

TAMPEREEN YLIOPISTO

**LAPSEN TÄYTYISI OPPIA LUKEMAAN, MITEN PYSTYN
TUKEMAAN**

Kvalitatiivinen tutkimus luokanopettajien mahdollisuuksista tukea lukioppilasta
yleisopetuksessa koulunkäynnin alkutaipaleella

LAURA-MARIA SALO & SANNA-REETTA VIRTANEN

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

toukokuu 2006

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka

SALO, LAURA-MARIA & VIRTANEN, SANNA-REETTA:

LAPSEN TÄYTYISI OPPIA LUKEMAAN, MITEN PYSTYN TUKEMAAN

Kvalitatiivinen tutkimus luokanopettajien mahdollisuuksista tukea lukioppilasta yleisopetuksessa koulunkäynnin alkutaipaleella

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 103 sivua, 6 liitettä. Toukokuu 2006.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia heidän mahdollisuuksistaan tukea lukioppilasta ensimmäisen luokan aikana. Tutkimuksella haluttiin tarkastella lukivaikeutta luokanopettajien näkökulmasta. Aihetta tutkittiin selvittämällä luokanopettajien tietämystä ja kokemuksia lukivaikeudesta ja lukioppilaan kanssa käytettävästä materiaalista, opettajien keinoja tunnistaa lukivaikeus ja heidän mahdollisuuksiaan työskennellä lukioppilaan kanssa yleisopetuksessa sekä heidän tarvitsemaansa tukea ja yhteistyömuotoja tässä työssä.

Tutkimusmenetelminä käytettiin avointa kyselyä ja haastattelua. Lisäksi tehtiin havainnointia haastattelujen tueksi. Avoin kysely toteutettiin tammikuussa 2005 ja siihen osallistui kuusi ensimmäisen luokan opettajaa kahdelta paikkakunnalta. Aineistonkeruun toinen vaihe toteutettiin haastattelemalla kahta luokanopettajaa ja kahta erityisopettajaa tammi- ja helmikuussa 2006. Haastateltavat valittiin samoilta paikkakunnilta kuin avoimessa kyselyssä. Erityisopettajia haastateltiin lisäperspektiivin saamiseksi, koska heidän merkityksensä oli korostunut avoimessa kyselyssä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat naisia. Aineistoa analysoitiin teemoittelun ja luokittelun avulla aiheeseen liittyvään keskeiseen kirjallisuuteen ja tutkimuksiin peilaten.

Tutkimus osoitti, että yhteistyö lukioppilaan tukemisessa on tärkeää ja vanhempien osallistumisella on merkitystä. Ensisijainen luokanopettajan yhteistyökumppani oli erityisopettaja, ja hän tukikin paitsi lukioppilasta myös luokanopettajaa. Luokanopettajat eivät kuitenkaan kokeneet saavansa tarpeellista tukea riittävästi, ja monenlaisten resurssien puute vaikeutti lukioppilaan tukemista. Vaikka opettajat halusivat tukea lukioppilasta, he kokivat omat keinonsa riittämättömiksi, mikä johtuu osin nykyajan tuomista resurssiongelmista.

Asiasanat: alkuopetus, eriyttäminen, lukiopetus, lukioppilas, lukivaikeus, resurssit, yhteistyötahot

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN	3
2.2 LUKIVAIKEUDEN KÄSITTEESTÄ	5
2.3 LUKIOPPILAAN OPETUS	10
2.3.1 Lukivaikeuksien tunnistamisen polku	10
2.3.2 Lukioppilaan opetus alkuopetuksen luokassa	13
2.3.3 Lukioppilaan tuki- ja erityisopetus	16
2.3.4 Opetusmenetelmät	20
2.3.5 Oppimateriaalit	23
2.3.6 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	24
3 TUTKIMUKSEN PERUSTEET.....	26
3.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	26
3.1.1 Hermeneutiikka ja fenomenologinen hermeneutiikka	28
3.1.2 Etnografia	30
3.2 TAUSTASITOUKSET	31
3.2.1 Ihmiskäsitys ja tietokäsitys	32
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	35
5 TUTKIMUKSEN KULKU	37
5.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	37
5.2 AINEISTON HANKINTA	38
5.2.1 Avoin kyselytutkimus	38
5.2.2 Haastattelu	40
5.2.3 Havainnointi	43
5.3 AINEISTON ANALYYSITAVAT	44
6 TULOSTEN TARKASTELUA	47
6.1 AVOIMEN KYSELYLOMAKEAINEISTON ANALYSOINTI JA TULKINTA	47
6.1.1 Eriyttäminen ja sen ongelmat	47
6.1.2 Opettajan yhteistyötahot	48
6.1.3 Opettajan kokemukset tukimateriaaleista	50
6.1.4 Opettajien lisähuomioita lukioppilaan tukemisesta	52
6.2 HAASTATTELUAINEISTON ANALYSOINTI JA TULKINTA	53
6.2.1 Lukivaikeus opettajan näkökulmasta	53
6.2.2 Lukivaikeuksien toteaminen	55
6.2.3 Lukioppilaan tukeminen ja siihen kohdistuvat haasteet	59

6.2.4 Luokanopettajan valmiudet ja tarpeet lukioppilaan kohtaamisessa.....	70
6.2.5 Lukioppilaille soveltuva oppimisympäristö.....	75
7 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	78
7.1 JOHTOPÄÄTÖKSET AVOIMEN KYSELYTUTKIMUKSEN TULOKSISTA	78
7.2 JOHTOPÄÄTÖKSET HAASTATTELUJEN TULOKSISTA.....	80
7.3 TULOSTEN YHTEENVETO JA KOKOAVAT JOHTOPÄÄTÖKSET.....	85
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	88
9 POHDINTA	92
LÄHTEET	95
LIITE 1: PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN MÄÄRITTELEMÄT TAVOITTEET 1-2 – LUOKKIEN ÄIDINKIELESSÄ JA ERITYISOPETUKSESSA	104
LIITE 2: SAATEKIRJE KYSELYTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE OPETTAJILLE	107
LIITE 3: AVOIN KYSELYLOMAKE.....	108
LIITE 4: HAASTATTELUUN VALMISTAVA KIRJE OPETTAJILLE	109
LIITE 5: TEEMAHAASTATTELURUNKO.....	110
LIITE 6: ERITYISOPETTAJAN TYÖSKENTELYN HAVAINNOINTIRUNKO.....	112

1 Johdanto

Kirjallisen viestinnän määrä ympärillämme on jatkuvasti kasvanut (Aro 2004, 9). 2000-luvulla myös sellaisten lasten määrä, joilla on oppimisen erityisvaikeuksia, on lisääntynyt todella runsaasti (Keen 2001, MacIntyren & Deponion 2003, 1 mukaan). Tämä merkitsee sitä, että jokaisessa luokassa tulee olemaan oppilaita, joilla on erityisvaikeuksia (MacIntyre & Deponio 2003, 1). Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 3) mukaan opettajilla on enemmän paineita hallita lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosesseihin kuuluvia yksilöllisiä eroja oppilasjoukon erilaistumisen ja erilaisten oppimisedellytysten takia.

Koulutuksemme kuluessa olemme kohdanneet tulevaan työhömmö liittyviä haasteita. Siksi koimme tarkoituksenmukaiseksi valita tutkimusaihe siten, että se tarjoaa eväitä tulevalle opettajan urallemme. Erikoistumisaineemme, erityispedagogiikka ja äidinkieli, suuntasivat aiheen valintaa. Tulevina alkuopettajina olimme kiinnostuneita erityisesti lapsen ensimmäisestä kouluvuodesta nimenomaan opettajan näkökulmasta. Kun ottaa vielä huomioon lukivaikeuden viimeaikoina saaman julkisuuden, oli luonnollista lähteä tutkimaan luokanopettajan kokemuksia lukioppilaan tukemisesta ja tukemisen haasteista ensimmäisellä luokalla.

Koska lukivaikeus on kielellinen vaikeus, muista kielistä tehty tutkimus ei ole täysin hyödynnettävissä suomalaisessa lukivaikeustutkimuksessa. Suomessakin lukivaikeutta oppimisvaikeutena on tutkittu runsaasti ja siitä on saatavilla tuoretta tutkimustietoa (ks. esim. Ahvenainen & Holopainen 2005; Lyytinen & Lyytinen 2006). Lukivaikeutta on kuitenkin tutkittu pitkälti siten, että näkökulma on ollut lukioppilaassa ja lukivaikeuden moninaisuudessa. Opettajan näkökulmaa on usein ainoastaan sivuttu (ks. esim. Mäkinen 2004a) eikä tämä ole ollut varsinaisena tutkimuskohteena. Tämän vuoksi tuntui tärkeältä tarkastella lukivaikeutta nimenomaan opettajien kokemusten pohjalta.

