutta se on myös taito, joka on perusta opettamiseen ja opetteluun (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, s. 58). Snowlingin (2000, s. 1) mukaan lukutaito on myös globaalisti erittäin arvostettua, vaikka kaikki meistä eivät opi sitä samalla tavalla esimerkiksi lukivaikeuden tähden. Arkikielessä lukivaikeutena tunnettu dysleksia vaikeuttaa lukemaan oppimista ja on lukivaikeutta tarkoittava yläkäsite (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 69).

Hämäläisen, Salinin & Valkaman (2004, s. 31) mukaan suomalaisten lasten menestyminen kansainvälisissä lukemisentaitoa vertailevissa tutkimuksissa ovat osoittaneet lasten lukemaan oppimisen nopeuden olevan yhteydessä heidän puhumaansa äidinkieleen. Tämä on lisännyt mielenkiintoa maamme oppilaitoksiin sekä käyttämämme kielen erityispiirteisiin (Lyytinen & Lyytinen, 2007a). Oman äidinkielen merkitys lapselle on korvaamaton, sillä se luo lapselle maailman, jossa hän jäsentää tietonsa ja kokemuksensa. Kielen kautta hän luo identiteettinsä ja suhteensa tähän maailmaan (Grünthal & Pentikäinen, 2006, s. 4). Äidinkielen merkitys on korvaamaton, etenkin lapsille, sillä sen kautta he havaitsevat ympäröivää maailmaansa ja saavat oman äänensä kuuluvaksi. Kaikki oppiminen tapahtuu kielen kautta ja lukutaito on oleellinen taito, jota yksilö voisi olla osana yhteiskuntaa ja toimia kokonaisvaltaisesti sen jäsenenä. Lukemisen oppimisen nopeus sekä ongelmien näennäisyys ovat sidoksissa

yksilön äidinkieleen sekä hänen lukemaansa kieleen (Lyytinen & Lyytinen, 2007a).

Lyytinen & Lyytinen (2007b, s. 1) esittelevät, että suomen kielen voidaan katsoa olevan edullisempi lapselle lukemaan opetellessa verrattaessa esimerkiksi englannin kielen lukemaan oppimiseen. Englannin kielessä on 40 äännettä ja niitä vastaavia grafeemeja eli merkkejä on moninkertainen määrä. Suomessa vastaavat luvut ovat paljon pienemmät. Sillä siinä on 23 äännettä, joista kaikilla on äännettä vastaavat grafeemit, lukuunottamatta äng-äännettä. Thuneberg (2006, s. 178) huomauttaa ja Lyytinen & Lyytinen (2007a) yhtyvät, että tärkeää on tiedostaa, että edellä mainitut 23 äännettä jakautuvat seuraavanlaisesti: 21 äännettä, joista 13 on konsonantteja ja 8 vokaaleja sekä kolme konsonanttiäännettä, jotka esiintyvät lainasanoissa (b, g, f).

Suomen kielessä kielen läpinäkyvyys eli kuinka kirjaimet ja äänteet vastaavat toisiaan, on vahvaa toisin kuin englannin kielessä (Mitchell 2014, s. 279). Kuitenkin Suomen kielessä äänteet voivat olla pitkiä tai lyhyitä ja näin ollen äänteen keston erottaminen voikin aiheuttaa haasteita lapselle, etenkin jos lukemaan oppiminen tuottaa vaikeuksia (Lyytinen & Lyytinen 2007b, s. 1). Äänteiden pituuden erottaminen on tarkkuutta vaativaa, sillä se vaikuttaa sanan merkitykseen esimerkiksi kuka – kukka, kisa – kissa (Lyytinen & Lyytinen, 2007a).

4.2 Dysleksian määritelmä

Lukemisen, kirjoittamisen ja niiden oppimisen yhteydessä voi kuitenkin esiintyä lukivaikeutta eli dysleksiaa. Se ilmenee eri tavoilla eri vaiheissa koulunkäyntiä. Ensimmäisellä luokalla dysleksia näyttäytyy työläänä ja hitaana lukutaidon oppimisena, joka taas on omiaan vaikeuttamaan tämän uuden taidon oppimista (Siiskonen ym., 2004, s. 60; Puolakanaho, 2012, s. 54). Dysleksia luetaan siis spesifiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudeksi ja siihen sisältyy heikko fonologinen tietoisuus (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 70–71). Ketonen (2011, s.9) muotoilee, että fonologinen tietoisuus spesifioidaan tarkoittamaan puhutun kielen osaamisen erittelyä pienempiin osa-alueisiin, kuten tavuihin ja

äänteisiin. Siihen lukeutuu lisäksi kyky luoda isompia tekstikokonaisuuksia yhdistämällä äänteitä ja tavuja sanoiksi ja jatkamalla siitä isompiin kokonaisuuksiin. Lukemisen edellytyksenä onkin fonologisen tietoisuuden hallitseminen (Poskiparta ym. 2003, s. 188). Mikäli fonologisessa tietoisuudessa ilmenee vaikeuksia, ne säilyvät koko elämän ajan lukutaidon saavuttamisesta huolimatta (Ahvenainen & Holopainen 2014, s. 70).

Dysleksian kuvaavia merkkejä ovat vaikeudet lukutaidossa sekä esimerkiksi muistissa ja prosessoinnin nopeudessa ja ne lukeutuvat kognitiivisille osa-alueille (Reid 2005, s. 9). Lapsia, joilla on dysleksian sijasta lukemisen oppimisvaikeus, voidaan kutsua hitaiksi lukijoiksi. Silloin oppimisvaikeus näyttäytyy lähinnä vaikeutena luetun ymmärtämisessä (Niemi, 2000, s. 28).

Dysleksia on nykytutkimuksen mukaan yleisin oppimisvaikeus (Puolakanaho, 2012). Riippuen määritelmästä sitä esiintyy n. 3–15 prosentilla väestöstä (Nopola-Hemmi, Taipale, Haltia, Lehesjoki, Voutilainen & Kere, 2000; Takala & Kairaluoma, 2019 s. 16). Ahvenainen & Holopainen (2014, s. 71) huomauttavat, että prosentuaalisesti määrään vaikuttaa merkittävästi, onko lapsen ongelmat liitetty lukutaidon kehityksen yhteydessä dysleksiaan vai lukemisen oppimisvaikeuteen yleensä. Dysleksia määritellään oppimisvaikeudeksi, joka näkyy erityisesti erityisenä lukemisen sekä kirjoittamisen vaikeutena, josta arkikielessä usein käytetään myös nimitystä lukivaikeus tai lukihäiriö.

Mielenterveyshäiriöiden diagnostiikka- ja tilastokäsikirjassa DSM-5:ssä (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) määritellään dysleksia neurologiseksi kehityshäiriöksi liittämällä siihen ongelmia esimerkiksi lukemisen tarkkuudessa sekä sen sujuvuudessa (Colenbrander, Ricketts & Breadmore, 2018, s. 4). Suomen lääkintöhallitus suosittelee käytettäväksi edellä mainittua ryhmittelyä lääketieteen alueeseen liittyvän toiminnan ollessa kyseessä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 69).

Dysleksia luokitellaan DSM-5:n mukaan varhain ihmisen lapsuudessa alkaneisiin hermoston kehityshäiriöihin (Thompson, Hulme, Nash, Gooch, Hayiou-Thomas & Snowling, 2015, s. 976). Kognitiivisbiologiset seikat, johon lukeutuvat esimerkiksi

perinnöllisyys sekä häiriö aivojen fonologisessa prosessoinnissa ovat eräitä dysleksiaa selittäviä tekijöitä (Takala, 2006, s. 76–78).

Dysleksia on lukivaikeutta tarkoittava yleiskäsite, joka voidaan määritellä monella tavalla. International Dyslexia Association (IDA) luonnehtii sitä seuraavasti:

"Dysleksia eli sitkeä lukivaikeus on erityinen oppimisvaikeus, joka on alkuperältään neurobiologinen. Sille ovat tunnusomaisia vaikeudet tarkassa ja/tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikko oikeinkirjoitus- ja dekodeustaito. Nämä vaikeudet johtuvat tyypillisesti kielen fonologisen osataidon heikkoudesta, joka ei ole kognitiivisten kykyjen eikä tehokkaan kouluopetuksen saamisen perusteella odotuksenmukainen." (International Dyslexia Association).

Takalan & Kairaluoman (2019, s. 16, 27) mukaan oppimisvaikeuksien määritelmässä on tarkoituksena tunnistaa oppilaan vaikeus tuen määrittämistä varten. Vaikeudet lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisessa ovat kompleksisia eivätkä kaikkien vaikeudet välttämättä perustu samaan kognitiivisten taitojen heikkouteen. Davis (2010, s.6) huomauttaa, että voidaankin sanoa, että yksikään dyslektikko ei ole samanlainen kuin toinen, koska heidän vaikeutensa ja valmiutensa eroavat toisistaan.

4.3 *Familiaalinen periytyvyys*

Dysleksia on perinnöllinen ollen yksilöllä yleensä jo syntymävaiheessa ja säilyen läpi elämän. Sen tiedetään kulkevan usein suvussa (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, s. 158; Lyytinen & Lyytinen 2007b, s. 3). Tämä tieto on kannustanut eri maiden tutkijoita selvittämään dysleksiaa ennakoivia ja varhaisia tekijöitä dysleksiasuvun lasten kehitystä seuraamalla (Hämäläinen, Salin & Valkama, 2004, s. 31). Suvussa kulkevan dysleksian kautta, lapsella on suuri todennäköisyys vakaviin ongelmiin lukutaitoa omaksuessaan ja näin ollen myöhemmin itse lukemisessa (Eklund, 2017). Lapsen lukivaikeutta pystytäänkin ennakoimaan, mikäli edes toisella vanhemmista sitä esiintyy (Reid 2005, s. 21). Tämä tieto dysleksian geneettisestä perustasta on opettajalle kullannarvoista

ja helpottaa hänen tunnistustyötään. Lapsella on 30–60 % todennäköisyys periä lukemisen vaikeus, mikäli toinen vanhemmista omaa kirjoittamisen tai lukemisen vaikeutta ja sen todennäköisyys lisääntyy, mikäli vanhemman lähisuvussa on/todetaan samasta vaikeudesta kärsineitä (Lyytinen ja Lyytinen 2007b, s. 3). Opettajan on hyvä olla tietoinen oppilaidensa perheiden lukivaikeuksista, jotta mahdolliset oppimisessa esiintyvät vaikeudet on helpompi tunnistaa.

Tärkeimpiä piirteitä häiriössä ovat vaikeudet kirjoitetussa sekä puhutussa kielessä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 70). Lukivaikeus ei johdu kognitiivisen kapasiteetin rajoituksista, opetuksen puutteista tai aistivammoista (Grünhal & Pentikäinen, 2006, s. 66). Selityksiä dysleksiällä voidaan esittää esimerkiksi perintökäytöksillä sekä häiriöllä aivojen fonologisessa prosessoinnissa, jotka luetaan kognitiivisbiologisiksi syiksi (Takala, 2006, s. 76–78).

4.4 Dysleksian varhainen tunnistaminen

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) sanotaan, että tuen järjestämisen lähtökohtina ovat esimerkiksi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy sekä varhainen tunnistaminen. Tutkimuksissa sekä koti- että ulkomaissa on jo parin viimeisen vuosikymmenen ajan painotettu etsimään varhaisia ennakkomerkkejä dysleksiaan liittyen. Tarkoituksena on tunnistaa dysleksia jo ennen lapsen koulun aloittamista (Eklund, 2017). Dysleksian tunnistustyö on luokanopettajalle tärkeää, mutta haastavaa ja opettaja onkin usein keskeisessä roolissa tässä tunnistustyössä (Reid 2005, 18). Dysleksian tunnistamisessa hyvänä apuna opettajalle ovat usein lapsen huoltajat, joilla on mahdollisesti tietoa, mikäli lapsen kielellisessä kehityksessä on ollut poikkeavuuksia (Hintikka & Strandén 1998, s.40). Huoltajien olisi syytä olla opettajan kanssa säännöllisesti kontaktissa dyslektikkolapsen kohdalla, jolloin on mahdollista sopia toimintavoista yhdessä (Hintikka & Strandén 1998, 42–55).

Tutkimuksessaan Lyytinen ja Lyytinen (2007b) korostavat, että lapsen kielellistä kehitystä seuraamalla mahdollistetaan varhainen dysleksian tunnistaminen.

Lapsen fonologisen tietoisuuden edistyessä jähmeästi (tarkoittaen sitä, että lapsi ei kykene tai hänellä on vaikeuksia muodostaa puheessaan eri äännteitä tai nimetä äännteitä ja kirjaimia) on hänellä haasteita, jotka viittaavat mahdolliseen dysleksiaan. Takalan ja Kairaluoman (2019, s. 34–35) tutkimuksessa on todettu, että lukemisen vaikeuteen liittyviä varhaisia kolmenlaisia povauksia voidaan havaita jo vuosia aikaisemmin kuin itse dysleksiaa. Näitä ennusmerkkejä ovat lapsen heikko kyky taivutuspäätteiden erottelussa, jotka muuttavat vahvasti puheen merkitystä, sarjallisen nimeämisen hitaus, kun täytyy nimetä peräkkäin ääneen useita visuaalisia kohteita sekä kirjainten nimien spontaanin oppimisen vaikeus.

Dysleksian tunnistukseen on olemassa opettajan omien havaintojen lisäksi standardoituja lukivaikeuden tunnistukseen tarkoitettuja testejä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 84 ja Hintikka & Strandén 1998, 105). Holopaisen (2012, s.101) mukaan opettajan hankitut tiedot ovat jaettavissa kahteen osioon: formaaliseen ja informaaliseseen arviointiin. Formaalisessa arvioinnissa keskitytään testeihin ja mittareihin perustuvaan arviointiin ja informaalisessa arvioinnissa keskitytään opettajan luomaan vapaamuotoiseen havainnointiin. Opettajan havainnoissa oppilaitaan hän seuraa oppilaan toimintaa, työskentelyä, kielenkäyttöä sekä toiminnan säätelyä (Thuneberg 2006, 180). Näin opettajan on mahdollista arvioida ja tunnistaa erilaisia lukivaikeuteen viittaavia piirteitä.

Lukivaikeutta voidaan ennakoida jo ennen kouluikää lapsen kielen kehitykseen liittyvillä pulmilla, kuten puhumisen haasteilla (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 17; Holopainen, 2012). Lapsen puhe voi olla epäselvää ja lapsi voi puhua vain hyvin vähän. Vaiteliaisuus voi johtua motorisesta kehittymättömyydestä, joka aiheuttaa puheen epäselvyyttä ja liittyä myös dysleksiaan (Hintikka & Strandén 1998, s. 25). Tuoreiden koululaisten lukivaikeuksien ennakointi on ongelmallista, joten järkevintä heidän kohdallaan on seulonnan käyttö, joka auttaa erottelemaan lukemisen oppimisen kanssa vaikeuksissa olevat oppilaat (Hintikka & Strandén 1998, s.105). Takalan (2006, 69) mukaan on mahdollista ennustaa dysleksiaa, mikäli lapsen puheesta puuttuu paljon äännteitä, sanojen lausuminen on vaikeaa tai äännteiden paikat vaihtuvat sanojen sisällä ja riittävä tuottaa vaikeuksia. Lapsen muisti on yksi osa-alue, joka voi ennustaa dysleksiaa ja sen

ennustamista. Dyslektikkolapsella saattaakin usein olla ongelmia työmuistin kanssa (Hintikan & Strandénin, 1998, s. 29). Lukemisen vaikeus pystytään kuitenkin toteamaan varmimmin lapsen lukutaidon opetteluun jälkeen, jolloin lukutaidon tulisi sujuvoitua (Takala & Kairaluoma, 2019. S. 12). Toisella luokalla lukutaidon tulisi olla jo sujuvaa, jolloin lukivaikeuden toteaminen olisikin varmintä.