Koulun alkaessa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyy sekä odotuksia että paineita. Erityisesti lapselle, jolla on oppimisvaikeuksia, lukemaan opettelu on rankkaa työtä. (Härkönen 2004, 60.) Ympäristön tarjoama tuki ja mahdollisuudet vaikuttavat pitkälti siihen, missä määrin

yksilö voi omia oppimisedellytyksiään hyödyntää (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 28). Koska suurin osa lukioppilaista opiskelee yleisopetuksen ryhmissä ja opettajan merkitys lapsen oppimistaipaleen alussa on suuri, halusimme tuoda esiin luokanopettajien näkökulman lukioppilaan ohjaamisesta. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan nimenomaan lukioppilaan ensimmäisen luokan aikaa, sillä lukeminen on tällöin keskeinen opittava asia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat lukioppilaan tukemisen ja opettamisen sekä siihen liittyvät haasteet ensimmäisen luokan aikana. Tutkimme opettajia kahden eri kunnan kouluista. Pyrkimyksenämme oli selvittää luokanopettajien kokemuksia lukioppilaista ja heidän mahdollisuuksiaan sekä valmiuksiaan tukea lukioppilasta hänen vaikeuksissaan. Halusimme selvittää opettajien kohtaamia haasteita ja mahdollisia yhteistyötahoja lukioppilaan tukemisessa.

Tutkimusaineisto on kerätty kahdessa osassa. Ensimmäinen aineisto kerättiin kuudelta luokanopettajalta avoimella kyselylomakkeella ja toinen haastattelemalla kahta luokanopettajaa ja kahta erityisopettajaa. Tutkimusraporttimme alkuosa koostuu lukivaikeuteen ja opettamiseen liittyvästä teoriasta ja loppuosa aineiston analysoinnista, jossa on hyödynnetty myös teoriaa. Tutkimuksemme tavoitteena on valmistaa itseämme kohtaamaan vastaavia yleisiäkin haasteita tulevassa työssämme ja samalla toivomme, että tutkimuksemme jälkeen tulevassa lukivaikeustutkimuksessa huomiota kiinnitettäisiin enemmän myös luokanopettajaan.

2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

2.1 Lukeminen ja kirjoittaminen

Lukemaan oppiminen on ensimmäisen luokan tärkeimpiä opittavia taitoja. Lukutaidon oppiminen ja sen kehittyminen on pitkä prosessi, mutta suomen kielen sanojen säännöllisen ortografian vuoksi lukemisen perustaito kehittyy suhteellisen nopeasti ja kirjoitustaito opitaan lukutaidon rinnalla. (Lerkkanen 2003, 55.) Lukemisella on erityisen suuri merkitys, sillä kaikki opiskelu vaatii lukutaitoa (Høien & Lundberg 2000, 1).

Puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat kielen keskeisimmät ilmenemismuodot. Kirjoitetun kielen taitoihin kuuluvat lukeminen ja kirjoittaminen. Kirjoitettu kieli pohjaa puhuttuun kieleen ja on suunnitelmallista sekä tietoista toimintaa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11,14.) Kielillä ja kirjoitusjärjestelmillä on merkitystä lukemaan oppimisessa. Olennaisin ero liittyy äänteen ja kirjoitetun kielen grafeemin vastaavuuden säännönmukaisuuteen sekä ennustettavuuteen. (Aro 2004, 10.) Suomen kielessä puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuus on lähestulkoon täydellinen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 14). Tämän vuoksi suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on monessa suhteessa ihanteellinen lukemaan opettelevalle. Säännönmukainen ja yksinkertainen fonologinen rakenne muodostaa yhden selityksen sille, että nykyään yli kolmasosa lapsista oppii peruslukutaidon ennen koulun alkua. (Lyytinen & Lyytinen 2006.) Tämä kirjain-äännevastaavuus edesauttaa sitä, että luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät alkuvaiheessa vastavuoroisesti (Lerkkanen 2003, 57).

Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen taustalla on erityisesti lapsen muu kielellinen kehittyminen, mutta oppimiseen vaaditaan myös sekä visuaalisia että motorisia taitoja ja lisäksi tarkkaavaisuutta ja muistia. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa keskeistä on kirjain-äännevastaavuuden sujuva ja automaattinen oppiminen sekä tavuttamisen käyttäminen lukemisen ja kirjoittamisen apuna. (Ahonen & Holopainen 2001, 243.) Nykyään kielellisten

prosessien toiminnan merkitystä pidetään tärkeänä lukemisen ja kirjoittamisen hallinnan taustavaikuttajana (Ahvenainen & Holopainen 2005, 79).

Kyetäksemme selvittämään lukemisvaikeuksien luonteen, meidän on pyrittävä ymmärtämään, miten lukutaito opitaan, miten ja minkälaisen vaiheiden kautta lukutaito normaalisti kehittyy ja minkälaisia taitoja se edellyttää (Aro 2004, 9). Lukeminen edellyttää sekä kirjainten tuntemusta että tietämystä siitä, miltä kirjoitettu sana näyttää. Tämän lisäksi täytyy tietää, miltä kirjain kuulostaa ja miten se artikuloidaan. Kirjoittamisessa edellytetään muistijälkiä siitä, miten sana kirjoitetaan. Myös motivaatio vaikuttaa oppimiseen. (Alahuhta 1990, 25.) Siiskosen, Aron ja Holopaisen (2001, 59) mukaan luku- ja kirjoitustaito rakentuu kielen kehityksen luomalle pohjalle, mutta se vaatii myös muita oppimiseen liittyviä taitoja.

Alkuopetuksessa tärkeä lukutaidon osa-alue on ääneenlukeminen, joka edellyttää aistitoimintaa, havaintotoimintaa sekä kielellisiä ja kognitiivisia prosesseja. Ääneenlukemista voidaan nimittää myös mekaaniseksi lukutaidoksi. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 27-28.) Lukemisen fonologinen strategia, jossa sanan prosessointi tapahtuu kirjain kirjaimelta tai tavu tavulta, on tyypillistä heikoille ja aloitteleville lukijoille (emt., 60; ks. myös Lehtonen 1993, 147).

Tällä hetkellä lukemisessa katsotaan tarvittavan sekä ylhäältä alaspäin että alhaalta ylöspäin tapahtuvaa prosessointia ja hyvä lukeminen edellyttää erilaisten lukemisstrategioiden monipuolista käyttöä. Kaksikanavaisten mallien katsotaan parhaiten selittävän lukemisvaikeuksia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 54-55.) Fonologinen prosessi siis muodostaa osan lukemisen kaksikanavaisesta prosessimallista, jonka avulla voidaan ymmärtää lukemistapahtumaa ja analysoida sitä. Tätä kautta voidaan huomata ongelmakohdat, joista lukivaikeuksisten oppilaiden lukutaidon oppiminen on kiinni. Perusehto lukemisen tärkeiden perusprosessien hallitsemisessa on kielen äännerakenteiden oivaltaminen. (emt. 61.)

Toinen opetettava äidinkielen osa-alue alkuopetuksessa on kirjoittaminen. Vaikka lukemisen ja kirjoittamisen prosessit eivät ole suoraan käänteisiä, niissä on paljon yhteistä ja ne liittyvät

läheisesti toisiinsa. Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen tapahtuu usein samanaikaisesti. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 52.) Lukeminen ja kirjoittaminen tukevat toisiaan vuorovaikutuksessa molempiin suuntiin (Adams 1990, 375). Kirjoitettu kieli jaetaan muotoon ja sisältöön, joista alkuopetuksessa harjoitellaan lähinnä muotoon eli kielen ulkoasuun liittyviä taitoja (Ahvenainen & Holopainen 2005, 32). Perustaidon eli sanan kirjoittamisen oppimisesta on kyse myös kirjoitusvaikeuksisten oppilaiden kanssa (emt. 67). Kirjoittamisen prosessimalli perustuu KÄTS-mallin (kirjain-äänne-tavu-sana –prosessi) lisäksi juuri lukemisen kaksikanavaiseen prosessimalliin (Høien & Lundberg 1989, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 52 mukaan). Lukemisen prosessimallin tavoin kirjoittamisen prosessimallin osana on fonologinen strategia, joka on tyypillistä aloittelevalle kirjoittajalle. Kirjoitusvaikeuksisilla oppilailla ongelmia esiintyy fonologisissa prosesseissa, etenkin äänneerottelussa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 69.)

Lukiopetukselle tärkeä perusta on lukemis- ja kirjoittamisprosessien tuntemus. Lukeminen ja kirjoittaminen koostuvat osaprosesseista, ja tämän lisäksi myös luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on tiettyjen vaiheiden kautta etenevä prosessi. Sekä lukemis- ja kirjoittamisprosessin että oppimisvaiheiden tunteminen auttaa paremmin ymmärtämään lukioppilaita. (Ahvenainen ym. 2001, 169.)