Ongelmat työmuistin kanssa voivat näyttäytyä koulussa siinä, ettei lapsi muista hetki sitten annettuja ohjeita, tai hänen tavaransa ovat usein hukassa. Siiskonen ym. (2004, s. 60) sanovat erityisesti lyhytkestoisen muistin ongelmien liittyvän usein lukivaikeuteen. Heidän mukaansa vaikeus ei ole muistiprosesseissa, vaan sisällön käsittelemisessä. Myös Reid (2005, s. 21) raportoi lapsen unohteluvaisuuden olevan yksi dysleksian piirteistä. Dysleksia esiintyy siis erityisesti lukemisen, puheen sekä muistin alueilla, mutta myös tarkkaavaisuudessa voi olla ongelmia. Lukivaikeuteen voi liittyä myös joissain tapauksissa ylimääräistä vilkkautta sekä keskittymisen vaikeutta (Hintikka ja Strandén 1998, s. 30). Reidin (2005, 21) mukaan dysleksiaan liittyy myös haluttomuutta keskittyä tehtävään. Hintikka ja Strandén (1998, s. 28–29) jatkavat huomauttamalla, että dysleksiaan yhdistettäviä vaikeuksia saattaa myös olla hahmottaminen sekä kuulon alueilla että haasteellisuuksina oikean ja vasemman hahmottamisessa. Kuulon vaikeudet käyvät ilmi, jos lapsen on esimerkiksi vaikea ymmärtää nopeaa puhetta sekä pitkiä lauseita. Näin ollen ohjeiden vastaanottaminen voi olla lapselle haastavaa etenkin ryhmätilanteissa. Lapsi saattaa alkaa kiinnittämään huomiota puhujan tunteisiin äänensävyn kautta, jos ei saa selvää puheesta.

Lukemisen valmiuksia arvioivat testit on kehitetty mittaamaan usein lukutaidon saavuttamisen ennustajia. Formaalin arviointi mahdollistaa erottelun oppilaiden välillä, jotta löydettäisiin ne, joilla lukemaan oppimisessa on vaikeuksia (Hintikka & Strandén 1998, 105). Koulun alkaessa uusille ensimmäisen luokan oppilaille tehdään usein miten lukemaan oppimiseen liittyvä alkukartoitus, joka antaa tietoa lukemaan opetteluun vaiheista. Dysleksian tunnistamisen, ehkäisyn ja tukitoimien kannalta alkukartoitus on erittäin oleellista. Kartoituksen avulla on mahdollista suunnata opetus tarkasti juuri tiettyyn vaikeuksiin tuottavaan lukemisen osa-alueeseen (Thuneberg 2006, s. 9–179). Yhtenä keinona lapsen

lukutaidon testaamisessa voidaan käyttää ääneen luetuttamista. Keino ei ole virallisesti luokiteltu testimuoto, mutta antaa opettajalle silti hyvin tärkeää informaatiota lapsen lukutaidosta ja on helppo toteuttaa. Ääneen lukemista arvioitaessa keskitytään yleisesti joko lukemisen nopeuteen, virheettömyyteen tai ymmärtämiseen (Ahvenainen & Holopainen 2005, s. 87).

Lyytinen ja Lyytinen (2006, s. 94) toteavat kirjainten nimeämisen olevan ennustajana lukutaidon saavuttamiselle. Heidän tutkimuksessaan oli 200 lasta, joilla oli vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Kaikilla heillä oli todettu normaalista poikkeava heikko kirjaintuntemus 4–6-vuoden ikäisinä. Ahvenainen ja Holopainen (2005, s. 77) ovat samaa mieltä, siitä että kirjainten nimeämisen oppiminen on merkittävä lukemaan oppimista ennakoiva tekijä. Lukutaidon selkein ennustaja on Lyytisen ja Lyytisen (2006, s. 94) tutkimuksessa kuitenkin vaikeus painaa kirjainten nimi mieleensä. Tutkimuksessaan he toteavat, että jos lapsella on vaikeuksia oppia pysyvästi kirjainten puhuttuja vastineita eli ääniteitä, ennakoit se vaikeuksia lukutaidon oppimisessa.

Seuraavissa kappaleissa esitellään muutamia Siiskonen ym. (2004, s. 64–65) mainitsemia testejä, joita voidaan käyttää apuna lukivaikeusriskin tunnistamisessa. Allu- testi on Lindemanin (1998) kehittämä testi, joka on lukutaidon tason sekä valmiuksien määrittävä tehtävä, teknisen lukutaidon sekä luetun ymmärtämisen kartoitukseen tarkoitettu ryhmätesti/yksilötesti. Lukilasse on Häyriäisen, Serenius-Sirven & Korkmanin (1999) luoma lukivaikeuden tunnistamiseen tarkoitettu testi, joka mittaa mekaanista ääneen lukemista, lukemisen ymmärtämistä sekä aritmetiikan tehtäviä. Poskiparta ym. (2003) ovat kehittäneet Diagnostiset testit 1 Lukemisen ja kirjoittaminen, missä mitataan lukutaidon kehityksen arviointia yksilötehtävillä, jossa arvioidaan kielellistä tietoisuutta, luku- ja kirjoitustaitoa sekä niiden alkeita. Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2009, s. 92) painottavat oppilaille tehtävää seulontaa, koska oppimisvaikeuksien aikainen tunnistaminen mahdollistaa kuntoutuksen aloittamisen varhaisessa vaiheessa. Kokonaiskuvan hahmotus vaikeuksien toteamisen yhteydessä on tärkeää oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin kannalta, sillä kyse ei ole ainoastaan oppilaan taitojen kasvattamisesta vaan myös tämän

minäkuvasta ja sen positiivisena säilymisestä (Grünthal, & Pentikäinen, 2006, s. 62).

4.5 Dysleksian kuntoutus

Dysleksian kuntouksessa voidaan hyödyntää erilaisia menetelmiä. (Mitchell 2014, 280). Lukemisen vaikeuksissa olevan lapsen auttajan olisi tärkeää tiedostaa, että käytettävissä on kahdenlaista tietoa, jotka voidaan jakaa koskemaan kognitiivista perustaa eli dysleksiaan liittyvää aivotoimintaa sekä lukemisen vaikeuden syntymiseen ja sen voittamiseen liittyvää motivationaalista perustaa (Kairaluoma & Takala, 2019, s.41).

Ennaltaehkäisevän kuntoutuksen puolesta varhainen tunnistaminen olisi ensiarvoisen tärkeä kuntoutuksen muoto (Eklund, 2017). Takalan (2006, s. 80) mukaan kuntoutus tulisi aloittaa mahdollisimman pian, sillä aikainen tunnistaminen estää vaikeuksien laajenemisen sekä mahdollistaa oppilaan yksilöllisen koulupolun suunnittelun. Koulujen tulee pyrkiä tunnistamaan oppimisvaikeudet ajoissa ja reagoida niihin pedagogisesti oikein (Takala & Kairaluoma, 2019, s.23). Suunniteltaessa kuntoutusta dysleksiaan liittyen, ovat tärkeimpänä lähtökohtana lapsen omat tarpeet (Qvarmström, Ikonen, Ketonen, Lautamo, Aro, Jordan-Kilkki, Kokko, Nieminen, Salo, Jalkanen & Siiskonen 2014, 157). Pedagogisesta perspektiivistä sekä tuen kannalta tarkasteltuna on tärkeää, että vaikeudet tunnistetaan ja niihin annettava tuki on oppilaille kustomoitu niin, että heidän motivaationsa ja oppimiskäsityksensä säilyisivät vahvoina läpi kouluvuosien (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 22). On välttämätöntä ymmärtää motivaation vaikutus dyslektikon auttamiselle lukemaan opeteltaessa (Kairaluoma & Takala, 2019, s.41).

Dysleksian varhainen tunnistaminen ja sen myötä luodun kuntouksen käynnistäminen tekee mahdolliseksi paremman koulupolun dysleksiasta huolimatta (Hintikka & Strandén 1998, s. 40). Kielelliset taidot luovat pohjaa ja ovat edellytyksenä myöhemmälle elämälle. Lukutaidon oppiminen on yksilölle erittäin tärkeää ja sitä voidaankin verrata talon rakennukseen: jotta uutta voidaan

rakentaa on vanhojen tiliien oltava perusteellisesti paikallaan horjumatta. Yksilön myöhäisempi oppiminen perustuu pitkälti lukutaidon varaan eli sen on oltava kohdillaan horjumatta voidakseen lisätä päälle uutta tietoa (Puolakanaho, 2012, s. 54). Heikot taidot lukemisessa ennustavat jatko-opinnoista syrjäytymistä ja täten mahdollista syrjäytymistä myös työstä sekä yhteiskunnallisesta toiminnasta. Kielitaito on perusedellytys yhteiskunnassa selviämiseen. Kyse ei ole pelkästään lukemisesta ja kirjoituksesta vaan kaiken kattavasta kielenkäytöstä (Grünthal, & Pentikäinen, 2006, s. 10). Lukutaito on huomattava perustaito, joka tekee kaikesta akateemisesta oppimista sujuvampaa (Lindstrom 2019, s.199).

Dysleksia ei ole este oppimiselle eikä elämästä suoriutumiselle. Tärkeintä on löytää omanlaisensa oppimispolku ja tässä luokanopettajalla on merkittävä rooli. Dysleksian kuntoutus voidaan jakaa opettajajohtoiseen kuntoutukseen sekä teknologiajohtoiseen kuntoutuksen. Uusitalo-Malmivaara (2012, s. 116) esittelee teoksessaan Allingtonin (2006) kertovan, että Dysleksian kuntoutus voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen: toistojen lisäämiseen, yksilöllisyyteen, lapsen taitotason mukaisiin teksteihin ja opetuksen johdonmukaiseen järjestämiseen. Laki perusopetuslain muuttamisesta mainitaan kolmessa momentissa (16, 16a ja 17) Vuodesta 2011 lähtien Suomessa käytössä olleesta kolmiportaisen tuen malli, jonka portaat ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Ensimmäisellä eli yleisellä tasolla ensimmäisenä keinona on usein eriyttämällä huomioida oppilaiden välillä oleva taidollinen erilaisuus (Lerkkanen, 2013, s. 124). Anderssonin (2007, s.50) mukaan eriyttämiseksi katsotaan, että opettaja käyttää opetuksessaan erilaisia ja eritasoisia materiaaleja sekä menetelmiä oppilaiden taitojen mukaan. Tärkeää kuitenkin on, että opettaja noudattaa opetuksessaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa (Lerkkanen 2013, s.124). Tärkeintä eriyttämisen onnistumisessa on erottaa oppilaiden erilaiset valmiudet.

Dysleksian voidaan ajatella olevan erilainen oppimisen tapa ja opettajan tieto erilaisista oppimisen toteuttamisen tyyleistä edesauttaa dyslektikon oppimista (Hintikka & Strandén 1998, 95). Eriyttämällä opetustaan opettajat ottavat huomioon, että jokainen lapsi on oma ainutlaatuinen persoonansa omintakeisine tapoineen oppia (Anderson 2007, s. 50). Takala & Kairaluoma (2019, s.23)

huomauttavat, että mikäli oppilas ei opi lukemaan tai kirjoittamaan opetuksesta huolimatta syy ei ole oppilaassa tai opettajassa, vaan käytetyssä opetusmenetelmässä. Tällöin opettajan käytössä oleva menetelmä ei ehkä ota huomioon erilaista tapaa oppia tai oppilaalle, jolla on vaikeuksia, ei ole kustomoitu tukitoimia. Opetuksen tulisi kohdistua oppilaiden eksklusiiviseen opetuksen tukeen, joka profiloituu nimenomaisesti oppilaan yksilöllisiin vaikeuksiin. Tuen tulisi olla tutkimuksin perusteltua, motivoivaa sekä tuloksellista lukiopetusta.

Dysleksia voi itsessään aiheuttaa epävarmuutta lapsessa, joten olisi tärkeää kannustaa sekä rohkaista lasta tekemään itse. Kun lapsen kykyihin luotetaan, tuntee hän itsensä hyväksytyksi. Lapselle on tärkeää tuoda esille, että hän ei ole yksin, vaan häntä autetaan ja tuetaan. Tärkein varjeltava asia on, että lapsi ei lopeta lukemista (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 42). Heikkilä, Puttonen ja Siiskonen (2019, s. 59–60) kuvaavat arvioinnin tasoja tunnistamisesta tukemiseen, jossa keskeisenä tavoitteena on saada tarpeeksi informaatiota oikeanlaisten tukitoimien suunnittelun pohjaksi. Arvioinnin tasot ovat 1. Tuen tarpeen tunnistaminen, 2. Taitojen yksilöllinen arviointi, johon lukeutuu tuen suunnittelu ja toteutus sekä 3. Oppimisen ja tuen seuranta. Ensimmäisellä tasolla pyritään tunnistamaan riski dysleksian suhteen, jossa apuna käytetään opettajan asiantuntijuuden lisäksi seulontatehtäviä, jotka antavat tietoa lapsen tasosta ikäryhmään nähden. Toisella tasolla kartoitetaan yksilöllisesti mitä lapsi osaa ja millaisia vahvuuksia hänellä. Resurssien kartoitus on yksi osa tällä tasolla tapahtuvista asioista. Heikkilä, Puttonen ja Siiskosen (2019, s. 59–60) mukaan arvioinnissa yksi keskeisin asia on tuoda esille tietoa tukitoimien suunnittelua varten. Arvioinnin tasojen avulla saadaan tietoa minkä asteisesta dysleksiasta on kyse ja millaiset tukitoimet auttaisivat juuri kyseessä olevaa oppilasta. Viimeisellä tasolla siirrytään kiinnittämään huomiota oppilaasta hänen ja opetuksen vuorovaikutukseen eli siihen, onko annettusta tuesta apua. Viimeisimpänä osana on seurata tätä vuorovaikutusta ja sen vaikutusta. Keskeisintä on systemaattisuus tuen aikana sekä sen päätyttyä. Mikäli tuesta ei ole apua, muutetaan sitä.

Oppimisympäristön tiedetään vaikuttavan oppimisen tuloksiin ja olevan tärkeä osa oppimistapahtumaa (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 241). Huhtanen (2011, s.

144) huomauttaa, että oppimisympäristöjä eivät ole vain fyysiset tilat opiskelua varten, vaan ne voidaan jakaa sosiaalisiin, fyysisiin, pedagogisiin sekä psyykkisiin. Pedagogiset ympäristöt ovat niitä, jotka vaikuttavat suuresti oppimistuloksiin, koska niihin ajatellaan kuuluvan ihmis- ja oppimiskäsitykset, jotka tulevat ilmi opetuksessa. Opettajan on tärkeää luoda luokkaansa oppimisympäristö, joka on salliva virheille ja epäonnistumisille. Oppimisympäristön ollessa turvallinen ja salliva kiinnitetään huomiota oppilaan minäkuvan tukemiseen korostamalla hänen vahvuuksiaan ja kartoittamalla hänen tilannettaan ja onnistumisiaan yhdessä. Tärkeää on tukea oppilasta niin, ettei hänelle ominainen autonomian kokemus katoa (Grünthal, & Pentikäinen, 2006, s. 62). Epämiellyttävien ja usein toistuvien oppimiskokemusten kohtaaminen heikentää motivaatiota, joka on omiaan lannistamaan lasta paneutumaan taidon jatkuvaan harjoitteluun (Takala & Kairaluoma, 2019, s.41–42). Motivaation tukemisessa on tärkeää keskittyä tunteiden kohtaamiseen. Löytämällä juuri omanlaisensa oppimistyylin lapsi saa siitä onnistumisen kokemuksia oppiessaan dysleksiasta huolimatta.

Tunnistettaessa haasteita lukutaidon kehittymiselle tulisi kuntoutus käynnistää välittömästi (Uusitalo-Malmivaara 2012, 116). Grünthal, & Pentikäinen (2006, s. 68) mainitsevat, että oppilas voi saada lisätukea ensivaiheessa opettajan antamasta tukiopetuksesta sekä erityisopettajan luokassa olemisesta. Oppilas voi saada myös ryhmässä tai yksilöllisesti lisätukea. Ellei näistä ole hyötyä oppilashuoltoryhmä neuvottelee esimerkiksi tarkemmista dysleksiastesteistä tai kognitiiviseen kehitykseen liittyvistä testeistä. Vanhempien läsnäolo ja tiivis yhteistyö on muistettava oppilaan taitoihin liittyvässä kartoituksessa. Vuorovaikutuksella on oppimista entisestään tukeva rooli, kun sanoja ja tekstejä tarkastellaan yhdessä liittämällä ne osaksi erilaisia harjoitteita ja pelejä (Lerkanen 2013, 78). Lerkkasen, Salmisen & Pakarisen (2018) mukaan suomalaiset vanhemmat pitävät lukemista suuressa arvossa ja ovat mielellään osallisina tukemassa lastensa kiinnostusta lukemiseen jo ennen koulun alkua. Vanhempien kanssa yhdessä lukeminen ja vanhempien esimerkki lukemiseen on loistava tapa edistää lapsen kielellistä kehitystä.

Luokkahuone ja oppimistila eli fyysinen oppimisympäristö on yksi kohta, jossa opettaja voi kuntouttaa dysleksiaoppilasta. Hän voi asettaa luokkahuoneessa esille kirjaimia, sanakortteja, kirjoja sekä muuta kirjoitettua materiaalia (Lerikkanen 2013, s. 78). Lukemaan opettelussa voidaan hyödyntää visuaalisuutta esimerkiksi innostamalla lasta piirtämään erilaisia kaavioita ja symboleita. Lukivaikeusriskisen lapsen kanssa on hyvin tärkeää keskittyä tuomaan kirjaimet näkyviksi niin, että motivaatio oppimiseen säilyy (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 45). Kirjaimia on hyvä opettaa esimerkiksi kuvien avulla (Hintikka & Strandén 1998, 102). Kognitiivinen oppimisympäristö on osa oppilaiden kognitiivisen eli tiedollisen kehitysprosessin tukemista. Samassa luokassa työskentelee aina hyvinkin eritasoisia oppilaita, joten opetuksen eriyttäminen on välttämätöntä. Opetussuunnitelman perusteissakin kehoitetaan oppimisympäristöjen luovaan toimintaan, kuten leikkiin kannustamiseen (POPS, 2014 104). Luokassa on oltava mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan itse niin halutessaan lukemalla ja kirjoittamalla esimerkiksi pulpettikirjan tai tarinavihon muodossa.

Kun lapselle annetaan mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseen myös motivaatio on korkealla. Ikosen ja Virtasen (2007, s. 243) mukaan oppilaiden henkilökohtaiset oppimistavoitteet sekä integraatiodidaktiikan käyttö olisi saatava mahdolliseksi. Integraatiodidaktiikalla tarkoitetaan erilaisia keinoja ja menetelmiä, jotka tukevat opetettavan aineen sisältöjen ja tavoitteiden saavuttamista oppilaan omien tavoitteiden suunnassa. Tällöin oppimisen apuna opetuksessa tulisi käyttää hyväksi eri aistikanavia, jotta oppiminen helpottuisi. Oppimisympäristöjä tulisi muokata, jotta erilaista tukea ja virikkeitä tarvitsevat oppilaat pystyisivät käyttämään kaikkia aistejaan niin, että heidän oppimisensa helpottuu ja näin ollen tehostuu.

Mäki-Havulinnan ja Kydénin (2020) mukaan opetuksen eriyttämisessä tulee huomioida oppilaiden erilaisuus, oppilaille ominaiset työtavat, erilaiset valmiudet, erilaiset kiinnostuksen kohteet sekä itsetuntoon ja motivaatioon kytkeytyvät emotionaaliset ainekset. Harjoittelu tekee mestarin ja taito on mahdollista saavuttaa vain harjoittelemalla sitä. Harjoittelua on mahdollista tukea tarjoamalla erilaisia välineitä oppimiseen sekä motivoimalla oppilasta myönteisen palautteen

avulla (Takala & Kairaluoma, 2019, s.41). On tärkeää ylläpitää oppilaan motivaatio ottamalla huomioon esimerkiksi hänen mielenkiinnonkohteensa ja yhdistämällä niitä opetukseen. Oppilaalle on motivoivampaa lukea kirjaa, josta hän nauttii ja juuri motivaatio on se, joka vaikuttaa tartutaanko kirjaan vai ei (Heikkilä, Puttonen & Siiskonen, 2019, s. 57).

Takala & Kairaluoma (2019, s. 45–46) sekä Latvala ja Lyytinen (2011, s. 149) esittelevät teknologisesta kuntoutuksesta esimerkiksi merkittäviä tuloksia aikaan saanut Niilo Mäki-Instituutin ja Jyväskylän yliopiston kehittämän Ekapelin. Pelissä harjoitellaan lukemaan oppimista siten, että lapsi kuulee joko yhden tai useamman äänteen yhdistelmän (tavun tai sanan), joka hänen tulee yhdistää ruudulla näkyvään oikeaan kirjoitettuun muotoon. Oikeellisuudesta pelissä saa välittömän palautteen ja tarpeen vaatiessa peli avustaa lasta oikean vastauksen löytämisessä. Peli muokkautuu eli adaptoituu lasten antamien vastauksien mukaisesti löytämällä lapsen taitotason ja etenemällä tämän valmiuksien tahdissa, mikä tekee sitä erittäin hyvän dyslektikoille. Lapsi saa pelissä samanaikaisesti äännetyn sekä kirjoitetun ärsykkeen ja tarpeen mukaan kuullun kirjaimen toistamisen mikä on omiaan oppimistulosten paranemisiin toistojen myötä (Lyytinen & Lyytinen 2007a, s. 4).

Tärkeää kuntoutuksessa on oppilaan kodin ja vanhempien mukaan ottaminen. Vanhempien olisi hyvä olla opettajan kanssa säännöllisesti yhteyksissä lukivaikeuslapsen kohdalla, jotta menettelytavoista olisi mahdollisuus sopia yhdessä (Hintikka & Strandén 1998, s. 42–55). Ominaista lukivaikeudelle on familiaalinen tausta eli suvuttain esiintyvyys, kuten aiemmin on mainittu (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 16). Mikäli dysleksiaa esiintyy perheessä, on se hyvä syy tarkkailla lapsen mahdollista lukivaikeutta (Reid 2005, 21). Yhteistyö vanhempien kanssa voi auttaa opettajaa saamaan tietoonsa mahdollisen suvussa/perheessä esiintyvän lukivaikeuden. Hintikan ja Strandénin (1998, s. 58–59, 61) mukaan vanhempien tarjoamat yhteiset lukuhetket, joissa on molemminpuolinen vuorovaikutus, lisäävät lapsen mielenkiintoa lukemiseen. Vanhempien tehtävänä ei ole olla lastensa opettajia, mutta koulunkäynnin ja oppimisen tukemiseen heidän on erittäin tärkeää osallistua. Oppiminen perustuu aina viime kädessä yksilöön ja hänen tekemiinsä valintoihin, yksilöä tukevat vanhemmat ja opettajat

voivat kuitenkin edesauttaa oppimista ja tukea lasta tämän opiskeluun liittyvissä valinnoissaan erityisesti harjoittelun ja sen laadun ja keston suhteen (Takala & Kairaluoma, 2019, s.41).

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on määrätty tiedon siirtymisestä nivelvaiheessa siten, että opetuksen ja tuen kannalta keskeinen tieto siirtyy koululle esikoulusta. Opetussuunnitelman mukaan tiedon siirto tukee lapsen kasvua sekä oppimista. Siirtymävaiheessa tulisi hyödyntää esikouluopettajien tietoa lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Myös perusopetuslain mukaan vastaavissa tilanteissa, missä lukivaikeus on jo todettu ja oppilas on saanut esimerkiksi erityisen tuen päätöksen, on asiakirjojen siirryttävä uuteen kouluun. (Opetushallitus 2014). Varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan tekemä yhteistyö on erittäin tärkeää, varsinkin jos esiopetuksessa on käynyt ilmi varhaisen dysleksian merkkejä jonkun tai joidenkin oppilaiden kohdalla on nähtävissä. Tämä tieto auttaa luokanopettajaa jo ensimmäisen luokan syksystä lähtien olemaan yhteyksissä oppilaan vanhempiin mahdollisen periytyvyyden selvittämiseksi sekä oppilaan lukemaan opetteluun tarkkailemiseksi.

Opetushallituksen opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan, että opetus ja arviointi tulee suunnitella ja toteuttaa niin, että oppilaalla on monipuolisesti erilaisia mahdollisuuksia osoittamaan osaamistaan. Oppilaan kokonaisvaltaista tilannetta tulisi käsitellä tarpeeksi ajoissa, koska hänellä on oikeus tarvitsemaansa tukeen, oli se sitten tukiovetusta, erityisopetusta tai muuta tukea, jonka esimerkiksi oppimisvaikeus voi aiheuttaa ja saada hänet jäämään jälkeen opinnoissaan. Opettajan tulee myös arvioinnissa ottaa huomioon lievätkin oppimisvaikeudet (Opetushallitus, 2014). Aiemmin esitellyn Heikkilän, Puttosen ja Siiskonen (2019) arvioinnin kolmen tason mukaisesti opettaja voi hyödyntää näitä tasoja ymmärtääkseen mahdolliset vaikeudet oppilaan suoriutumisessa. Oppilaan arviointi ei siis ole vain hänen suoritustensa arviointia vaan myös kiinteä osa tuen suunnittelussa ja antamisessa.

4.6 Dysleksian vaikutus elämään

Äidinkielen ja siihen sisältyvän lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen tärkeydestä mainittiin aiemmin, että niitä taitoja tarvitaan sekä kaikessa opiskelussa että yhteiskunnassa toimisessa (Grünthal, & Pentikäinen, 2006, s. 81). Näin ollen oppimisvaikeudetkin ulottuvat yli ainerajojen. Dysleksialla tiedetään olevan vaikutuksia yksilön elämään suhteellisen kokonaisvaltaisesti. Dysleksiasta kumpuavat vaikeudet eivät rajoitu pelkästään lukemiseen ja opiskelemiseen. Se vaikuttaa yksilön koko identiteettiin ja voi saada aikaan ajatuksen tyhmyydestä aiheuttaen häpeää (Paananen 2006). Dysleksia voi aiheuttaa ilman tukitoimia ja huonoissa olosuhteissa sen, että oppilaan itsetunto alentuu sekä kielteinen oppijan minäkuva kasvaa, joiden myötä nämä uhkaavat hyvinvointia (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 23). Tukitoimien jäädessä vajaiksi tai kokonaan olemattomiksi oppilaalla, jolla on lukemisen tai kirjoittamisen vaikeutta, voivat se pahimmillaan aiheuttaa lumipalloefektin, jota on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Dysleksian muodostama negatiivinen kierre

Mikäli vaikeudet jätetään huomiotta tai tuen muoto ei ole oppilaalle oikeanlainen saa se hänen motivaationsa katoamaan luoden negatiivista suhtautumista kouluun ja opiskeluun. Motivaation puute on jo omiaan aiheuttamaan oppilaalle keskittymisen vaikeuksia tai koulusta tarkoituksella pois jäämistä, jonka jälkeen hän voi jäädä ikäryhmästään entistä enemmän jälkeen. Vaikeuksien kasaantuessa kulminoituu se usein riskiksi keskeyttää opinnot (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 22). Yhteiskunnassamme opintojen keskeytys pudottaa yksilön helposti pois yhteiskunnan parista ja voi johtaa pahimmassa tapauksessa päihteiden käyttöön ja jopa asunnottomuuteen. Lukutaito on oikeastaan kaiken oppimisen perusta. Nykyisessä peruskoulussamme kaikessa opetuksessa hyödynnetään pääsääntöisesti lukutaitoa. Esimerkiksi PISA-tutkimuksissa lukutaito edistää elinikäistä oppimista (Panula, 2013, s. 12). Teknisen lukutaidon sujuvuus sekä hyvän luetun

ymmärtämisen merkitys on Suomen kaltaisessa yhteiskunnassa yksi kriteeri yhteiskunnan osallisena olemisesta (Holopainen & Savolainen, 2009, s. 126). Dysleksia voi siis vaikuttaa ihmisen elämään monellakin eri tavalla. Kaikissa ammateissa lukutaito on ensisijaisen tärkeä, jota ilman on haastavaa toimia ja työskennellä (Paloneva 2006, s. 259).

Lukutaidon vaikuttaessa yli oppiainerajojen on vastaava vaikutus myös dysleksiolla. Ilman lukemista on vaikeaa opiskella lukutaitoa vaativia oppiaineita. Tergujeffin (2012, s. 600) mukaan vieraat kielet, kuten englannin kieli ja sen opiskelu, ovat yksi monista esimerkeistä, jotka aiheuttavat vaikeuksia dyslektikolle. Jo ilman lukivaikeuden mukanaan tuomaa ylimääräistä taakkaa suomalaisilla on vaikeuksia ja taipumuksia tietynlaisiin virheisiin englannin kielen opiskelussa, sillä kielten fonologiset rakenteet eroavat merkittävästi toisistaan. Erityisesti lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä niiden organisoinnissa on lukivaikeuden tuottamia vaikeuksia (Kormos & Smith, 2012, s. 30).