2.2 Lukivaikeuden käsitteestä

Erityiset oppimisvaikeudet on sateenvarjotermi, joka tarkoittaa, että lapsella on epäjohdonmukaisuutta oppimisessaan, mikä johtuu johonkin osa-alueeseen kohdistuneesta vaikeudesta. Lukivaikeus on tällainen erityinen oppimisvaikeus. (MacIntyre & Deponio 2003, 1-2.) Lukivaikeuden yleiskäsite on dysleksia, joka määritellään kehitykselliseksi kielelliseksi häiriöksi (Catts 1989; Kamhi 1992, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 72 mukaan). Kansainvälisen Orton Societyn mukaan dysleksia luokitellaan yksittäisten sanojen dekodoidun vaikeudeksi ja joka usein ilmentää vaikeuksia fonologisen tiedon prosessoinnissa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73). Koodausongelmat voidaan jakaa kolmeen tyyppiin. Ne voivat ilmetä vaikeuksina tunnistaa kirjaimia, vaikeuksina oppia kirjainten ääntämistä tai vaikeuksina assosoida kirjain-äännevastaavuutta. (Høien &

Lundberg 1990, 78-80.) Koulutyö vaikeutuu merkittävästi silloin, kun peruslukutaito, jonka olennainen osa on kirjainten muuntaminen äänneiksi, vaatii tietoista ponnistelua (Lyytinen & Lyytinen, 2006). Häiriön keskeisiä piirteitä ovat vaikeudet puhutussa ja kirjoitetussa kielessä (Catts 1989; Kamhi 1992, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 72 mukaan).

Dysleksia ilmenee erilaisina kielen vaikeuksina, joihin usein liittyy lukemisen vaikeuksia sekä vaikeuksia kirjoitustaidon hankkimisessa. Kirjoittamisvaikeuksista on olemassa myös omat terminsä: dysgrafia ja dysortografia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.) Useissa tutkimusraporteissa lukutaito –termin alle liitetään sekä lukeminen että kirjoittaminen (Mäkinen 2005a, 15). Termiä dysleksia käytetään puhuttaessa lapsesta, jolla on normaali älykkyys, mutta merkittäviä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (Høien & Lundberg 2000, 1). Lukivaikeuksien esiintymismäärään vaikuttaa se, määritelläänkö vaikeus dysleksiaksi vai puhutaanko yleisesti lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73). Dysleksialla tarkoitetaan kehityksellistä lukemisvaikeutta, eli vaikeutta saavuttaa yleisen kykytason mukainen lukutaito. Lukemisen vaikeuksiin liittyy lähes aina kirjoittamisen ongelmia, sillä nämä taidot vaativat samankaltaisten kielellisten asioiden hallitsemista. (Aro 1999, 274, 277.) Tutkimuksessamme käytämme jatkossa johdonmukaisesti termiä lukivaikeus, jolla tarkoitamme erityisesti dysleksian määritelmän mukaisia vaikeuksia.

Lukivaikeuden diagnosoinnissa Suomen lääkintöhallitus suosittelee käytettäväksi mielenterveyden häiriöiden diagnostista ja tilastollista ohjeistoa, kun kyseessä on lääketieteeseen liittyvä toiminta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71).

Suomen lääkintöhallituksen mukaan lukemisen erityisvaikeus diagnosoidaan seuraavin kriteerein:

- Standardoidulla testillä mitattu lukemissuoritus on huomattavasti heikompi kuin mitä voisi henkilön koulutuksen ja älyllisen kapasiteetin perusteella odottaa.
- Häiriö vaikeuttaa merkittävästi lukemista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja.
- Häiriö ei johdu näön tai kuulon vajavuudesta tai neurologisesta sairaudesta.

Kirjoittamisen erityisvaikeus määritellään samalla tavoin ensimmäisen ja kolmannen kriteerin avulla. Toinen kriteeri määrittelee kirjoitusvaikeuden häiritsevän merkittävästi kirjallisen tekstin muodostamista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71-72.)

Suomen lääkintöhallituksen suosittelemat kriteerit samoin kuin kansainvälisen tautiluokituksen kriteerit ovat kliinisiä määrittelyjä. Vaikka lukivaikeutta voidaan ja osittain on tarpeellistakin määritellä kliinisesti, se auttaa ainoastaan osittain löytämään erityisopetusta tarvitsevat lukioppilaat. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.) Salmisen (1989 25,28,31) mukaan biologis-lääketieteellisen lähestymistavan lisäksi erilaisuutta voidaan tarkastella sosiaalisesti ja pedagogisesti.

Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 72) mukaan lukivaikeuden määrittelyn kriteerien pitäisikin opettajan kannalta olla lähinnä pedagogisia ja täten käyttökelpoisempia, sillä lukemisen ja kirjoittamisen opettamista ei ole suunniteltu luokitteluista käsin. Vaikeuksia voidaan lähestyä siten, että ymmärretään eri syistä johtuvien vaikeuksien ilmenevän lukemisen ja kirjoittamisen prosesseissa. Lukivaikeus tulisi määritellä lukemisen ja kirjoittamisen oppimistavoitteiden pohjalta. Lukivaikeuksia ajatellaan olevan oppilaalla, joka ei ole tiettyssä ajassa tavanomaisin menetelmin oppinut lukemaan ja kirjoittamaan. (emt. 72, 80.) Pedagogisesti toimivassa diagnoosissa tulisi olla luotettava selvitys oppilaan oppimisedellytyksistä siten, että ne on suhteutettu asetettuihin tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin. Tällöin lukiopetuksen perustana tulisi olla hyvä oppilastuntemus ja tarkka oppimisvaikeuksien selvittäminen. (emt. 84.) Lyytisen mukaan on kuitenkin tärkeintä tietää, miten käytännössä haittaa aiheuttavia vaikeuksia voitaisiin korjata. Tähän on pyrittävä huolimatta siitä, tiedetäänkö mikä oppimista vaikeuttaa. Tärkeintä olisikin lisätuen tarpeen tunnistaminen ja aloittaminen ajoissa. (Ainasoja 2006, 28.)

Lukemisvaikeuksissa on otettava huomioon ongelman luonteen riippuvuus kielen ja kirjoitusjärjestelmän asettamista vaatimuksista. Tämä edellyttää psykologisen ja pedagogisen näkökulman lisäksi lingvististä näkökulmaa. Käytännön tasolla on syytä kriittisyyteen sovellettaessa tietoa, menetelmiä ja keinoja, jotka on kehitetty toisissa kirjoitusjärjestelmissä lukemaanoppimisen ja lukemisvaikeuksien kuntoutuksen tueksi. (Aro 2004, 10.) Tutkimusten

avulla lukivaikeuksista on saatu paljon tietoa, mutta tämän informaation ei kuuluisi jäädä ainoastaan tutkijoiden ja ammattilaisten käsiin (Huttu-Juntunen 1998, 118). Pedagogit, jotka työskentelevät lukitutkimuksen parissa, voivat olla mukana soveltamassa eri tieteenalojen tutkimustuloksia niin, että ne hyödyttävät oppimista ja opetusta (Mäkinen 2005a, 14). Opettaja tarvitseekin juuri tietynlaista tietoa pystyäkseen suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan hyvin (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002, 146).

Tällä hetkellä vallalla on näkemys siitä, että lukivaikeudessa on kyseessä aina jonkin asteinen neurologinen poikkeavuus (Ahvenainen & Holopainen 2005, 76). Sen taustalla nähdään joko perimästä tai ympäristöstä johtuvat tekijät. Vaikka noin puolella lukioppilaista häiriön syynä pidetään perinnöllisyyttä, kyseessä saattaa kuitenkin olla myös sosiaalinen perimä. (emt., 74) Lukihäiriön synty riippuu perimän ja ympäristön lisäksi sattumasta, ja näiden kolmen tekijän osuus lukihäiriössä vaihtelee huomattavasti yksilöiden välillä (Kere 2004, 26). Merkittävimmän riskiryhmän muodostavat kuitenkin ne lapset, joiden suvussa esiintyy lukivaikeuksia (Ainasoja 2006, 29).