Vieraan kielen oppiminen dysleksian kanssa voi osoittautua erittäin haastavaksi lapselle. Siiskonen ym. (2004, s. 60) toteavat vieraan kielen lukemisen ja kirjoittamisen voivan aiheuttaa suuria vaikeuksia vielä senkin jälkeen, kun oman äidinkielen taidot on jo saatu hyvälle tasolle. Esimerkiksi Lundberg (2002, s. 174–175) esittää Suomessa tehdyn tutkimuksen, jonka tulokset puhuvat sen puolesta, että lukivaikeuksisten lasten oli edelleen vaikea hahmottaa englanninkielisiä äännteitä, vaikkakin äännteet suomeksi alkaisivat jo sujua. On myös mahdollista, että lapsella, jolla on dysleksia, on normaali sanavarasto omassa äidinkielessään muttei vieraassa kielessä, koska hänellä ei ole vieraassa kielessä fonologista tietoisuutta. Lukivaikeuden tiedetään voivan vaikuttaa myös suunnan ja sen myötä oikean ja vasemman hahmottamiseen. Vaikeudet näinkin ”arkipäiväisissä” asioissa, kuten esimerkiksi ääneen lukemisessa voivat olla omiaan altistamaan lasta koulukiusaamiselle. Kuten jo aiemmin on mainittu, dysleksia ja sen vaikutukset ovat läpi elämän vaikuttavia ja vaikuttavat vahvasti myös lapsen itsetuntoon.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää miten luokanopettaja opiskelijat kokevat saavansa valmiuksia dysleksian varhaiseen tunnistamiseen sekä tukitoimiin yliopisto-opintojensa aikana. Tutkimusta ohjaa hartaasti pohdittu ja laadittu tutkimuskysymys: *Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on yliopisto-opinnoista liittyen dysleksiaan ja sen tukitoimiin?* Päättökysymystä määrittelevät seuraavat alakysymykset:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat dysleksian vaikuttavan oppimiseen?
2. Millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa dysleksian tunnistamiseen, dyslektikko-oppilaiden kohtaamiseen ja heidän tukemiseensa opettajan työssä?

Alakysymysten pohjalta ja niitä hyödyntäen on muodostettu haastattelukysymykset, jotka löytyvät liiteluettelosta (LIITE 4.).

5.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopiston antamista valmiuksista opinnoissaan dysleksiaan liittyen. Tästä syystä ajattelen, että kokemuksia on luonnollista etsiä opiskelijoiden omien kertomusten avulla. Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivinen tutkimus on laaja käsite, joka on vaikeaa määritellä sen moninaisuuden vuoksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Eskola & Suoranta (1998, s. 13) määrittelevät laadullisen tutkimuksen olevan luonteeltaan aineiston syvällistä tulkintaa ja kuvailua. Hirsjärvi, Remes & Saajavaara (2009, s. 161) jatkavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoituksena löytää vastauksia sellaisiin tutkimuskysymyksiin, joihin ei kyetä vastaamaan määrällisen tutkimuksen keinoin. Kun tutkimuksessa tutkitaan todellista elämää ja ilmiötä, on tieto hyvin moninaista ja pirstoutunutta. Samanaikaisesti useampi tekijä vaikuttaa toisiinsa ja muodostaa suhteita keskenään. Tutkijan tehtävänä onkin koota nämä useat palat yhteen ja muodostaa tutkittavasta ilmiöstä kokonaisvaltainen kuva. Tästä syystä laadullisen tutkimusmenetelmän käyttö on perusteltua, koska tarkoitukseni on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sekä tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena (Alasuutari, 2011, s. 38).

Ihmistieteille onkin tyypillistä asioiden ymmärtäminen ja tietynlainen tulkitseva ote ilmiöistä. Tutkimukseni sijoittuu ymmärtävän ihmistieteen pariin tarkoittaen ilmiön kontekstissa toimivien henkilöiden eli tässä tapauksessa luokanopettajaopiskelijoiden oman näkökulman huomioimista (Raatikainen 2005, s. 2–3, 8). Tärkeää onkin ottaa huomioon luokanopettajaopiskelijoille haastattelulomaketta tehdessä, että jokainen katsoo asiaa omasta näkökulmastaan ja näin saattaa nähdä sekä kokea asiat eri tavoin. Ihmisten elämäntilanteetkin ovat erilaisia, mikä vääjäämättä vaikuttaa asioiden kokemiseen (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 349). Lähtökohtana on, että tutkittavasta ilmiöstä voi olla hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia merkityksiä. Laine (2007, s.39) huomauttaa, että tutkittaessa kokemuksia on filosofisena suuntauksena fenomenologia, joka pyrkii juuri tähän. Tällöin tutkimuksen luonne osaltaan sanelee haastattelukysymyksiä muokkautumaan nimenomaan siten, että kysymysten tyyli rajautuu kokemuksiin.

5.3 *Fenomenologia*

Tämä tutkimus on fenomenologinen tutkimus, koska tutkimuskohteena on eletyn kokemuksen merkitys. Fenomenologia tutkii kokemuksia ja sen ajatellaan tarkoittavan ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä ja keskittymään ennen kaikkea ihmisten kokemuksiin koskevaan tietoon ja sen luonteeseen (Laine, 2007, s. 28–29). Yksilölliset kokemukset ovat korostettuja tässä kyseisessä suuntauksessa (Jyväskylän yliopisto, 2020). Laine (2007, s. 28–29) huomauttaa, että fenomenologisessa ihmiskäsityksessä ihmisen kokemus syntyy hänen vuorovaikutuksestaan todellisuuteen ja kuten kaikissa ihmistutkimuksissa myös fenomenologisessa tutkimuksessa joudutaan pohtimaan ihmisyyden käsitettä. Ihmistä ei voida irrottaa hänen suhteestaan omaan elämäntodellisuuteensa. Tarkastelemalla siitä syntyvää kokemusta on ihmistä mahdollista ymmärtää. Ihmisen kokemus muotoutuu merkitysten kautta, joten merkitykset ovat varsinainen kohde fenomenologisessa tutkimuksessa. Kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys käsitteineen ovat fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisimpiä asioita. Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja sitä kautta heidän antamiaan merkityksiä tutkittavalle aiheelle.

Huttusen & Kakkorin (2010, s. 367–370) mukaan yksi tapa ymmärtää fenomenologiaa on sen ymmärtäminen omana filosofisena oppina tai suuntauksena, jossa tutkimuksen kohteena on erityisesti tietoisuus, minuus ja kokemus. Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytetäänkin paljon tutkimuksellisia lähtökohtina fenomenologian suuntauksia. Fenomenologian perustajana pidetään filosofi Edmund Husserlia. Husserlin mukaan fenomenologian tehtävä on uuden perustan antaminen niin tieteelle kuin filosofiallekin. Husserlilaista fenomenologiaa voidaan yleisesti kuvata filosofian tutkimussuuntaukseksi, joka pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita erityisesti havaintokokemuksissa.

5.4 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin internetissä toteutetulla haastattelulomakkeella valloillaan olevan pandemian vuoksi. Aineisto kerättiin tammi- ja helmikuun 2021 aikana. Aineiston keräämisessä, käsittelyssä, tallennuksessa, arkistoinnissa ja sen hävityksessä noudatettiin hyvän tutkimusetiikan mukaisia periaatteita. Hirsijärven ym. (2009, s. 11, 36.) mukaan haastattelu on yksi monista tiedonhankinnan perusmuodoista ja on sekä käyttäytymis- että yhteiskuntatieteissä eri muodoissaan käytetyimpiä menetelmiä. Haastattelu on tiedonkeruumuotona luonnollisin, kun halutaan kuulla ihmisten mielipiteitä, käsityksiä tai uskomuksia. Haastattelulomake on käyttäytymistieteissä yleisin tiedonkeruumenetelmä. Vaikka haastattelulla tarkoitetaankin henkilöiden joko kasvotusten, puhelimitse tai erilaisten videopuheluiden kautta tapahtuvaa kommunikointia, on haastattelulomake yksi haastattelun muoto.

Hirsijärvi ym. huomauttavat (2009, s. 194), että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole välttämätöntä olla läheistä kontaktia tutkittaviin, vaikka usein niin oletetaan. Verkossa toteutettavat kyselyt ovat lisääntyneet entisestään, mikä helpottaa tutkijan työtä ja edesauttaa vähentämään litterointivaiheessa tapahtuvia virheitä tehden aineistoista entistäkin luotettavamman, koska se on jo valmiiksi sähköisessä muodossa (Valli & Perkkilä, 2015, s. 110).

Kuulan (2006, s. 117, 119) mukaan internetkyselyssä ei ole välttämätöntä laatia tutkittaville allekirjoitettavaa tutkimuslupaa, vaan lomakkeen täyttö ja sen takaisin lähettäminen tutkijalle riittää suostumukseksi osallistua tutkimukseen. Kirjallinen informointi tutkittavalle sekä hänen/heidän vapaaehtoinen suostumuksensa riittää, kun kyseessä on aineiston kerääminen suoraa tutkittavilta, kuten esimerkiksi lomakekyselyissä. Tutkimuksen aineisto kerättiin jakamalla haastattelulomake internetissä. Haastattelulomake jaettiin Facebookissa yleisesti omilla sivuillani niin, että sen jakaminen ystäväni ystäville oli mahdollista. Haastattelulomake jaettiin myös Facebookissa olevaan *Alakoulun aarreaitta*-ryhmään, koska ryhmään kuuluu paljon luokanopettajaopiskelijoita ympäri Suomea. Ryhmässä on yhteensä 40 307 tuhatta jäsentä, jotka ovat kaikki jollain tavalla sidoksissa opetusalaan olemalla luokan-, aineen-, tai

opettajaopiskelijoita, koulunkäynnin ohjaajia tai rehtoreita. Alakoulun aarreaitta on Facebookissa toimiva Suomen suurin virtuaalinen opettajanhuone, jossa toimivat aktiivisesti opetus- ja kasvatustieteen toimijat. Vallin ja Perkkilän (2015, s.112) mukaan innokkaimpia vastaajia nettikyselyihin ovat 15–25-vuotiaat, tähän ikähaarukkaan suurin osa tutkittavistani yliopisto-opiskelijoistani kuuluvat.

Aloitin haastattelulomakkeen (liite 4) jakamisen lähestymällä ryhmän ylläpitäjää ja kysymällä luvan tutkimuksen tekemiseen ja haastattelulomakkeen jakamiseen ryhmässä. Tutkittavat ovat täysi-ikäisiä, joten huoltajien informointia ei tarvinnut huolehtia. Tutkittavia informoin jakaessani haastattelulomaketta sekä haastattelulomakkeen yhteydessä kirjoittamalla tekstillä tutkimukseni tavoitteista, tarkoituksesta sekä menetelmästä, joka löytyy liitteistä (liite 3). Tavoitteenani olikin vuorovaikutuksellinen haastattelutilanne, jossa tutkittavan kokemukset pääsevät esille (Cohen ym., 2007. s. 408, 411). Vaikka kyseessä on haastattelulomake, on se silti vuorovaikutuksessa olemista tutkittavan ja tutkijan välillä.

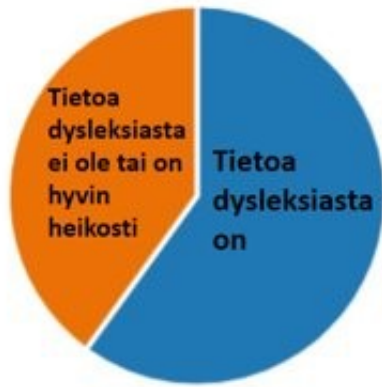
Haastattelulomaketta laatiessani lähdin liikkeelle perehtymällä tarkemmin tutkittavaan aiheeseen, jotta itse lomake keskittyisi juuri olennaiseen. Koin yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi, sen ettei lomakkeen täyttäminen veisi liian paljon aikaa, koska se on omien havaintojeni perusteella monesti syynä vastaukseen. Haastattelulomakkeessa oli yhteensä yhdeksän kysymystä, joista seitsemän oli avoimia. Kaikkiin kysymyksiin vastaaminen oli pakollista, jotta lomakkeen pystyi palauttamaan. Sijoitin haastattelulomakkeen kysymykset niin, että monivalintakysymykset, jotka olivat samanaikaisesti taustakysymyksiä, sijoituivat heti lomakkeen alkuun. Taustakysymyksillä pyrittiin selvittämään tutkittavien yliopisto ja se kokeeko hän omaavansa tietoja dysleksian vaikutuksesta oppimiseen ja opiskeluun vai ei.

Avoimissa kysymyksissä selvitettiin tutkittavien omia kokemuksia dysleksiaan ja yliopisto-opintoihin liittyen. Tavoitteenani oli, että tutkittavat eli luokanopettajaopiskelijat pääsisivät ilmaisemaan omia kokemuksiaan ja tuomaan ilmi heidän itsensä tärkeiksi määrittämiään asioita dysleksiaan liittyen.

Etenkin kun tutkitaan kokemuksia, avoimuus kuvaa hyvän haastattelun luonnetta, jolloin kysymysten tulisikin olla avoimia (Laine, 2007, s. 39).

15 vastauksen jälkeen alkoi näkyä saturaation merkkejä, jolla ratkaistaan aineiston riittävyys. Saturaatiolla tarkoitetaan käsitettä, missä tutkija kerää aineistoa niin pitkään, että haastatteluista tullut aineisto alkaa toistaa itseään ja samoja asioita nousee esille eikä se tuota enää uutta tietoa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 182; Sarajärvi & Tuomi, 2017, s. 300–301). Kun saturaatio täyttyi 15 vastauksen kohdalla, lopetin haastattelulomakkeen aktiivisen eteenpäin jakamisen ja ryhdyin analysoimaan saamiani vastauksia.

Vastauksia haastattelulomakkeeseen tuli yhteensä 15 kappaletta. Vastauksia tuli Tampereen yliopistosta (6), Oulun yliopistosta (5), Turun yliopistosta (Rauman kampus) (1) sekä Itä-Suomen yliopistosta (3). Avoimien kysymysten vastaukset olivat laajuudeltaan eri mittaisia, yhdestä sanasta 118 sanaan. Haastattelulomakkeen vastausten täyttämisen keskimääräinen aika oli noin 12 minuuttia. Vastaajista kahdeksan koki olevansa tietoinen dysleksian vaikutuksista lasten oppimiseen ja opiskeluun ja loput kuusi kokivat, etteivät ole asiasta tietoisia tai heidän tietämyksensä oli hyvin heikkoa (KUVIO 2).



KUVIO 2. Haastattelujoukon jakautuminen dysleksian ymmärryksestä oppimiseen ja opiskeluun

5.5 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin mukaisesti. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan menetelmää, jossa pystytään analysoimaan objektiivisesti ja systemaattisesti eri dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleita, keskusteluita, raportteja sekä haastatteluita (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 117). Sarajärven ja Tuomen (2017, s. 264, 347) mukaan sisällönanalyysi on niin sanottu perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista käyttää kaikissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa ja sen tehtävänä on saada tutkittava ilmiö kuvattua sekä tiivistetyksi että yleisesti. Sisällönanalyysillä aineisto muokataan vain jäsenneltyyn muotoon ja tutkijan tulee vielä tämän jälkeen kuitenkin tehdä johtopäätöksiä tutkimustuloksista (Grönfors 1982, s. 161). Tutkimukseni haastattelu oli strukturoimaton, joten sisällönanalyysi oli omiaan tutkimukseeni.

Sarajärven & Tuomen (2017, s. 265) mukaan laadullisen tutkimuksen analysointi voidaan jakaa kahteen piiriin: aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin sekä teoriaa ohjaavaan sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysia ei ohjaa teoreettinen viitekehys, vaan siinä yhdistellään käsitteitä saaden siten vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta asiasta. Puusan ja Juutin (2020, s. 145–146) mukaan laadullisen

aineiston analyysia voidaan kuvata salapoliisityöksi, jossa päättely ja tulkinta ovat suuressa roolissa. Tuomi & Sarajärvi (2017, s. 112) jatkavat, että sisällönanalyysissä pyritään etenemään empiirisestä aineistosta käsitteellisempää näkemystä kohden tutkittavasta asiasta. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 93–94) yhtyvät Laineen (2007) ajatukseen siitä, että laadullinen analyysi etenee seuraavasti: ensin valitaan aineistossa kiinnostavat asiat, toiseksi etsitään kohdat, jotka sisältyvät kiinnostuksen kohteisiin, kolmanneksi luokitellaan sekä teemoitellaan nämä kohdat ja viimeiseksi kirjoitetaan yhteen veto eli annetaan selitys asialle.

Sisällönanalyysin vaiheet voi Alasuutarin (2011, s. 44) mukaan jakaa viiteen osaan: pilkkomiseen, käsitteellistämiseen, uudelleen kasaamiseen, havaintojen pelkistämiseen sekä arvoituksen ratkaisemiseen. Ensimmäisessä osiossa aineisto puretaan, siihen tutustutaan, se järjestetään ja koodataan sekä lopuksi koodit yhdistetään eli vertaillaan ja eritellään. Tätä osiota kutsutaan redusoinniksi eli pelkistämiseksi esimerkiksi etsimällä auki kirjoitetusta aineistoista ilmaisuja, jotka kuvaavat tutkimustehtävää (Sarajärvi & Tuomi, 2017, s.363–364).

Alasuutari (2011, s. 44) sekä Sarajärvi & Tuomi (2017, s. 367, 371) luonnehtivat, että toisessa osiossa luodaan kategoriat ja alakategoriat. Kategorioiden luomisesta käytetään käsitettä kluserointi eli ryhmittely, jolloin aineiston alkuperäiset ilmaisut tarkastetaan etsien käsitteitä, jotka huokuvat samanlaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Käsitteet, jotka kuvaavat samaa ilmiötä erotellaan ja muodostetaan alaluokiksi nimeämällä ne sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Kolmannessa osiossa tehdään linkitys kategorioiden välillä ja annetaan niistä esimerkit sekä lopuksi kirjoitetaan analyysi tekstimuotoon. Vaihetta kuvataan käsitteellä abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa muodostetaan tutkimuksen pohjalta ja valikoidun tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä. Seuraavassa osiossa pyritään saamaan aineistoista pelkistetty, jossa pystytään kuvaamaan ilmiötä esimerkein ja havainnoin, joilla on joitakin samoja piirteitä sekä samat säännöt pätemässä. Viimeisessä osiossa tuloksia tulkintaan, selitetään havaintoja, etsitään havainnoille merkitystulkintoja ja sovitetaan yhteen observointeja teoreettiseen viitekehykseen ja aikaisemmista tutkimuksista rakennettuihin selitysmalleihin. Alasuutari (2011, s. 44) tarkoittaa

sisällönanalyysin viimeisellä osiolla, arvoituksen ratkaisulla karkeasti tulosten tulkintaa. Tutkija muodostaa teoreettisesta viitekehystä ja keräämästään aineistoista tutkittavan ilmiön tulkinnan.

Tuloksia tarkasteltaessa määrittelin haastattelulomakkeesstani kysymykset, joilla vastattiin tutkimuskysymykseen. Seuraavaksi aineistosta etsin alleviivaamalla asiat, jotka olivat tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja. Näistä asioista etsin yhteneväisyyksiä luoden alakategoriat ja lopuksi pääluokat. Taulukoissa 1–3 on esitetty esimerkkejä aineiston analysoinnista.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
“Varmasti, jos on itse aktiivisesti hakemassa tietoa, ja ottaa esimerkiksi valinnaisissa aineissa asiaa omaan käsittelyyn. Perusopinnoissa ei taida kovin paljon olla pakollisesti tarjolla. Summa summarum: pitäisi olla enemmän.”	Oma aktiivisuus Tiedon/valmiuksen riittämättömyys opinnoista
“En koe, yliopisto-opinnoissa on ihan liian vähän erityisopetukseen ja erityisesti tällaisiin tunnistettuihin oppimisvaikeuksiin liittyviä opintoja. Harjoittelussa tukitoimet tulevat jo esille, mutta olo oli aluksi kieltämättä hiukan avuton kun en tiennyt kunnolla miten auttaa erityisoppilaita.”	Tiedon/valmiuksen riittämättömyys opinnoista Epävarmuus omista taidoista työelämään liittyen
“En. Ylipäättänsä esiopetuksen lukemaan opettaminen on liian vähän käsitelty aihe. Aika kylmiltään saa työelämään viiden vuoden koulun jälkeen lähteä.”	Tiedon/valmiuksen riittämättömyys opinnoista Epävarmuus omista taidoista työelämään liittyen

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Oma aktiivisuus	Sivuaine
Tiedon/valmiuksen riittämättömyys opinnoista	Tutkinnon opinnot
Epävarmuus omista taidoista työelämään liittyen	Ammatillinen kompetenssi

Taulukko 3. Esimerkki aineiston teeman muodostamisesta eli abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka
Sivuaine	Vapaavalintaiset yliopisto-opinnot
Tutkinnon opinnot	Pakolliset yliopisto-opinnot
Ammatillinen kompetenssi	Opintojen kerryttämä ammatillinen kompetenssi

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimustyössäni olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen lähtökohta on suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joita tunnistettavuus voisi heille aiheuttaa. Joskus tunnistettavuuden estäminen on myös edellytys rehellisille vastauksille (Kuula, 2006, s.208–209). Kyselylomakkeessani kysytään vain tutkimukselleni relevantteja asioita, esimerkiksi tutkittavan yliopisto sekä avoimia kysymyksiä koskien tutkittavan kokemuksia. Koska kysymykset ovat yleisluonteisia on varmaa, että tutkittavien anonymiteetti on suojattuna. Tutkijanakaan en tiedä tarkkaan, ketkä ovat haastattelulomakkeeseeni vastanneet, koska tämä tieto ei ole olennaista tutkimuksen kannalta.

Tutkimuksen aineistoa tulee käsitellä sellaisella varovaisuudella, että tutkittavien yksityisyyden suoja ei vaarannu huolimattoman säilytyksen tai sähköisen siirron seurauksena (Kuula, 2006, s.208–209). Tutkimukselleni ei ole luvassa jatkoa, jonka vuoksi aineistoa ei tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen säilytetä. Aineiston säilytys on tapahtunut salasanasuojatusti. Haastattelut toteutettiin alkujaankin nimettömästi haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi eikä heidän vastauksistaan voida päätellä heidän henkilöllisyyttään. Tutkimustyöni tärkeimpinä lähtökohtina ovat rehellisyys, luotettavuus ja tarkkaavaisuus, kuten eettisesti hyvä tutkimus edellyttää. Tulosten tallentamisessa, niiden

keräämisessä, esittämisessä ja kaikessa tekemässäni olen noudattanut asianmukaisia ja hyvän etiikan mukaisia menetelmiä.

Tavoitteideni mukaisesti roolini tutkijana on ollut koko ajan pyrkiä olemaan luotettava kaikin tavoin. Tutkittavat luottavat siihen, että minä tutkijana pidän lupaukseni tutkittavien anonymiteetista sekä haastattelujen aineiston säilytyksestä ja sen jatkokäytöstä. Täysin puolueeton eli objektiivinen en pysty tutkijana tutkimuksessani olemaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 17). Minulla on luonnollisesti oma suhteeni tutkittavaan aiheeseen ja minun kohdallani se on suhteellisen henkilökohtainen. Tutkijana olen tämän koko ajan tiedostanut ja olen tuloksia tarkasteltaessani pyrkinyt jatkuvasti sekä aktiivisesti tiedostamaan omia asenteitani ja uskomuksiani. Tiedostamisen tarkoituksena on, että omat mahdolliset asenteeni ja uskomukseni eivät vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Tätä kutsutaan sulkeistamiseksi, jonka avulla tutkija siirtää syrjään oman vaistomaisen asenteensa pyrkiäkseen pääsemään fenomenologisen tutkimuksen tavoitteeseen eli ymmärrykseen henkilön kokemuksesta, kuten se tutkittavalle henkilölle ilmenee (Perttula 2008; Lehtomaa 2008). Sulkeistamalla tutkija reflektoi tutkimaansa aiheeseen kohdistuvia ennakkokäsityksiä jo ennen aineiston hankintaa. (Lehtomaa 2008, s. 165).

Koska itselläni on omat kokemukseni dyslektikko-oppilaana sekä luokanopettaja-opiskelijana olemisesta, koin sulkeistamisen sekä tutkijan esiymmärryksen tärkeäksi koko tutkimusprosessin aikana. Aloitin omien ennakkokäsitysteni pohdinnan omilla käsityksilläni yliopisto-opintojeni tarjoamista valmiuksista dyslektikko-oppilaiden tukemisessa ja dysleksian tunnistamisessa. Koin erittäin tärkeäksi toteuttaa sulkeistamista ja omien olettamuksieni reflektointia koko tutkimusprosessin aikana. Tärkeää on ymmärtää, että ainoastaan hyödyntäen sulkeistamista voi tutkittava aines ilmetä luotettavasi (Perttula 2008, s. 145).

6 TULOKSET

Käsittelen tutkimuksen tuloksia luokittelemalla ne sisällönanalyysistä nousseiden teemojen mukaisesti kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa käsittelen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tietojensa ja valmiuksiensa riittämättömyydestä opinnoissaan dysleksiä koskien. Toisena käsittelen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia oman aktiivisuutensa roolista yliopisto-opinnoissa oppiakseen dysleksiästä. Kolmannen esille nousseen teeman pohjalta käsittelen luokanopettajaopiskelijoiden epävarmuuksia omista taidoistaan dysleksian tunnistamisen ja tukitoimien suhteen. Tulen tuloksissa esittelemään vastaajien kokemuksia suorilla lainauksilla heidän vastauksistaan (haastattelulomakkeen kysymyksiin.) Tämä sen takia, että kuvaillessa tutkimusaineistoa ensimmäistä kertaa, pyritään tutkittavien omaa puhetta tuomaan ilmi mahdollisimman paljon, jotta heidän ainutlaatuisuutensa pääsee esille (Laine, 2007, s. 41).

6.1 Kokemus tiedon/valmiuksien riittämättömyydestä opinnoissa

Alle puolet vastaajista koki saaneensa tietonsa dysleksiästä yliopisto-opinnoissaan. Heidän vastauksissaan tuli ilmi, että heistä suurin osa koki saaneensa tietonsa vapaavalinnaisilta erityispedagogiikan kursseilta, myös monialaisten opintojen äidinkielen kurssi mainittiin. Suurin osa vastaajista koki kuitenkin olevansa tietoinen dysleksian vaikutuksista yksilön oppimiseen ja opiskeluun. Vastaajat mainitsivat vastauksissaan omia kokemuksiaan tekemistään havainnoistaan esimerkiksi harjoittelussa, perheenjäsenen tai ystävien kokemina. Opiskelun mainittiin olevan työläämpää ja arvosanojen heikompia. Lisäksi dysleksian oli havaittu hankaloittavan kaikissa oppiaineissa opiskelua sekä teknisen lukemisen, että ymmärtämisen vaikeuden vuoksi. Dysleksian vaikutus oppimisen, lukemisen, kirjoituksen ja tekstin ymmärtämisen

vaikeuteen sekä hitauteen nousi esille. Osa vastaajista oli huomannut sen ystäviensä opiskeluissa, joka oli heidän kokemuksensa perusteella hidasta ja vaikeaa. Yksi vastaajista kertoi olevansa tietoinen dysleksian vaikutuksista oman dysleksiansa tähden. Opintojen vaikeuksista lähteneen koko opintojen etenemisen hidastumisen oli myös havaittu vaikuttavan opintojen keskeytykseen, kun riittäviä tukitoimia ei oltu pystytty tarjoamaan.

”Olen havainnut opetusharjoitteluissa sen hankaloittavan ihan kaikissa aineissa oppimista sekä teknisen lukemisen että ymmärtämisen vaikeuden vuoksi. Myös suvussa on pari kokemusta aiheesta ja dysleksia on myöhemmällä iällä vaikuttanut myös opintojen etenemiseen ja jopa kesken jättämiseen kun tukea ei ole myöhemmillä asteilla riittävästi saanut.”(H2)

Vastaajista vain muutama kertoi, että ei ole havainnut dysleksian vaikuttavan oppimiseen ja opiskeluun. Näistä vastauksista lähes kaikki olivat kuitenkin sellaisia, että vastaajilla oli kyllä tietoa, miten dysleksia vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun, mutta kokemukset ovat perhepiiristä tai ystäviltä eikä niitä ole koettu tämän tähden omiksi havainnoiksi. Perhepiireistä ja ystäviltä tulleista kokemuksista on kuitenkin mainittu esimerkkejä dysleksian vaikutuksista oppimiseen. Tuloksista kävi ilmi, että ymmärrys dysleksian tukitoimista jakautuu pitkälti tasan niiden kesken, jotka kokevat asiasta tietävänsä ja niiden kesken, jotka eivät. Vastaajat, jotka kokivat tietojensa näistä tukitoimista olevan heikot tai että niitä ei ollut ollenkaan, mainitsivat silti joitakin tukimuotoja. Oppilaiden ohjaamisen erityisopettajalle tai ratkaisujen pohtiminen yhdessä hänen kanssaan oli yleisin vastaus opiskelijoilla, jotka kokivat tietonsa heikoiksi.

Dysleksian tukitoimista kuvailtiin tukitoimia, jotka on esitetty kuviossa 3 siten, että eniten mainitut tukitoimet ovat kuviossa kuvailtu ylhäältä alaspäin. Mainittuja tukitoimia olivat kolmiportainen tuki kysymysmerkin kera, erityisopettajan konsultointi, äänikirjojen käyttö, tehtävien eriyttäminen, selkokielen käyttö, lisäaika kokeissa, opetusjärjestelyjen mukauttaminen, yksilölliset tuen muodot, motivaation ylläpito sekä suurennettu teksti, lukiviivain ja visuaalisuus opiskelussa.