Monien tutkimusten mukaan lukivaikeuksien taustalta löytyvät yleensä fonologisen prosessoinnin vaikeudet (Ahonen 1998, 16). Lukivaikeuden keskeisenä syytekijänä pidetyllä fonologisen systeemin heikkoudella tarkoitetaan vaikeutta käsitellä sanaa pienempiä puhutun kielen osia. Tällaisia fonologisia taitoja ovat äänne-kirjain -vastaavuus, kirjainten nimeäminen ja käyttö, kielellisen materiaalin työstäminen muistissa ja kirjainten yhdistäminen. Oppimisen hitaus kirjainten tunnistamisessa on selkeä merkki lukivaikeudesta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 76-77.) Lehtonen (1993, 123) on tutkimuksessaan saanut tulokseksi, että lukemishäiriöisen nopean nimeämisen taito on erittäin merkitsevästi hitaampaa. Lyytinen & Lyytinen (2006) ovat saaneet tutkimuksessaan vahvistusta asialle ja toteavat yli neljävuotiaan heikon kirjainten nimeämisen ennustavan parhaiten lukivaikeuden ilmaantumista.

Yksi lapsen kielellisen kehityksen nivelvaiheista on siirtyminen puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen. Lukemaan oppiminen vaatii tietoisuutta kielen äännerakenteesta eli fonologista tietoisuutta. Uusimmat tutkimukset ovat tuottaneet monenlaisia tuloksia lukivaikeudesta ja osoittavat, että fonologisen tietoisuuden puutteilla ei pystytä kuitenkaan selittämään kaikkia lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia. (Mäkinen 2003, 24-25.) Onkin

huomattava, että lukemisvaikeuksiin on osoitettu liittyvän usein muitakin oppimisvaikeuksia (Ahonen 1998, 16).

Vaikka lukivaikeuden ydinongelma on sanantunnistamisessa, näkyvät lukivaikeudet yleensä myös luetun ymmärtämisessä ja tuottavassa kirjoittamisessa (Siiskonen ym. 2001, 60). Lukivaikeuden perusongelmana on vaikeus käsitellä mielessä kielen äännteitä ja niistä rakentuvia suurempia kokonaisuuksia, mistä seuraa usein vaikeuksia myös kirjoittamaan oppimisessa (Ainasoja 2006, 29). Lukiongelma huomataan usein viimeistään koulutaipaleen alussa työläänä luku- ja kirjoitustaidon alkeiden oppimisena, ja se esiintyy myöhemmin hitaana, takkuavana ja virheellisenä kirjoittamisena ja lukemisena. Lukivaikeuksiin liittyy usein suuria vieraan kielen lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia. Lukivaikeuksiin liitetään fonologisten valmiuksien ja äännetietoisuuden lisäksi kielellisen muistin ongelmat ja nimeämisvaikeudet. Muistiprosessien ei katsota kuitenkaan olevan lukivaikeuksien perimmäinen syy. Lukivaikeuteen saattaa liittyä lisäksi myös muita kielellisiä vaikeuksia. Täten lukivaikeudet voivat olla joko osa laajempaa kielellistä häiriötä tai tietty lukemisen erityisvaikeus. Yleensä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat sitä suuremmat mitä suuremmat ovat kielelliset vaikeudet. Suurten kielellisten vaikeuksien taustalta taas löytyvät usein suuret puheen ymmärtämisvaikeudet. (Siiskonen ym. 2001, 60-62.) Ehrin työryhmien tutkimusten mukaan lukivaikeuksisilla ihmisillä lukeminen ja kirjoittaminen eivät kuulu yhtä suorasti yhteen kuin sujuvilla lukijoilla ja kirjoittajilla. Syynä saattaa olla se, etteivät ydinprosessit kytkeydy toisiinsa tarpeeksi tarkasti. (Ehri 1998, Mäkisen 2005a, 15 mukaan).

Lukivaikeudet muodostavat epäyhtenäisen ryhmän, ja tämän vuoksi niitä ei voi selittää yhdellä syyllä tai toiminnan häiriöllä (Lyytinen & Lyytinen 2006; ks. myös Ahonen & Holopainen 2001, 244-245). Kuitenkin tällä hetkellä lukivaikeuksia pidetään keskeisiltä piirteiltään kielellisinä vaikeuksina (Ahonen & Holopainen 2001, 245). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat eniten tutkittu ja yleisin oppimisvaikeuksien muoto, vaikkakin ne ovat vain yksi osa oppimisvaikeuksia (emt. 2001, 241). Lukivaikeuksiin perehtyneet asiantuntijat ovat sitä mieltä, että liian myöhäinen puuttuminen lukivaikeuteen muuttaa spesifin vaikeuden yleiseksi oppimisvaikeudeksi (Hintikka & Strandén 1998, 45).

Uusimpien tutkimustulosten mukaan vastasyntyneiden aivovasteista voidaan ennustaa vielä viittä vuotta vanhempienkin lasten taitoja, ja näin niitä voidaan käyttää myöhempien kielellisten kykyjen ja jopa alkavan lukutaidon ennustamiseen. Tulevaisuudessa näitä tuloksia voidaan hyödyntää entistä varhaisempina kielellisten vaikeuksien ennusmerkkeinä, mikä puolestaan tarjoaisi mahdollisuuden tukitoimien entistä aikaisempaan aloittamiseen. (Guttorm, Leppänen, Eklund, Poikkeus, Lyytinen & Lyytinen 2004, 26.) Mäkisen (2004a, 40) tutkimuksessa toteutettu seuranta on lisäksi osoittanut esiopetusvuoden aikaisen säännöllisen, johdonmukaisen ja pedagogisesti muodostetun harjoittamisen tarjoavan hyvät edellytykset luku- ja erityisesti kirjoitustaidon kehittymiselle. Etenkin riskilapset hyötyivät harjoittamisesta. Tulosten pohjalta voidaan todeta varhaisen tukemisen keventävän ruuhkia ja kustannuksia kuntoutus- ja erityispalveluissa. Täten tulokset kannustavat jatkamaan monitieteistä yhteistyötä opettajien käyttöön soveltuvien opetus- ja arviointimenetelmien kehittämiseksi. (Mäkinen 2004a, 40.)

2.3 Lukioppilaan opetus

2.3.1 Lukivaikeuksien tunnistamisen polku

Koulun alussa tärkein päämäärä on saavuttaa lukutaito. Kasvattajat tarkkailevat lasten kasvua ja lukemisvalmiuksia koulun arkipäivässä. Vaikka tutkimustietoa lukivaikeuksien ennusmerkeistä onkin jo tarjolla, arkipäivän toimissa näitä merkkejä on vaikea havaita. Opettajien huolenaiheena on lasten lukemaan oppimisen valmiuksien tukeminen ja erilaisten oppijoiden huomioiminen. (Mäkinen 2003, 23.) PISA-tutkimuksessa suomalaiset lapset ovat menestyneet hyvin lukutaitovertailussa, mikä puolestaan on nostanut jo ensimmäisestä luokasta lähtien esille ne luokan oppilaat, joille lukemaan oppiminen tuottaa tavallista enemmän vaikeuksia. Oppilaan lukivaikeus olisi pyrittävä ennaltaehkäisemään, ja jotta ehkäisyssä voidaan onnistua ajoissa, on varhainen tunnistus tarpeellinen. (Lyytinen & Lyytinen 2004, 30.)

Varhaisen tunnistamisen ja tukitoimien avulla pyritään vähentämään kouluiässä ilmeneviä oppimisvaikeuksia ja niistä johtuvia kasautuvia seurannaisvaikutuksia, jotka voivat näkyä

lapsen emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä (Lyytinen & Lyytinen 2004, 38). Myös opetushallitus painottaa oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen ja tukitoimien aloittamisen tärkeyttä, etteivät vaikeudet ehdi vaikuttaa oppilaan kehitykseen ja opiskeluun (Halinen, Koivula & Virtanen 2005, 135; ks. myös Lyytinen & Lyytinen 2006). Lehtosen (1993, 216) tutkimustuloksen mukaan ongelmien kasautuva luonne näkyy siinä, että heikoista lukijoista yksikään ei menestynyt hyvin lukuaineissa. Lyytinen & Lyytinen (2006) neuvovat ennaltaehkäisevässä työssä käytettäväksi kirjain-äänne -harjoittelua ja tietokonepelien hyödyntämistä. Kuitenkin ennaltaehkäisevän tuen löytäminen on monimutkaista ja haastavaa (Mäkinen 2005a, 23). Lukivaikeudet havaitaan yleensä vasta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen yhteydessä, joten niitä on vaikea ennakoida. Tämän vuoksi kasvattajia mietityttääkin, kuinka he voisivat tunnistaa lukivaikeuksien ennusmerkkejä ja tukea näin lukemisvalmiuksia. (Mäkinen 2004a, 20.)