KUVIO 3. Tutkimusjoukon kuvailemat tukitoimet dysleksiaan

Varhaisesta tunnistamisesta oli lähes kaikilla tietoa. Osa vastaajista koki, ettei heillä ole tietoa asiasta, mutta mainitsivat silti vastauksissaan keinoja varhaiseen tunnistamiseen. Vastauksissa joko kerrottiin, että tietoa on tai ei ole dysleksian varhaiseen tunnistamiseen liittyen tai sitten kerrottiin omista tiedoista. Tutkimuksen haastattelulomakkeessa pyrittiin selvittämään opiskelijoiden kokemuksia yliopiston tarjoamista eri opintojaksoja yhdistävistä integroiduista ”silloista”, jotka syventävät opiskelijan oppimista dysleksiasta sekä sen tukitoimista. Suurin osa kuvaili kokemuksiaan näistä silloista puutteellisiksi tai olemattomiksi. Ne, joiden vastauksissa kävi ilmi, että he olivat siltoja onnistuneet löytämään, määrittivät niiden olevan mahdollisia sivuainevalintojensa perusteella. He kokivat, että omilla sivuainevalinnoilla on mahdollista luoda itse syventäviä siltoja mutta pakollisella kurssilla näitä olevan huonosti. Yhdessä vastauksessa todettiin, että *”En koe näitä olevan juuri ollenkaan. Pitäisi kai käydä erkan sivuaine tätä varten.”*(H9)

Yhdessä vastauksessa vastaajan kokemus oli, että yliopisto-opinnot eivät tarjoa tarpeeksi opintoja dysleksiasta oppimiseen ja erityispedagogiikan kurseillakin aiheen käsittelyn olleen pintapuolista:

” Eivät tarjoa jollei itse valitse esim. erityispedan kursseja. Pakollisilla kursseilla käytiin läpi vähän jotakin muttei riittävästi. Erityispedassakin kuitenkin aihe aika pintaraapaisu kun oli vain yksi kurssi, mutta sai siitä kuitenkin aika paljon.” (H2)

Vastauksissa kävi ilmi, että vastaajat kokivat, että aiheesta oli saatettu jonkin verran opintojen alussa puhua, mutta se ei ole heidän mieleensä jäänyt, koska aiheen läpikäyminen kuvattiin pintapuoliseksi ja syvällisempi oppiminen on jätetty opiskelijan oman mielenkiinnon varaan. Erään vastaajan kuvailema kokemus:

”Mielestäni dysleksia ja sen tukitoimet ovat jääneet todella vähäiselle tarkastelulle eri kursseilla, ja kuten mainitsin, käydään dysleksiaa läpi yhdellä opintojaksolla aivan opintojen alussa. Käsite jää monelle varmasti melko tuntemattomaksi ja irralliseksi muista lapsen lukemista ja kirjoittamista koskevista opinnoista. Monilla ei välttämättä ole opintojen alussa edes tietoa siitä, millainen lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosessi ylipäätään on puhumattakaan dysleksiasta. Dysleksia vaatisi nykyistä perusteellisempaa tarkastelua. Tällöin luokanopettajaopiskelija osaisi mahdollisesti peilata oppimaansa dysleksiasta aitoon ympäristöön ja ymmärtää dysleksian todellisen luonteen” (H11)

6.2 Oma aktiivisuus

Omille sivuainevalinnoille annettiin vastauksissa suuri arvo ja koettiin, että oma aktiivisuus ja valinnat sivuaineiden osalta vaikuttavat suuresti omiin tietoihin ja valmiuksiin dysleksian suhteen. Osassa vastauksista kävi ilmi, että vastaajat olivat hieman hätkähtäneet kysymystä omasta ymmärryksestään koskien dysleksian tunnistusta sekä tukitoimia. He olivat sitä kautta ymmärtäneet, että heidän pitäisi pystyä tulevassa ammatissaan tietää dysleksian tukitoimista, jotta pystyvät oppilaitansa siinä tukemaan. He mainitsivat, että asiaan on perehdyttävä itsenäisesti paremmin tulevaisuudessa. Vastaajista yli puolet kertoi ammentaneensa tietämyksensä dysleksiasta jostain muualta kuin opinnoistansa. Esimerkiksi omien, tuttujen, ystävien tai lähipiirin kokemuksista, netistä, toista

koulunkäynninohjaajana ja/tai kaunokirjallisuuden henkilöhahmojen kautta. Vastauksista kävi myös ilmi, että osa vastaajista oli itsenäisesti opiskelemalla saanut tietonsa dysleksiasta.

”Suuri osa tietämyksestäni tulee kaunokirjallisuudesta erityisesti henkilöhahmojen kautta, joilla on dysleksia. Aihetta on käsitelty myös jonkin verran opintojen aikana.” (H9)

”Olen ammentanut sitä vain ystäviltä, joilla on se.” (H4)

”Netistä ja lähipiirin kokemuksista” (H7)

Seitsemässä vastauksessa mainittiin jollain tavalla erityispedagogiikan sivuaineen vaikutus asiaan. Vastaajat joko olivat valinneet erityispedagogiikan opiskelun tai kokivat, että heidän olisi kannattanut se valita, jotta kokisivat tietävänsä dysleksiasta.

”Yliopiston tarjoamat erityispedagogiikan kurssit.” (H6)

”Olen ammentanut dysleksiaan liittyvää tietämystäni erityispedagogiikan opintojaksoilla sekä itsenäisesti kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtyen. Tein dysleksiaan liittyen myös kandidini, joten olen tutkinut aihetta pitkään ja hyödyntänyt aiheen sisäistämiseen paljon aineistoa.” (H11)

”En koe näitä olevan juuri ollenkaan. Pitäisi kai käydä erkan (erityspedagogiikka) sivuaine tätä varten.” (H9)

Vastaajista kaksi, kokivat etteivät ole yliopisto-opinnoissaan oppineet dysleksiasta, mainitsivat kuitenkin saaneensa tietoja kirjoittaessaan kandidaatintutkielmaa kyseisestä aiheesta. Kandidaatintutkielmaa tehneet mainitsevatkin tutkineensa asiaa perusteellisesti ja akateemisia lähteitä käyttäen, mutta kokivat, että ilman tätä taustatyötä heidän tietonsa perustuisivat omiin kokemuksiin sekä omaan tiedon hankintaan. Käytännön kokemus harjoittelussa ja sijaisuuksissa mainittiin myös yhtenä havainnoinnin välineenä.

6.3 Epävarmuus omista taidoista

Kolmantena teemana esille nousi epävarmuus omista taidoista työelämään liittyen, mistä muodostui loppujen lopuksi alaluokaksi ammatillinen kompetenssi ja sen myötä yläluokaksi opintojen kerryttämä ammatillinen kompetenssi. Pääluokaksi tästä muodostuivat yliopisto-opinnot, joista opintojen aikana opiskelijat aloittavat ammatillisen kompetenssinsa kerryttämisen tulevaa työuraansa varten. Tietenkään ammatillinen kompetenssi ei muodostu valmiiksi yliopisto-opintojen aikana, vaan jatkuu pitkään yksilön ollessa jo työelämässä, mutta jostain on siemenkin saatava alkunsa. Näin ollen osa opiskelijoista kertoi kokevansa, että aika vähillä opeilla saa hypätä työelämään opiskelujen jälkeen, mikä antaa sisällönanalyysistä nousseelle pääluokalle eli yliopisto-opinnoille suuren arvon tutkimukseni kannalta.

Opiskelijan kokemus yliopisto-opintojen tarjoamista valmiuksista dysleksian tukitoimiin, tunnistamiseen sekä niiden harjoitteluun.

”Mielestäni luokanopettajien yliopisto-opinnot eivät tarjoa tarpeeksi tietoa ja valmiuksia dysleksian tunnistamiseen tai siihen liittyviin tukitoimiin. Mielestäni dysleksiaa käsiteltiin yhdellä vain opintojaksolla, ja silloinkin vain luennon yhtenä osana. Dysleksia avattiin käsitteenä, mutta siihen liittyvä pedagoginen toiminta jäi käsittelemättä. Epäilemättä aihe jäi kovin irralliseksi ja kaukaiseksikin monille. Mielestäni luokanopettajaopintojen tulisi sisältää paljon aiempaa enemmän tietoa erilaisista oppimisen haasteista. Monet suorittamani erityispedagogiikan opintojaksot olisivat olleet hyödyllisiä myös luokanopettajille, ja ne olisivat lisänneet tietoa ja taitoa luokanopettajana toimimiseen. Luokanopettaja kuitenkin ensisijaisesti tekee havainnot oppilaistaan, joten olisi oppilaiden etu, että luokanopettajat saisivat yliopisto-opinnoissa enemmän valmiuksia erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. En tietäisi lähes mitään oppimisen vaikeuksista tai niiden kuntouttamisesta, mikäli en olisi suorittanut erityispedagogiikan opintoja. Tämä on mielestäni huolestuttavaa, varsinkin kun toimimme luokanopettajina inklusiivisissa luokahuoneissa.” (H11)

Vastauksista kävi ilmi, että osa opiskelijoista oli päässyt käytännössä kokemaan miltä tuntuu, kun ei osaa auttaa erityisoppilaita.

”En koe, yliopisto-opinnoissa on ihan liian vähän erityisopetukseen ja erityisesti tällaisiin tunnistettuihin oppimisvaikeuksiin liittyviä opintoja. Harjoittelussa tukitoimet tulevat jo esille, mutta olo oli aluksi kieltämättä hiukan avuton kun en tiennyt kunnolla miten auttaa erityisoppilaita” (H10)

Osa opiskelijoista ei ollut aiemmin ajatellut asiaa ja huomasi haastattelulomakkeeseen vastatessaan, ettei ole asiaan opinnoissaan perehtynyt.

”Näköjään ei, koska ei ole tullut perehdyttyä asiaan vielä neljäntenäkään kouluvuotena” (H1)

7 POHDINTA

Kuullessaan sanan dysleksia ihmiset usein ajattelevat sen liittyvän vain lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikan vaikeuksiin koulussa, mitä se onkin, sitkeää lukemisen oppimisvaikeus, joka voidaan selittää esimerkiksi kognitiivis-biologisilla seikoilla, kuten perinnöllisyydellä sekä häiriöllä aivojen fonologisessa prosessoinnissa (Takala 2006, s. 76–78). Se on kuitenkin muutakin kuin oppimisvaikeus.

Davisin (2010, s. 4.) mukaan dysleksialla tiedetään olevan myös positiivisia vaikutuksia yksilön elämään, esimerkkinä muutamia kuuluisia dyslektikkoja: Hans Christian Andersen, Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Quentin Tarantino sekä pitkä lista muita kuuluisuuksia. Dysleksia ei siltikään tarkoita, että on automaattisesti nero, mutta se ei myöskään tee kenestäkään tyhmää vaan erilaisen. Monet vaikuttajat maailmassa ovat kärsineet dysleksian aiheuttamasta stigmasta ja/tai taistelleet vaikeuden kanssa ylipäättään. Silti kaikesta huolimatta he ovat elämässään menestyksekkäitä henkilöitä, jotka ovat luoneet suuria asioita dysleksiastaan huolimatta. Dyslektikoilla ei ehkä ole samoja kognitiivisia taitoja kuin niillä, joilla dysleksiata ei ole, mutta heitä yhdistää monesti erilaiset lahjat, kuten kyky olla tietoisempi ympäristöstään ja uteliaisuus. He ajattelevat enemmän kuvina kuin sanoina sekä he ovat usein intuitiivisia sekä nokkelia (Davis, 2010, s. 5). Kaikilla dyslektikoilla ei ole kuitenkaan tietoa mahdollisista erikoiskyvyistään elleivät ole sitä itse tarkemmin tutkineet. Monet heistä ovat tottuneet selviytymään arjestaan dysleksian kanssa, osa huonommin, osa paremmin. Esimerkkinä tästä henkilöt, jotka ovat dysleksian aiheuttaman motivaation puutteen ja negatiivisen suhtautumisen opiskeluun myötä jättäneet koulutuksensa kesken. Toisen pään esimerkkinä näyttelijä Minka Kuustonen ja laulaja Robin Packalen, jotka ovat molemmat avoimesti puhuneet dysleksiastaan ja siitä, kuinka he ovat valjastaneet sen omaksi voimavarakseen.

Dysleksia on arkielämässä totuttu luokittelemaan lukivaikeudeksi tai lukihäiriöksi ja usein negatiiviseen sävyyn. On totta, että dysleksia on ihmisen elämässä suuri merkitys erityisesti opiskelun ja oppimisen kannalta (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 11). Se ei tarkoita sitä, että ihminen on sen takia tyhmä tai muita huonompi. Monet dyslektikot kuitenkin tuntevat näin ja yhtenä syynä siihen on heidän erilainen tapansa oppia. Nykyään dyslektikkojen tiedetään olevan visuaalisia tai auditiivisia oppijoita (poikkeuksia luonnollisesti on), joten heidän omanlaistaan oppimistyyliä voidaan tukea entistä paremmin. Kouluissa tulisikin ottaa tukitoimissa huomioon muutakin kuin kognitiiviset oppisisällöt. Esimerkiksi tavoitteellisuuden ja pitkäjänteisyyden opettelu sekä erilaisten oppimis- ja opiskelustrategioiden opettelu ovat myös hyviä tukemisen keinoja (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 24). Oppilaana etenkin dyslektikolle on hyödyllistä ja tärkeää löytää oma oppimistyylinsä sekä vahvuutensa oppijana oppiakseen sekä ylläpitääkseen motivaatiota opiskelunsa suhteen.

Opettajat viettävät aikaa lasten kanssa koulussa ja oppilaantuntemuksen myötä tuntevat heidän tapansa oppia ja ymmärtää asioita. Lukivaikeusriskin tunnistamiseen tarvitaan ennen kaikkea opettajan tarkkuutta oppilaan tuntemisessa, (mahdollista) perheen kanssa tehtyä yhteistyötä sekä ammatillista kompetenssia dysleksian riskitekijöiden tunnistamiseen. Diagnoosin dysleksiasta voi tehdä ainoastaan lääkäri, mutta jotta päästäisiin siihen vaiheeseen on tärkeää tunnistaa mahdolliset dysleksian merkit. Lyytisen ja Lyytisen (2007b) tekemä tutkimus, jossa on todettu oppilaan kehityksen seuraamisen olevan toimivin dysleksian tunnistamisen muoto puoltaa sitä, että luokanopettaja on merkittävässä roolissa lapsen dysleksiapolun suhteen. Oppilaiden tarkkailu on tärkeää myös mahdollisten lukivaikeuksien huomaamisen takia. Varhainen huomaaminen ja puuttuminen lukivaikeuteen on oppilaalle tärkeää, jotta hän voi saada tarvitsemaansa tukea niin pian kuin mahdollista (Thuneberg, 2006, 61).

Opettaja viettää aikaa oppilaidensa kanssa huomattavan paljon ja näitä opettaessaan pystyy kiinnittämään oppilaidensa mahdollisiin lukemisenvaikeuksiin eri tavoin huomiota, kuin esimerkiksi vanhemmat tai lääkäri

yksinään. Sukuvaikeusriski on yksi tekijöistä, jotka opettajan olisi hyvä tietää lapsesta, etenkin jos oppilaalla ilmenee muita dysleksiaan viittaavia vaikeuksia. Opettajalla on täten merkittävä osa lapsen hyvinvointiin vaikuttavassa asiassa eli mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistajana ja ennen kaikkea tukitoimien luoja. Liian myöhään tehdyt seulonnat, arvioinnit ja tuen puute voivat aiheuttaa oppilaille ongelmia motivaation suhteen, uupumista tai laiskan stigmaa (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 23).

Maamme opettajat ovat laadukkaasti sekä korkeasti koulutettuja ja sen myötä myös lasten oppimistulokset ovat verrattain loistavia. Monille yllätyksellisenä tietona onkin tullut, että Suomi on jatkuvasti kärkijoukossa kansainvälisissä oppimistulosvertailuissa (Mikkola, 2017, s. 240). Yhtenä syynä tähän on oltava laadukas opetus, jonka antavat ketkä mutkaan, kuin korkeasti koulutetut opettajat. Sahlbergin (2015, s. 91) mukaan meillä Suomessa hyviä oppimistuloksia synnyttäväksi kouluksi katsotaan koulu, jossa oppilaat suoriutuvat yli odotusten. Mitä oikeudenmukaisempi koulu on, sitä paremmaksi se voidaan katsoa suomalaisten kriteerien mukaisesti. Koulutusjärjestelmämme takaa oppilaille tarvittavat tukitoimet esimerkiksi oppimisvaikeuksien kuntoutukseen. Kuntoutuksesta vastaavat ensisijaisesti koulut itse ja suurimmaksi osin oppilaan luokanopettaja yksin tai yhdessä erityisopettajan kanssa, joka voi tarvittaessa myös antaa tukitoimia itsenäisesti. Suomessa erityisopetusta on tarjolla kaikille oppilaille ja tämä perustuu siihen, että jokainen tarvitsee jossain vaiheessa elämäänsä tukea (Sahlberg, 2015, s. 92). Luokanopettajalla tulee siis olla tarpeeksi tuntemusta oppimisvaikeuksien, kuten dysleksian tunnistuksesta ja tukimuodoista tukeakseen oppilastaan sekä siirtääkseen hänet tarvitsemansa tuen piiriin.

Oman dysleksiani kanssa eletyn historiani myötä halusin tutkimuksellani selvittää, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saavansa tarpeeksi tietoa dysleksiasta, sen tunnistuksesta ja tukitoimista yliopisto-opintojensa aikana. Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että suurin osa opiskelijoista oli tietoisia dysleksian vaikutuksista yksilön oppimiseen ja opiskeluun. Myös ne vastaajat, jotka kokivat tietonsa olemattomiksi tai heikoiksi tiesivät vastaustensa perusteella kuitenkin jotain asiasta. Tutkielmani teoriaosuudessa esittelin Tampereen ja

Oulun yliopistojen kasvatustieteen kandidaatin sekä maisterin tutkintojen opetussuunnitelmat, jotka tähtäävät nimenomaan luokanopettajan tutkintoon. Oulun kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoista löysin kolme kurssia, jotka voivat jollain tavalla sisällön ja osaamistavoitteiden mukaan liittää koskemaan oppimisvaikeuksien ja erityisesti dysleksian piirteiden oppimista. Kurssit kuuluivat kasvatustieteen aineenopintoihin. Tampereen kasvatustieteen kandidaatintutkinnoista tällaisia löytyi neljä kappaletta. Tampereen yliopistossa nämä kurssit kuuluivat kasvatustieteen perusopintoihin sekä perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisiin opintoihin. Maisterin tutkinnoista molemmista yliopistoista löytyi yksi kurssi pakollinen kurssi ja molempiin kandidaatin tutkintoon että maisterin tutkintoon valittavat vapaavalinnaiset opinnot. Molemmissa yliopistoissa tämä maisterin tutkinnon kurssi kuului kasvatustieteiden syventävien opintojen sisältöopintoihin.

Haastattelulomakkeen vastauksissa opiskelijat painottivat, että pakollisilla kursseilla aihetta on käsitelty vain vähän eikä se ole ”jäännyt päähän”. Vapaavalinnaisten opintojen merkitystä dysleksiasta oppimiseen korostettiin ja erityisesti erityispedagogiikan sivuaineopintojen mainittiin auttavan. Moni vastaaja (joka opiskeli tai on jo opiskellut erityispedagogiikan sivuainetta) harmitteli, etteivät kaikki luokanopettajaopiskelijat saa saman verran tietoa asiasta, koska eivät ole valinneet kyseistä sivuainetta. Sisällönanalyyysissä teemoiksi nousivatkin nämä edellä mainitut asiat opinnoista, jolloin muodostui yläluokiksi pakolliset ja vapaa valinnaiset opinnot.

Suomen kaikkien yliopistojen katsotaan kouluttavan kasvatustieteen maisterin tutkinnollansa yhdenvertaisia luokanopettajia, koska kaikissa yliopistoissa opiskellaan tutkinnon tason edellyttämät opinnot. Nämä ovat luokanopettajakoulutuksen tapauksessa maisterin tutkintoon kuuluvat opinnot, opettajan pedagogiset opinnot sekä peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Yliopistot ovat vapaat itse määrittelemään kurssien sisällöt yliopiston omien painopisteidensä mukaisesti. Ovatko kaikki valmistuneet luokanopettajat täten samalla viivalla tietojensa ja taitojensa kanssa?

On tietysti opiskelijasta itsestään kiinni, kuinka paljon hän kursseilla oppimaansa tietoa syventää itsenäisesti tai käyttää harjoitteluissa hyödyksi. Mutta mikäli opiskelija kokee, ettei ole alun perinkään saanut aiheesta tarvittavia tietoja yliopisto-opinnoissaan, ei hän välttämättä tajua asian tärkeyttä tulevan ammattinsa kohdalla. Tutkimuksessani kävi ilmi, että eräs vastaaja koki havahtuneensa asiasta tietämättömyytensä ollessaan jo neljännellä vuosikurssilla. Hänkään tuskin on asiaa siis sen kummemmin aikaisemmin miettinyt ja nyt tutkimukseeni osallistuessa tajusi, ettei oikeastaan tiedä asiasta. Dysleksia on kuitenkin erittäin tärkeä aihe ja koskettaa hyvin montaa suomalaista lasta ja perhettä. Me luokanopettajat olemme ne, jotka mahdollisesti ensimmäisenä tunnistamme lapsella dysleksiaan viittaavia vaikeuksia ja katsomme juuri hänelle sopivat oikeanlaiset tukimuodot. Entä jos emme tiedä asiasta kuin pintaraapaisun emmekä osaa tunnistaa näitä merkkejä tarpeeksi varhain emmekä osaa antaa riittävää tukea vaan viemme asian vain eteenpäin erityisopettajalle, jolla on pian liian monta oppilasta autettavanaan, jolloin mahdollisuus saada riittävää tukea pienenee. Lukivaikeutta ennakoivista tekijöistä ollessa paljon tietoa mahdollistaa se ongelmiin puuttumisen varhain. Varhainen puuttuminen riskitekijöihin lisää kykyä ennaltaehkäisyyn, joka voi osittain estää ongelmia ja niiden kasaantumista. Dysleksian tiedetään olevan usein haasteena yleisopetuksessa sekä erityisopetuksessa nimenomaan resurssien laadun käytön kohdentamisen suhteen (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 22–23).

Opetushallituksen opetussuunnitelmassa (2014) sanotaan, että "huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen." Myönteisen ja erilaisuutta tukevan luokkailmapiirin ja lukivaikeudesta avoimesti puhumisen tiedetään helpottavan lukivaikeuden omaavia oppilaita. Opettajan kannustuksella ja oppilaan positiivisen minäkuvan tukemisella on tärkeä osa erilaisen oppijan tukemisessa. Dysleksiaoppilaille on hyvä löytää hänen oma tyylinsä oppia. Heille eivät sovi kaikki samanlaiset tavat kuin muille oppilaille, ja mikä tärkeintä opettajan tulisi pitää oppilaan motivaatiota yllä ja saada hänet ymmärtämään, ettei kyse ole laiskuudesta tai tyhmyydestä vaan dysleksiasta. Tämän vuoksi olisi myös ensiarvoisen tärkeää lapsen itse tiedostaa oma taitotasonsa ja ennen

kaikkeat vahvuutensa, jotta niitä voidaan hyödyntää opetuksessa (Hintikka & Strandén 1998, s.101). Opettajan roolin tiedostetaan olevan elintärkeä dyslektikko-oppilaiden tukemisessa. Dysleksia itsessään on suuri tekijä yksilön elämässä, minkä tiedetään voivan aiheuttaa pahimmassa tapauksessa opintojen keskeytymisen ja siitä johtuvan työttömyyden, mikä taas lisää riskiä masentuneisuuteen ja päihteiden käyttöön. Olisi siis elintärkeää, että luokanopettajat osaisivat tunnistaa dysleksian varhaisia ennusmerkkejä oppilaissaan ja tukea heitä. Tämä edellyttää sitä, että luokanopettajat itse ymmärtävät dysleksian vaikutukset ihmisen elämään, mutta myös omien toimien vaikutukset.

Dyslektikkojen tiedetään oppivan eri tavoin, joten opettajan tulisi tukea oppilaitaan löytämään omat tapansa oppia ja ottaa tämä huomioon opetuksessaan. Pedagogisesti on siis tärkeää huomioida opetuksessa oppilaan vahvuudet ja jo olemassa olevat kyvyt (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 16). Dysleksiaa ei voida poistaa ihmisestä, mutta häntä voi tukea löytämään omat vahvuutensa ja keinonsa oppia dysleksiasta huolimatta. Oppilaita tulisi tukea kääntämään dysleksia vahvuudekseen häpeämisen sijasta. Grünthal, & Pentikäinen (2006) tukevat ajatusta, että rohkaiseva ilmapiiri luokassa on tärkeää, etenkin jos luokassa on oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita. Näin ollen oppilailla tulisi olla uskallus kokeilla ja ottaa riskejä pelkäämättä epäonnistumista.

Erilaisten tukitoimien muodoissa on tärkeää keskittyä myös oppilaan vahvuuksiin. Onnistumisen kokemukset lisäävät motivaatiota sekä ylläpitävät jaksamista (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 24). Luokanopettajan koulutus antaa opiskelijoille valmiudet monialaisten oppiaineiden, kuten äidinkielen ja matematiikan opetuksen kehittämiseen motivoivammaksi. Koulussa motivointiin on käytössä erilaisia projekteja, monialaisia oppimiskokonaisuuksia eli MOK-viikkoja tai -päiviä sekä erilaisten kokeilevan oppimisen synnyttämiä oppitunteja. Valmistuvat luokanopettajat osaavatkin varmasti keksiä mitä upeampia ja motivoivampia keinoja pitää dyslektikko-oppilaan motivaatio korkealla. Tämä on erittäin tärkeä osaamisen alue valmistuvilla luokanopettajilla. Mutta miksi

opiskelijat eivät koe saavansa tarpeeksi tietoa dysleksiasta, sen varhaisesta tunnistuksesta sekä tukitoimista?

Vuonna 1999 tehdyssä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeessa, OPEPRO:ssa selvisi, että yliopistot eivät pidä opettajankoulutusta tarpeeksi tuottavana koulutustehtävänä (Mikkola, 2017, s. 219). Koulutusten rahoituksista leikataan jatkuvasti eikä opettajankoulutus ole tässä poikkeuksena, mutta leikataanko opettajankoulutusta sen tähden, että se ei ole tarpeeksi tuottava, kuten OPEPRO:ssa kävi ilmi. Opettajankoulutus on juurikin tuottavaa, jolla satsataan maamme tulevaisuuteen. Sahlbergin (2015, s. 91) mukaan eräs tutkimus osoittaa, että kustannustehokas strategia, jolla koetaan olevan vaikutus akateemiseen suoritukseen, on panostaa korkeatasoiseen koulutukseen ja lisätä resursseja heikompien oppilaiden varhaiseen tukeen. On todettu, että edistämällä tasa-arvoa koulutuksen suhteen vaikutukset voivat olla kustannustehokkaita. Kaikilla kouluilla on oltava erityisopettaja sekä koulunkäynninohjaajia, jotka ovat tukemassa erityistarpeisia lapsia (Sahlberg, 2015, s. 91). Virtanen, Ikonen & Siiskonen (2004, s. 215) puoltavat koulunkäynninavustajan tarvetta, joka on koettu suureksi ajan ja resurssien riittämättömyyden tähden. Olisi hyvä, mikäli luokanopettajan ohjauksessa olisi mukana oppilaan kuntoutuksessa ja sen eri vaiheissa koulunkäynninohjaaja. Koulutuksen leikkaukset ovat näin ollen näkyvä osa opettajien, koulunkäynninohjaajien, muiden koulussa työskentelevien ja ennen kaikkea oppilaiden arkea. Sahlbergin (2015, s. 91–92) mukaan jo 1970-luvulta lähtien koulutuspolitiikkamme on mahdollistanut hyviä oppimistuloksia samanaikaisesti lieventäen oppilaiden kotitaustojen vaikutusta heidän oppimiseensa. Maamme erityisopetus määritelläänkin ennen kaikkea oppimisvaikeuksien tukemiseen. Monissa muissa maissa erityisopetuksen katsotaan liittyvän puheen ja kielen puutteelliseen hallintaan, älyllisiin haasteisiin sekä käytöshäiriöihin. Tässä määrittelyssä sekä toteutuksessa on suuria eroja muiden maiden välillä (Sahlberg, 2015, s. 91–92).

Kouluilta, olivat ne sitten peruskouluja tai yliopistoja, vaaditaan aina lisää. Kaikkea ei yksinkertaisesti saada mahtumaan opintosuunnitelmiin jättämättä

jotakin tärkeää ulkopuolelle. Koulutuksilta leikatut rahoitukset kuitenkin vain pahentavat tilannetta, sillä jostain on kuitenkin vähennettävä, mikä on ennen kaikkea pois lapsilta ja tulevaisuudeltamme. Opettajat ovat tulevaisuuden tekijöitä rakentaessaan työllänsä tasa-arvoista, sivistynyttä ja ennen kaikkea hyvinvoivaa yhteiskuntaa. Tämä on kuitenkin todella hankalaa opettajille, mikäli oppilaiden hyvinvointia parantaessa vastaan tulee resurssien puute. Opettajat ovat merkittävässä asemassa oppilaiden tulevaisuuden kannalta ja ensisijaisen tärkeänä on nähtävä opettajankoulutuksen sisältö, jotta se pyrkisi vastaamaan siihen mitä tulevaisuuden koulut tarvitsevat. On opettajan vastuulla käyttää työssään tätä oppimaansa ja hyödyntää sitä suunnitellessaan opetusta, joka huomioi erilaiset oppijat.

LÄHTEET

- Aaltola, J., & Valli, R. (2010). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. painos. *Jyväskylä: PS-kustannus*.
- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. (2005). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. *Special Data*.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. *Jyväskylä: Special Data*.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure* 51 (3), 50.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, M. & Lerkkanen, M-L. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-L. & Siiskonen, T. (toim). *Oppimisen vaikeudet*. (s. 252–290). Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy.
- Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi, & T. Turunen. (2009). *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, 6. (s. 396–412).
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (2010). *The gift of dyslexia: why some of the brightest people can't read and how they can learn*. Souvenir Press.