Tunnistusvaiheessa aletaan kiinnittää erityishuomiota oppilaan toimintaan, jolloin tarkoituksena on vauhdittaa epäilyn heräämistä kuitenkin välttäen turhia huolia (Hautamäki ym. 2002, 147). Kunta- tai koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa voidaan esittää erityisopettajan testauksia, joilla lukivaikeuksia tunnistetaan. Joissakin kouluissa testataan kaikki vuosiluokan oppilaat, ja testauksen sekä oman opettajan havaintojen perusteella ohjataan osa-aikaiseen erityisopetukseen ne oppilaat, joilla katsotaan siihen olevan tarvetta. Joissakin kouluissa erityisopettaja testaa vain luokanopettajan hänelle ohjaamat oppilaat. (Halinen ym. 2005, 139.)

Lukivaikeuksisen oppilaan ongelmia tutkitaan lukitestien ja arviointivälineiden avulla. Laaja-alaiset erityisopettajat toteuttavat yleensä lukitestit. (Saulio 2002, 73; ks. myös Hintikka 2004, 215.) Lukivaikeuden havaitseminen on moniosainen testeistä ja haastattelusta muodostuva tulkinnan kokonaisuus (Hintikka 2004, 216). Testien avulla pyritään ainoastaan selvittämään, onko tutkittavassa joukossa tukea tarvitsevia henkilöitä, jolloin testeihin sisältyy aina tarkempi tutkimus eli varsinainen diagnoosi (Hautamäki ym. 2002, 147). Lukemisen ja kirjoittamisen testaukset tarjoavat erityisopettajalle kuvan niistä osa-alueista, joilla oppilas tarvitsee tukea, ja näin hän voi suunnitella omaa opetustaan ja luokanopettajan ohjausta saadun tiedon perusteella (Halinen ym. 2005, 139). Tavoitteena on myös tarjota oppilaalle tietoa hänen omasta oppimisestaan sekä tähän liittyvistä heikoista ja vahvoista alueista (Hintikka 2004, 216). Lapsi tarvitsee ohjausta nähdäkseen omat vahvuutensa ja kykynsä

monilla alueilla, jotta hän kykenee käyttämään niitä hyödykseen ylittääkseen vaikeutensa. Tärkeintä on tehdä selväksi lapselle, ettei hän itse ole syyllinen vaikeuteensa. (MacIntyre & Deponio 2003, 19.)

Opetuksen näkökulmasta testeihin olisi asennoiduttava kriittisesti. Varsinkin ensimmäisellä luokalla luokanopettajan ja erityisopettajan arviot ovat kaikkein tärkein keino lukioppilaiden tunnistamisessa. Lukiopettajan tulisi tehdä itselleen selväksi lukemisen ja kirjoittamisen prosessiajattelu, jolloin oppilaan jatkuva arviointi on toimivampaa. Koulutulokkaiden kohdalla arvioinnin merkitys korostuu lukivaikeuksia ennaltaehkäisevänä työnä. Arvioinnilla muodostetaan opetuksen lähtökohdat. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 97-98.) Arviointia ja diagnosointia hyödynnetään oppilasta koskevan tiedon keräämiseen ja päätöksen tekemiseen. Tarkoituksena on tehdä oppilasta koskeva päätelmä ja ennuste hänestä saadun tiedon ja hänen kehityshistoriansa perusteella. (Hautamäki ym. 2002, 125, 137.)

Lukiopetukseen valittaessa oppilaan suoritustasoa suhteutetaan muihin oppilaisiin ja opetuksen tavoitteisiin, jolloin valinnassa käytetään normeerattuja koko luokkaa koskevia ryhmätehtäviä. Lisäksi sekä luokanopettajan että erityisopettajan havainnot täydentävät tietoa oppilaasta. Oppilaan lukivaikeutta arvioidaan suoritustason lisäksi oppimisprosessin tasolla. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 84.) Lukioppilaan oppimisprosessien diagnosointi antaa opettajalle tietoa vaikeuksien pedagogisesta laadusta. Diagnosointi ei ole siis itse tarkoitus vaan olennaista olisi vaikeuksien voittamisen kannalta diagnostisen tiedon hyödyntäminen opetuksessa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 86, 89). Pedagogisessa diagnoosissa oppilaan oppimisedellytykset heijastetaan asetetuista tavoitteista ja opetusmenetelmistä. Lukiopetuksen perustana tulee olla sekä hyvä oppilastuntemus että täsmällinen oppimisvaikeuksien selvittäminen. Arvioinnilla pyritään selvittämään oppilaan senhetkistä suoritustasoa ja luomaan perustaa korjaavalle opetukselle. Tärkeintä lukiopettajan työssä on arvioida oppilaan kehittymistä koko opetuksen ajan. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 84-86.)

Lukioppilaan tunnistaa muista oppilaista siitä, että lukemisen ja kirjoittamisen virheet ovat hänellä pysyvämpiä ja toistuvat useammin (Mikkelä 1985, 32). Tyypillistä lukemisvaikeudessa on juuttuminen jollekin alkeisopetuksen tasolle ja lukeminen on hidasta sekä arvailevaa. Kirjoittamisessa virheitä tulee tavallisesti äänteen keston väärin

merkitsemisessä, puuttuvissa ja sekaantuvissa kirjaimissa sekä rakenteellisesti katsottuna tavun puutteellisessa hahmottamisessa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 148.) Äänten keston liittyvä oppimisen vaikeus tulee ilmi normaalistikin lukemisen opettelu alkuvaiheessa (Lyytinen 2003, 2).

Ensimmäisen luokan alkaessa tulevien lukioppilaiden havaitseminen ei ole ongelmallista, vaan haasteeksi osoittautuu diagnoosin muodostaminen siten, että se ohjaisi opetusta lapsen vaikeudet huomioon ottavaksi (Poskiparta & Niemi 1994, 8). Mäkisen (2005a, 23) tutkimus osoittaa, että diagnoosi ja tukitoimet muodostetaan useimmiten selkeimmän kehitysvaikeuden mukaan, jolloin lukivaikeus jää muiden ongelmien taustalle. Oppimisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää ymmärtää lapsi kokonaisvaltaisena persoonana ja huomata eri kehityksen alueiden yksilölliset tuen tarpeet (emt., 23). Suurin osa maamme erityisoppilaista on osaikaisessa erityisopetuksessa, ja heistä useimmilla on puhe-, lukemis- tai kirjoitushäiriö. Erityisopettaja auttaa havaitsemaan tällaiset vaikeudet, koska luokanopettajalla ei välttämättä ole tarvittavaa koulutusta. (Heinonen 1998, 83.)

2.3.2 Lukioppilaan opetus alkuopetuksen luokassa

Lerkkasen (2003, 58) tutkimustulosten mukaan kuullun ymmärtämisen taidot ennustavat lukutaidon kehittymistä aina toisen luokan loppuun asti ja kirjaintuntemus ennustaa lapsen lukutaidon alkuvaihetta. Tutkimus osoittaa, että kielellisen kehityksen tukemiseen on syytä kiinnittää yhä enemmän huomiota mahdollisimman varhain, minkä vuoksi esi- ja alkuopetuksen tulee muodostaa jatkumo, jossa lapsen kielellistä kehitystä tuetaan ja lukutaidon kehitys etenee lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan (emt., 58). Siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen on yleisimmin tuettava lukemisen ja kirjoittamisen oppimista, joiden edellytyksenä on lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti (Pihlaja & Linnilä 2002, 242). Uusin tutkimustieto osoittaa suuren osan oppilaista tarvitsevan erityistä tukea, jotta he saavuttaisivat riittävän luku- ja kirjoitustaidon. Näihin taitoihin kuuluu keskittyä riittävästi peruskoulun alussa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 3.) Erityiset oppimisvaikeudet ilmenevät yleensä nimenomaan kouluopetuksen alkaessa (Heinämäki 2000, 34). Opetusmenetelmillä on vaikutusta lukivaikeuksien voittamiseen. Myös vaikeuden laatu on otettava huomioon opetuksessa. (Pihlaja & Linnilä 2002, 243.)

Ensimmäisen luokan oppimiskokemukset ovat haaste vaikeuksia kohtaavan motivaatiolle. Riskilapselle lukutaidon perusteiden harjoittelun tulisi olla tavallista mielenkiintoisempaa, intensiivisempää ja oikein ajoitettua. (Lyytinen & Lyytinen 2006.) Lukivaikeuksisten lasten opetus täytyy aloittaa pienin tavoittein. Tärkeää on kiinnittää huomiota opetuksen järjestelmällisyyteen ja johdonmukaisuuteen sekä merkityksellisten kokonaisuuksien parissa opiskeluun. (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2003, 290-291.) Lapsi jäljittelee usein aikuisen toimintaa, jolloin opettajan olisi hyvä tarjota lapselle toimintamalleja. Tällöin tulisi mahdollistaa lapselle oivaltamisen ilo ja näin auttaa häntä luomaan mielikuvia. Lukivaikeuksinen lapsi tarvitsee paljon kertausta ja toistoja, joissa otetaan huomioon lapsen oma kehitystahti. (Aro & Siiskonen 2003, 164-175.)