Eklund, K. (2017). Kouluiän lukutaito lapsilla, joilla on suvussa kulkeva lukivaikeusriski – ennustajat, kehitys ja lopputulema. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. Vol. 27(2) (s. 4–10). Niilo Mäki -säätiö.

Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettu: 15.3.2020.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2009). *Oppimisvaikeudet: tunnistamisesta interventioon*. Unipress.

Grünthal, S., & Pentikäinen, J. (2006). Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus.

Grönfors, M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Heikkilä, R., Puttonen, J. & Siiskonen, T. (2019). Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. Vol. 29 (1).

Hintikka, A-M. & Strandén, K. (1998). Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Helsinki: Oy Edita Ab.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holopainen, E. 2012. Prosessianalyysiin perustuva luku- ja kirjoitustaidon arviointi lukio-opetuksen perustana. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.). *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. 2. painos. (s. 101–116). Jyväskylä: PS-kustannus.

Holopainen, L. & Savolainen, H. (2009). Lukivaikeudet ja koulumenestys. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija – erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 126–134). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hämäläinen, R., Salin, R., & Valkama, A. (2004). Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. *Helsinki: Suomen Kuntaliitto*.

Helakorpi, S. Työn taidot -Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Huhtanen, K. (2011). Tehostettu tuki perusopetuksessa. *Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huttunen, R. & Kakkori, L. (2010). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus.

Ikonen, O., & Virtanen, P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija–yhteiseen kouluun*. (s. 241–256). Jyväskylä: PS-kustannus.

International Dyslexia Association. 2020. Definition of Dyslexia <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Luettu: 12.12. 2020.

Järvinen, H. (1993). *LPP-lukemaan puhumisen perusteella: lukemaanopettamismenelmä ja työn pedagogia*. Helsinki: Otava.

Jyväskylän yliopisto. (2015). Fenomenologia. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia>. Luettu: 14.11.2020.

Jyväskylän yliopisto. (2021). Luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus. <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/koulutus/luokandimaisterikou/> Luettu: 10.1.2021.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). Literacies. Melbourne: Cambridge University Press.

Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. (2002). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. Moilainen, P. & Rähä, P. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino.

Ketonen, R. (2011). Dysleksiariski oppimisen haasteena. (s. 9–13). Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Suomi. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41018/978-951-39-5109-2_2010.pdf?sequence=1. Luettu: 14.2.2021.

Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. Lontoo: Routledge.

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Vastapaino.

Laki perusopetuslain muuttamisesta. 16 §, 16 a § & 17 § (2010).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> .

Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lapin yliopisto. (2021). Kasvatustieteiden tiedekunta, opinto-opas. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=e2e435d8-2f7f-4707-a11a-89363876ceb0>. Luettu: 14.11.2020.

Latvala, J. M., & Lyytinen, H. (2011). LukiMat ja Ekapeli: ennaltaehkäisevää tukea suomalaisille lukiriskilapsille. (s.2–3). *Psykologia* 46.

Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. (s. 163–194). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. (2008). Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lerikkanen, M. K. (2013). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. 1.–3. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Lerikkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. (s. 20–26). Onnimanni, 2018 (1–2).

Lindstrom, J. H. (2019). Dyslexia in the Schools: Assessment and Identification. Teaching Exceptional Children. (p. 189–200). 51 (3). <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=d5be509e-0f17-4faa-af3f-a27776a9b64c%40sessionmgr4007>.

- Lundberg, I. (2002). Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 52, (s.165–18).
- Luukkainen, O., Pulkkinen, S. (2017). Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2006). Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta luki-taitoon*. (s. 87–106). Helsinki: Yliopistopaino.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2007a). Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeudet.pdf/view>.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2007b). Mitä auttajan on hyvä tietää, kun lapsella on lukemisvaikeuksia? Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeudet.pdf/view>.
- Mikkola, A. (2017). Riittävätkö opettajat – opettajankoulutuksen ohjaus ja kehittäminen. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. (s. 214–246). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mitchell, D. (2014). (27) Tutkitusti Toimivaa Tapaa Opettaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäki-Havulinna, J. & Kydén, K. (2020). Oppilaan tuki 2. Käytännön vinkkejä parempaan oppimisen tukemiseen. BoD-Books on Demand.
- Niemi, P. (2000a). Voiko lukivaikeutta selittää? Teoksessa A-M. Hintikka (toim.) *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi*. (s. 38–46). Helsinki: Gummerus.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A., Kallioniemi, A., Toom, M., Ubani & H. Linnansaari. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s.27–51).
- Nopola-Hemmi, J., Taipale, M., Haltia, T., Lehesjoki, A. E., Voutilainen, A., & Kere, J. (2000). Two translocations of chromosome 15q associated with dyslexia. (p. 771–775). *Journal of Medical Genetics*, 37(10).
- Nurmi, V. (1979). *Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus. (2019). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opetusryhmät.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat ja rehtorit suomessa_2019 esi- ja perusopetuksen opettajat.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi- ja_perusopetuksen_opettajat.pdf) Luettu: 23.2.2021

Opetushallitus. (2020). Tiedote. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/opettajan-ammatti-kiinnostaa-yha-useampia-taydennys-ja-jatkokoulutusta-tarvitaan>.
Luettu: 21.2.2021.

Opetushallitus. (2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettu: 15.3.2020.

Opintopolku. (2021). Luokanopettaja.
<https://opintopolku.fi/app/#!/haku/luokanopettaja?page=1&facetFilters=teachingLangCode ffm:FI&tab=los>. Luettu: 3.3.2021.

Oulun yliopisto. (2021). Kasvatustieteiden-tiedekunta, maisterinkoulutus.
<https://opas.peppi oulu.fi/fi/maisterikoulutus-2-vuotta/kasvatustieteiden-tiedekunta/11740/10960> Luettu: 3.3.2021.

Paakkola, E., Varmola, T., Kärkkäinen, T., & Välijärvi, J. (2017). Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. *Jyväskylä: PS-kustannus*.

Paananen, Soili. (2006). Biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Acta 63.

Paloneva, M-S. (2006). Tietokoneohjelmat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien pedagogisen kuntoutuksen apuvälineinä. Teoksessa P. Fadjukoff., T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. (s. 259–277). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Panula, A-M. (2013). Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus – Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Peltomaa, K. (2014). ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Suomi. [”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa \(jyu.fi\)](#) Luettu: 13.2.2021

- Perttula, J. (1999). Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkua. Teoksessa: J. Arikoski, P. Mäntynen, J. Perttula & P. Räsänen (toim.) Opettajuuden psykologia (s. 15–16). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. (s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. (p.187–206). *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2).
- Puolakanaho, A. (2012). LUKIVA:lla lukijaksi. *NMI-bulletin*. Vol 22 (2). (s.54–57). Niilo Mäki- Säätiö.
- Qvarmström, M., Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo, T., Aro, T., Jordan-Kilkki, P., Kokko, J., Nieminen, M., Salo, E., Jalkanen, H. & Siiskonen, T. (2014). Tuki- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa T., Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uudistettu painos. (s. 154–170). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet–tiedettä vai tulkintaa? Ilmestynyt teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään, 2005*.
- Rantala, J., & Rautiainen, M. (2013). Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia*. London: Continuum International Publishing Group.
- Rinne, R. (2017). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. (s. 16–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction. (p. 31–47). *Preventing School Failure* 52 (2).
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into kustannus.
- Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain, BTJ Finland Oy.

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2004). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. Sanat sekaisin? (s. 58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.

Siljander, P. (2002). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.

Snowling, M. J. (2000). Dyslexia. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Stenberg, K. (2011). Riittävän hyvä opettaja. Hyväsylä: PS-kustannus.

Takala, M. (2006). Mitä on dysleksia? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Lukivaikeudesta luki-taitoon. (s 65–86). Helsinki: Yliopistopaino.

Takala, M., & Kairaluoma, L. (2019). Lukivaikeudesta lukitukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Tampereen yliopisto. (2021). Opiskelijanopas, tutkinto-ohjelmat, kasvatustieteiden kandidaatinohjelma.

[Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma | Tampereen korkeakouluuyhteisö \(tuni.fi\)](#)

Luettu: 13.3.2021

Tampereen yliopisto. (2021). Opiskelijanopas, tutkinto-ohjelmat, kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma.

<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-b777eca0-c89a-431b-b6d4-bfb88991ac91?year=2020> Luettu: 13.2.2021.

Tergujeff, E. (2012). English pronunciation teaching: Four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4). (p. 599–607). Saatavilla: Social Science Premium Collection, ProQuest

Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56 (9). (p.976–987). University of Oxford, Oxford, UK; University College London, London, UK; University of Leeds, Leeds, UK; Royal Holloway, London, UK; University of York, York, UK.

Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.

Thuneberg, H. (2006). Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikkeudesta Luki-taitoon. (s. 177–194). Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun yliopisto. (2021). Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, Turku, kasvatustieteen maisteri.

<https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/luokanopettajan-tutkinto-ohjelma-turku-kasvatustieteen-maisteri-2-v>. Luettu: 13.2.2021.

UNESCO Institute for Statistics (2008). International literacy statistics: A review of concepts, methodology, and current data. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Lukemisen vaikeuksien kuntoutus. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. 2. painos. (s. 116–125). Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (s. 109–111). Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtonen, H. & Rautiainen, M. (2013). Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.

Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. (2004). Opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. Sanat sekaisin? (s. 206–228). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (Toim.), Työ, identiteetti ja oppiminen. (s. 156–176). Helsinki, Finland: WSOY.

LIITTEE

Liite 1

Oulun yliopisto, luokanopettajakoulutus	Tampereen yliopisto luokanopettajakoulutus
Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto 180 opintopistettä	Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto 180 opintopistettä
Kieli-, viestintä- ja orientoivat opinnot, 15 op	Kasvatustieteiden kandidaattiohjelman yhteiset opinnot, 20op
Vaihtoehtoinen opintojakso, 3 op (englanti tai muu kieli)	
Kasvatustieteen perusopinnot, 25op	Kasvatustieteen perusopinnot, 25 op <i>-Kehitys ja oppiminen elämäkulussa 5op</i> <i>-Opetus ja ohjaus 5op</i>
Kasvatustieteen aineenopinnot, 50op <i>-Moninaisuus kasvatuksessa 5op</i> <i>-Eryityiskasvatus perusopetuksessa 5op</i> <i>-Esi- ja alkuopetus 5op</i>	Kasvatustieteen Aineenopinnot, 35 op -kasvatusyhteisöt ja yhdenvertaisuus, 5op
Perusopetuksessa opettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, 65 op	Perusopetuksessa opettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, 60 op <i>-Kielikasvatus, 5 op</i> <i>-Äidinkieli ja kirjallisuus, 5op</i>

Sivuaineopinnot tai vaihdossa suoritettu opintokokonaisuus, 25 op	Vapaasti valittavat opinnot, 25 op
---	------------------------------------

Liite 2

Oulun yliopisto, luokanopettaja koulutus	Tampereen yliopisto luokanopettajakoulutus
Kasvatustieteen maisterin tutkinto 120 opintopistettä	Kasvatustieteen maisterin tutkinto 120 opintopistettä
Kasvatustieteen syventävät opinnot 80 op - <i>Opetushallinto ja kasvatusyhteisö kou lussa, 5op</i>	Kasvatustieteiden syventävien opintojen sisältöopinnot, 20 op - <i>Kasvatustieteiden syventävä teemajakso: Yhdenvertaisuus ja oppimisen tuki aikuiskoulutuksessa, 10 op</i>
Vaihtoehtoinen opintojakso a,b tai c, 5op	Projektiopinnot ja harjoittelut, 15 op
Vaihtoehtoinen opintojakso a,b tai c, 5op	Tutkimusmenetelmäopinnot, 10 op
Sivuaineopinnot tai vaihdossa suori tettu opintokokonaisuus, 25op	Pro gradu –tutkielma ja –seminaari sekä kypsyysnäyte, 40 op
Valinnaiset opinnot, 15 op	Vapaasti valittavat opinnot, 35op

Liite 3

Hei sinä luokanopettajaopiskelija!

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaani luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista yliopisto-opinnoistaan dysleksiaan ja sen tukitoimiin liittyen.

Toteutan tutkimukseni aineistonhankinnan haastattelulomakkeen avulla ja toivoisin, että sinulla olisi hetki aikaa kyselylleni.

Kysely sisältää monivalintakysymyksiä, sekä avoimia kysymyksiä, eikä vastaaminen vie kauaa. Vastaukset tullaan käsittelemään anonymisti ja tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimus on suunnattu kaikille luokanopettajaopiskelijoille.

Pääset kyselyyni tästä:

(linkki poistettu jo käytöstä)

Mikäli sinulla tulee jotain kysyttävää, niin ota yhteyttä minuun tai graduohjaajaani.

Kiitos kaikilla vastanneille!

Tutkija

Tia-Nitta Niemi, tia-nitta.niemi@tuni.fi

Ohjaaja

Tiina Kujala, tiina.kujala@tuni.fi

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opinnoistaan dysleksiaan liittyen

Vastaamalla tähän kyselyyn osallistut tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opinnoistaan koskien dysleksiaa ja sen tukitoimia. Kaikki vastauksen käsitellään hyvän tutkimuseettikan mukaisesti, luottamuksellisesti ja täysin anonyymisti. Kyselyä kerättyä aineistoa hyödynnetään pro gradu - tutkielmassani.

1. Valitse yliopisto, missä opiskelet luokanopettajaksi *

- Tampereen yliopisto
- Oulun yliopisto
- Turun yliopisto
- Turun yliopisto, Rauman kampus
- Lapin yliopisto
- Jyväskylän yliopisto
- Itä-Suomen yliopisto
- Helsingin yliopisto
- Vaasa, Åbo Akademi

2. Koetko olevasi tietoinen dysleksiasta ja sen vaikutuksista lasten oppimiseen/opiskeluun? *

- Kyllä
- En tai hyvin heikosti

3. Oletko jotenkin havainnut dysleksian vaikuttavan oppimiseen/opiskeluun. Esimerkiksi omakohtaiset kokemukset ja/tai kokemukset perhe- tai ystäväpiirissä. *

4. Kuvaile omaa tietämystäsi sekä ymmärrystäsi dysleksiasta. *

Kirjoita vastaus

5. Kuvaile omaa tietämystäsi sekä ymmärrystäsi dysleksian tukitoimista. *

Kirjoita vastaus

6. Kuvaile omaa tietämystäsi sekä ymmärrystäsi dysleksian varhaisesta tunnistamisesta. *

Kirjoita vastaus

7. Mistä olet ammentanut dysleksiaan liittyvää tietämystäsi? *

Kirjoita vastaus

8. Koetko, että yliopisto-opinnot tarjoavat tarpeeksi tietoa/valmiuksia dysleksian tunnistamiseen sekä tukitoimiin ja niiden harjoitteluun? *

Kirjoita vastaus

9. Miten koet yliopisto-opintojen tarjoavan eri kurssien välillä yhdistäviä "siltoja", jotka syventävät dysleksian ja sen tukitoimien oppimista? *

Kirjoita vastaus