Kielen rakenteet muodostavat lukemisen ja kirjoittamisen alkuopetuksen rungon. Alkuopetuksessa lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen perustana voidaan käyttää tavarakennetta. Opetuksen pitäisi edetä oppimisen tavoin loogisesti helpommista kielen rakenteista vaikeampiin. Lukioppilaiden vaikeudet näkyvät erityisesti vaikeissa rakenteissa, vaikka syynä onkin nimenomaan lukemis- tai kirjoittamisprosessin puutteellinen hallinta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 105, 107-108.) Opetellessaan lukemaan lapsella on kohdattavanaan kaksi haastetta, aakkosellisen periaatteen oivaltaminen ja kirjain-äännevastaavuuksien omaksuminen sekä sujuvan lukemisen saavuttaminen (Mäkinen 2005b, 26). Lerkkasen (2003, 58) tutkimuksen mukaan kirjoitustaidon opettelu lukemaan opettelu rinnalla kehittää näitä molempia taitoja.

Lukemisen ja kirjoittamisen alkuopetusmenetelmät ovat systemaattisia opetusmenetelmiä, joiden avulla opetus etenee järjestelmällisesti. Vaikka vaikeuksien syitä olisi selvitettävä, keskeisintä opetuksen suunnittelun kannalta olisi selvittää oppilaan valmiudet ja tiedot ja näiden tietojen pohjalta suunnitella yksilöllistä opetusta. Myös itse opetuksessa olisi pyrittävä yksilöllisyyteen. (Ahvenainen ym. 2001, 168-169.) Käytettävien opetusmenetelmien lisäksi oppimiseen vaikuttaa lapsen yksilöllinen kyky ja kielellisen tiedon käsittelytapa. Lukivaikeudet saattavat hankaloittaa oppilaan yleistä oppimista, minkä vuoksi lukivaikeus heijastuu monella tapaa koulusuoriutumiseen. Koska tämä vaikuttaa sekä lapsen motivaatioon että hänen käsitykseensä itsestään oppijana, olisi tärkeää tarkkailla, että lapsi saisi

tasavertaiset ja oikeudenmukaiset mahdollisuudet oppimiseen. (Siiskonen ym. 2001, 73, 79-80.)

Lukioppilaan kanssa on hyvä noudattaa tietynlaisia periaatteita lasta tuettaessa. Vuorovaikutuksen tukeminen on ensiarvoista, sillä aikuisen osoittama kiinnostus ja rohkaisu auttavat lasta itsensä ilmaisuun. Kannustaminen ja omatoimisuuteen rohkaiseminen on tärkeää. Turvallisessa ilmapiirissä on lisäksi helpompi sietää pettymyksiä. Vaatimustason asettamisessa täytyy kuitenkin olla tarkkana. Selkeä päivärytmi ja tutut säännöt lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta ja auttavat häntä hallitsemaan ja hahmottamaan ympäristöä ja sen tapahtumia. Säännöillä on suuri merkitys lasten keskuudessa. Lisäksi lasta täytyy valmistaa tulevaan, sillä lasten ja aikuisten käsitykset ajasta eroavat toisistaan, ja ennakkoinnilla autetaan lasta valmistautumaan tulevaan. (Aro & Siiskonen 2003, 164-175.)

Ihmisen ympäristö voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintaympäristöön. Oppimisympäristö nähdään paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, jonka tarkoitus on edistää oppimista. (Ahvenainen ym. 2001, 193.) Oppimisympäristön muokkaaminen lapselle sopivaksi on siksi tärkeää. Pelkistetty työskentelytila, jossa ainoastaan tarvittavat välineet ovat esillä, auttaa lasta toimimaan. Käytettävien välineiden tulisi houkutella lasta ja liittyä jotenkin lapsen elämään ja kehitystasoon. Soveltamiseen pyrkiessään opettajan on tarjottava lapselle konkreettisia tilannevihjeitä, jolloin todelliset tilanteet tukevat taitojen yleistymistä. (Aro & Siiskonen 2003, 164-175.) Tarkoituksena on tukea oppilaiden oppimisen polkuja ja tarkkailla niitä (Mäkinen 2004b, 30). Kielellisten vaikeuksien kanssa kamppailevan lapsen tukemisen kannalta olennainen tieto on nykyinen käsitys siitä, että erilaiset kielellisen kuntoutuksen menetelmät auttavat lasta yhtäläillä riippumatta siitä, onko kyse erityisvaikeudesta vai laajemmasta kielellisestä ongelmasta (Leonard 1998, Ahosen & Lyytisen 2003, 96 mukaan).

Lukioppilaan yksilölliset tarpeet pystytään ottamaan huomioon, kun tiedostetaan oppilaan valmiudet, taidot ja ongelmat. Yksilöllisillä ratkaisuilla helpotetaan oppilaan koulutyötä. (Siiskonen ym. 2001, 63.) Opettajan olisi havaittava lukutaidon oppimisen yksilöllisiä polkuja, niihin liittyviä riskitekijöitä ja motivaation merkitystä oppimiselle. Tämän lisäksi opettajan on tiedostettava heikkojen aloittelijoiden mahdollisuus saada toisten lukutaidon taso

kiinni kahden ensimmäisen vuoden aikana. (Lerikkanen 2003, 59.) Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että virheiden voittaminen on helpompaa kuin sujuvuuden saaminen toivotulle tasolle (Lyytinen & Lyytinen 2006).

Lukivaikeuksia voidaan helpottaa yhteistyöllä ja yksilöllisillä oppilasta koskevilla päätöksillä, jolloin moniammatillinen työskentely on tärkeää. Kuitenkin luokanopettajan rooli on keskeinen. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöhön kuuluu tiedon kerääminen ja kokoaminen oppilaan erityisvaikeudesta sellaiseksi, että se edesauttaa käytännön ratkaisuja ja sovelluksia. (Siiskonen ym. 2001, 73, 79-80.) Opettajalla on ensiarvoinen rooli ongelmien havaitsemisessa ja asiantuntijatyöryhmän kokoamisessa oppilaan parhaaksi (Ahvenainen ym. 2001, 239). Jatkuva arviointi tarjoaa opettajalle keinoja suunnitella strategioita lapsen tukemiseen. Tämän lisäksi formaalinen arviointi toimii usein raportointivälineenä kotiin. Arviointi osoittaa myös lapsen tason koulusuorituksissa. (MacIntyre & Deponio 2003, 21.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004, 46) sanovat lukemisen ja kirjoittamisen opetuksesta ja tavoitteista vuosiluokilla 1-2 seuraavaa: ”Opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista, kaikki kielen osa-alueet kattavaa oppilaan arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota, joka tukee oppilaan yksilöllistä kielenoppimista.” Äidinkielen tavoitteet ja erityisoppilaan tukemisen muodot löytyvät tarkemmin liitteestä 1.

Luku- ja kirjoitustaito on tärkeä hallita hyvin, sillä muu oppiminen perustuu hyvin pitkälle näihin taitoihin. Luku- ja kirjoitustaito antavat mahdollisuuksia oman elämän hallintaan. (Peltomaa 1998, 71.) Yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas saattaa saada joko tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta koulunkäynnissään ilman erityisopetussiirtoa. Muun muassa lukeminen ja kirjoittaminen ovat sellaisia oppisisältöjä, joissa annetaan tuki- tai erityisopetusta. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2001, 150, 164.)

2.3.3 Lukioppilaan tuki- ja erityisopetus

Opetuksen kokonaisuuteen kuuluvat yleisopetus, osa-aikainen erityisopetus ja luokkamuotoinen erityisopetus. Yleisopetuksessa opiskelevat sellaiset oppilaat, jotka

selviävät vaikeuksista erilaisten tukimuotojen avulla. Oppilaat, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia, saavat osa-aikaista erityisopetusta. (Ekebom, Helin & Tulusto 1989, 68.) Lukivaikeus nähdään juuri tällaisena lievänä oppimisen vaikeutena ja tällöin lukioppilas on yleensä sijoitettuna yleisopetuksen ryhmään ja erityisopettaja tarjoaa erityisopetusta yleisopetuksen ohessa. Annettavat tukimuodot määräytyvät yksilöllisesti oppilaan oppimiseen ja opiskeluun liittyvien vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Pyrkimyksenä on taata jokaiselle oppivelvolliselle tasavertaiset mahdollisuudet perusopetuksen oppimäärän suorittamiseen edellytystensä mukaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on mainittu pedagogisina tukimuotoina tukiopeutus ja erityisopetus. (Halinen ym. 2005, 134-135.) Tuki- ja erityisopetus eroavat yleisopetuksesta ainoastaan siten, että niissä opetetaan samoja asioita tehostetummin (Poskiparta & Niemi 1994, 8).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan tukiopeutusta tulee järjestää riittävästi oppilaan koulumenestyksen turvaamiseksi. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 145-146.) Opetussuunnitelman perusteet määrittävät tukiopeutuksen eriyttämisen muodoksi, jonka ominaispiirteitä ovat yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus. Tukiopeutus tulee aloittaa heti oppimisvaikeuksien havaitsemisen jälkeen, jotta oppilas ei jäisi opinnoissaan pysyvästi jälkeen. Tukiopeustarpeen tunnistaminen on opettajan tehtävä, ja hän on ensisijaisesti aloitteentekijä tukiopeutuksen antamisessa oppilaalle. Tukiopeutuksen toimiessa eriyttämismuotona poimitaan opiskeltavasta aineksestä asiat, jotka jokaisen on osattava, ja tarjotaan näiden oppimiseksi henkilökohtaista ohjausta. Jos ilmenee, että oppilaan tuen tarve jatkuu pitkään, hänelle tulee tarjota mahdollisuus osa-aikaiseen erityisopetukseen. (Koivula & Virtanen 2005, 63-64.)

”Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa” (PL 17 § 1 mom). Laissa mainitut oppimisvaikeudet voivat olla esimerkiksi lukivaikeuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan osa-aikaista erityisopetusta annetaan tavallisesti oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea oppimisedellytystensä kohentamiseksi. (Halinen ym. 2005, 138.) Laaja-alaista erityisopetusta annetaan erityisesti koulun alkuvaiheessa ja etenkin puhe- ja lukiopeutus painottuu oppilaan ensimmäisiin kouluvuosiin (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 172-173). Korjaamalla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet heti koulutaipaleen alussa vältetään se, että puutteet

avaintaidoissa hankaloittaisivat muiden oppiaineiden opiskelua ja myöhempää koulunkäyntiä. (Halinen ym. 2005, 139.)

Osa-aikaista erityisopetusta järjestetään joko samanaikaisopetuksena, pienryhmässä taikka yksilöllisesti erityisopettajan pitämänä. Tällainen erityisopetus on nivellettävä tavoitteellisesti oppilaan muuhun opetukseen. Oppilaan oma opettaja sekä erityisopettaja suunnittelevat oppilaan opiskelun eriyttämisen ja eheyttämisen sekä arvioinnin yhteistyössä. Tavallisesti osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat opiskelevat perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaisesti, ja opetuksen ensisijainen tavoite on oppilaan tukeminen siten, että yleiset oppimäärän mukaiset tavoitteet saavutetaan. (Halinen ym. 2005, 138-140.)

Lukivaikeudet voidaan nykyään huomata jo koulutaipaleen alussa. Erityisopetus aloitetaan tällöin heti. Sekä erityisopettaja että luokan oma opettaja teettävät lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia mittaavia tehtäviä välittömästi koulun alkaessa. Lukio-opetus toteutetaan yleensä pienryhmissä normaalien koulutuntien aikana kerran tai kaksi viikossa. Lukio-opetuksen tulee tukea omassa luokassa saatavaa lukemisen ja kirjoittamisen opetusta. Kaikkien lasta opettavien opettajien kuuluu saada tieto oppilaan lukivaikeudesta. (Ekebon ym. 1989, 37-40.)

Laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaista yli puolet saa lukio-opetusta (Sarjala 1998, 102). Noin neljällä prosentilla lapsista esiintyy suuria vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa huolimatta opetusmenetelmästä, jolla lasta on opetettu lukemaan. Kuitenkin alkuopetuksessa vielä paljon suurempi osa tarvitsee tukea lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. (Saulio 2002, 70.) Tuoreimman tiedon mukaan peruslukutaidon saavuttaminen on noin kymmenesosalle lapsista niin vaikeaa, että he tarvitsevat yksilöllistä tukea viimeistään koulunkäynnin alkuvaiheessa (Lyytinen & Lyytinen 2006).

Lukivaikeuksien yksilöllisyys näkyy siinä, että lapsen ongelmat saattavat esiintyä lukemisessa, kirjoittamisessa tai näissä molemmissa (Saulio 2002, 70). Oppilaalla, jolla havaitaan lukivaikeuksia, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta omassa koulussaan. Tällöin perusperiaatteena on opetuksen yksilöllisyys. (emt., 72.) Erityisopetus eroaa

yleisopetuksesta sillä se on yksilöllisempää opetusta ja vaatii erityisjärjestelyjä (Huhtanen 2000, 82, Kivirauman, Rinteen, Klemelän, Leppäsen, Tuomisen & Walleniuksen 2004, 26 mukaan).

Lukiopetusta voidaan pitää lukemis- ja kirjoittamisprosessia korjaavana opetuksena. Koko lukemisprosessin harjoittaminen on tärkeintä, mutta pyrkimyksenä on tunnistaa myös vaikeuksien taustalla vaikuttavat osaprosessit, jolloin voidaan harjoittaa puutteellisia taitoja. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 113-114.) Lukiopetuksen perusta voidaan esittää kolmen eri alueen avulla. Ensimmäinen alue on oppilas. Oppilaaseen liittyvä tieto voi olla joko yleisesti ihmiseen liittyvää tai juuri tiettyyn oppilaaseen liittyvää. Vaikka onkin tärkeä tietää ihmisen yleisestä tiedonkäsittelystä ja lukivaikeuksista, hyvin merkittävä tieto on yksilöllinen oppilasdiagnoosi. Oppilaan valmiuksien ja taitojen pohjalta opetus tulisi suunnitella yksilöllisesti. Koska lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen ja oppiminen on jatkuvasti sidoksissa kieleen, toisena alueena voidaan pitää suomen kieltä. Opetusta suunniteltaessa on tärkeä ottaa huomioon lapsen äidinkielen erityispiirteet. (emt., 99-100.) Kolmas alue on lukemis- ja kirjoittamisprosessin tuntemus. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat osaprosesseista koostuvia järjestelmällisiä kokonaisprosesseja. Samoin opetusta pidetään kokonaisuudessaan prosessina. Tämän prosessin tuntemus auttaa ymmärtämään lukivaikeuksista oppilasta. (emt. 99-100.)

Lukiopetuksella on muutamia yleisiä periaatteita. Lukiopetus on jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllistä opetusta, jolloin jokaisen oppilaan opetus ja sen suunnittelu on yksilöitävä. Lukiopetuksen kuuluisi tähdätä kielelliseen kokonaiskuntoutukseen huomioimalla kaikki kielen osa-alueet. Lisäksi lukiopetuksessa on muistettava motivaation keskeinen merkitys oppimisen kannalta ja palautteen avulla pyrittävä oppilaan sisäiseen motivointiin. Usein lukiopetus lähtee liikkeelle oirekeskeisestä ajattelusta, jolloin huomion kohteena ovat oppilaan tekemät virheet. Tällöin korjataan ainoastaan oppilaan virheitä, vaikka huomion kuuluisi kiinnittyä siihen, että virheet ovat merkkejä ongelmista, joihin on jokin syy. Koska opettajan on vaikea vaikuttaa näihin syihin, on järkevää pyrkiä vaikuttamaan itse prosesseihin. Tällainen prosesseihin perustuva opetus olisi varmasti mielekkäämpää kuin virheitä korjaava opetus, mutta se edellyttää opettajalta valtavasti perehtyneisyyttä ja oppilaantuntemusta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101-102.)

Lukiopetuksen ongelmina ovat hyvin rajalliset resurssit ja samalla vaatimukset hyvistä tuloksista. Tästä syystä lukiopettajalta vaaditaan tehokasta ajankäyttöä. Päävastuu lukemisen ja kirjoittamisen opetuksesta on luokanopettajalla, jota erityisopettajan kuuluisi tukea. Yhteistyö on oppilaan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Yhdessä voidaan pohtia, mikä oppilaalle olisi hänen oppimisensa kannalta tärkeintä. Erityisopettajan kuuluisi tämän lisäksi tarjota luokanopettajalle asiantuntijuuttaan, vaikka ensisijaisesti olisikin hyvä hyödyntää luokanopettajan omia opetusmenetelmiä. Lisäksi erityisopettajan on hyvä hallita erityismenetelmiä, jos tavanomaiset keinot eivät riitä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101.) Opetusta suunniteltaessa on pohdittava, millaisia kielellisiä vaikeuksia oppilaalla on, miten ne vaikuttavat hänen lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksiensa kehittymiseen ja millä keinoilla kehitystä voitaisiin parhaiten tukea (Siiskonen ym. 2003, 275). Parhaimmat oppimistulokset saavutetaan silloin, kun erityis- ja luokkaopetuksessa käytetään samanlaisia oppimisstrategioita (Linnakylä & Takala 1990). Luokanopettajan ja erityisopettajan kiinteä yhteistyö ja jatkuva ajatusten vaihto on siis lukioppilaan kehittymisen edellytys (Mikkilä 1985, 124).

Oppilaita, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksia, on siis pyritty auttamaan sekä tukiopetuksella että lukiopetuksella. Lukiopetus on hyvin vähän tutkittu alue, mutta vähäisenkin tutkimuksen pohjalta voidaan olettaa, että opettajien tapa opettaa lukemista ja kirjoittamista vaikuttaa oppimistuloksiin. Myös erilaisilla menetelmillä on keskeinen merkitys lukiopetuksessa. Kuitenkin vasta viime vuosikymmeninä erilaiset lukiopetusmenetelmät ovat selkiytyneet. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 99.)

2.3.4 Opetusmenetelmät

Lasten puheen tuottamisen vaikeudet voivat olla moninaisia. Jos näihin vaikeuksiin ei vastata välittömästi, saattavat ongelmat heijastua myös lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajat ovat tietoisia lapsen kielellisistä vaikeuksista ja että opetusmenetelmät ovat lapsen oppimista tukevia (MacIntyre & Deponio, 2003, 68-69.) Oppilaan kannalta hyvä menetelmä vastaa yksilöllisiin tarpeisiin, tukee itseohjautuvuutta ja tarjoaa riittävästi palautetta oppimisesta (Ahvenainen & Karppi 1993, 105). Alkuopetuksessa

voidaan käyttää lukemaan opettamisessa joko synteettisiä tai analyyttisiä menetelmiä. Analyyttiset menetelmät tähtäävät lukemaan oppimisen lisäksi hyvään luetun ymmärtämiseen. Synteettisen lähestymistavan nähdään sopivan suomen kieleen paremmin. Menetelmästä riippumatta opettajan on tiedostettava sekä menetelmään että lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen liittyvät vaikeudet ja ydinkohdat. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 107; ks. myös Siiskonen ym. 2001, 73.)

Kirjain- ja äännetavausmenetelmät ovat osoittautuneet lukemaan opettelussa heikosti toimiviksi. Tästä syystä lukemisen opettelussa käytetään usein tavuittain liukumista. (Siiskonen ym. 2001, 74.) Ahvenainen ja Karppi (1993, 109; ks. myös Siiskonen ym. 2001, 74) toteavat tavun olevan puheen luonnollinen rytmien yksikkö. Tavuittain liukumisessa käytetään hyväksi tätä tavun ominaisuutta. Tämän lukemismenetelmän rinnalle tarvitaan yksityiskohtaiseen rakenneanalyysiin perustuva kirjoitusmenetelmä, sillä vaikka menetelmä johtaa usein sujuvaan lukemiseen, se tuottaa vaikeuksia kirjoittamaan oppimisessa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 109-110; ks. myös Siiskonen ym. 2001, 74-75.)

KÄTS-lukemismenetelmä on kehitetty lukemisvaikeuksia korjaavaksi opetusmenetelmäksi. Opetus aloitetaan arvioimalla neljän eri osaprosessin hallintaa, joiden avulla päätetään opetuksen painotuksesta. Osaprosessit ovat kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. Tavuittain lukemista harjoitellaan niin kauan kun oikeinkirjoitus on epävarmaa, minkä jälkeen siirrytään sanahahmon varassa lukemiseen. (Siiskonen ym. 2001, 75.)

Kokosananmenetelmien hyötyä perustellaan sillä, että ne motivoivat lasta paremmin, koska sana- tai viriketasolta lähtevä opetus tapahtuu merkityksellisten yksiköiden parissa (Siiskonen ym. 2001, 75). Ahvenainen & Karppi (1993, 117; ks. myös Siiskonen ym. 2001, 76) toteavat Lukemaan Puheen Perusteella –menetelmän olevan lukemisen alkeismenetelmä, jossa on kokonaismethodisia piirteitä. Lähtökohdانا on lapsen oma puhe ja tavoitteena luetunymmärtäminen. LPP-menetelmä perustuu lasten omiin kokemuksiin ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. Menetelmä toteutetaan viiden vaiheen kautta, jotka ovat keskustelu-, sanelu-, laborointi-, uudelleenlukemis- ja jälkikäsittelevä vaihe. (Ahvenainen & Karppi 1993,

117; ks. myös Siiskonen ym. 2001, 76.) Tällaiseen LPP-menetelmään pohjaa myös PL-menetelmä (Siiskonen ym. 2001, 76).

Samaan aikaan kun alkuopetuksessa painotetaan lukemisen oppimista, harjoitellaan myös kirjainten kirjoittamista. Kirjoittamisessa vaadittava ajattelu kehittyy vähitellen lukemisen kautta. (Ahvenainen & Karppi 1993, 125.) Sanelukirjoituksen käyttökelpoisuus perustuu siihen, että jokainen oppilas voi suorittaa koko ryhmälle annetun tehtävän yksilöllisesti, oman tekemisensä kautta. Sanelut vahvistavat oikeinkirjoitusta, ja sanelukirjoituksessa tavuerottelun merkitys korostuu sanan peruselementtinä. Saneluita voidaan pitää kirjain-, tavu- tai sanatasolla. (emt. 132-133.)

Usein lukemisen ja kirjoittamisen opetus tapahtuu samanaikaisesti, jolloin KÄTS-alkeismenetelmä on tyypillinen samanaikaiseen opettamiseen perustuva sekamenetelmä. Opetus ja oppiminen tapahtuu tunnistamisen, lukemisen ja kirjoittamisen kautta ja menetelmässä korostuu yksilöllistäminen. Kirjoittamisessa keskeisiä oppimisprosesseja ovat tavuerottelu ja äänne-erottelu, jotka perustuvat puhutun sanan analyysiin. Lukemisen kannalta tärkeää on hahmottaa sanojen rakentuminen tavuista, tavujen koostuminen äänneistä ja äänneiden erottaminen puheesta. Tavuerottelu pohjautuu rytmiin. Koska rytmivaikeudet ennakoivat usein lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia, tavun merkitys kielen rytmisenä yksikkönä tulisi säilyttää koko alkuopetuksen ajan. Kirjoitetussa kielessä KÄTS-menetelmällä toteutettu opetus etenee kirjain-äännetason, tavutason ja sanatason kautta. Näillä kaikilla tasoilla edetään tunnistamisen kautta lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Ahvenainen & Karppi, 1993, 135-141.)

Mäkisen (2005,15) tutkimuksesta löytyy joitakin tuloksellisen harjoittamisen perusajatuksia. Yksi niistä on sanojen fonologinen työstäminen kirjainpohjaisten harjoitteiden avulla. Harjoitteissa hyödynnettiin tavuihin perustuvaa rytmiä ja sanojen painollista, eriytyvää alkutavua. Tarkka tavuttaminen oli kaiken harjoittamisen perusta. (Mäkinen 2005a, 15.) Tärkeää opetuksen kannalta olisi selvittää, minkälaiset harjoitteet edistäisivät lukujuvuutta (Mäkinen 2005a, 20).

Mielenkiintoinen yhteensattuma on se, että erityisopettajien tehokkaina pitämät korjausmenetelmät ja alkuopettajien alkeismenetelmäkehittelyt päätyvät periaatteessa samoihin ratkaisuihin. On kuitenkin muistettava, että menetelmät muodostavat vain opetuksen strategian, jonka opettajan persoonallisuus tekee eläväksi, jolloin menetelmää tärkeämmäksi nousee luultavasti opettajan oma innostus ja opetusratkaisujen loogisuus sekä johdonmukaisuus. Alkuopetus on ainoa vaihe, jolloin kielen ja kommunikaation alkeistaitoja on mahdollista opettaa järjestelmällisesti. (Ahvenainen & Karppi 1993, 144-145.)

2.3.5 Oppimateriaalit

Oppimateriaalilla tarkoitetaan kaikkea sitä fyysistä ympäristöä, jota lapsi voi käyttää oppimisen lähtökohtana (Esikoulukomitean mietintö 1972, Ahvenaisen, Karpin & Åströmin 1979, 159 mukaan). Jos oppimateriaali on lukioppilaan oppimiselle tarkoituksenmukaista ja hyvin suunniteltua, sillä on keskeinen merkitys opetuksessa (Ahvenainen ym. 1979, 159). Käsitukset tiedosta ja oppimisprosesseista ovat muuttuneet ja vaikuttaneet samalla käsitykseen oppimateriaalien asemasta ja luonteesta. Oppimateriaalit valitaan oppijan kykyjen ja tarpeiden mukaan, jolloin oppilaan oppimisvaikeudet on myös otettava huomioon. (Fadjukoff 2003, 167-169.)

Kuten kaikessa opetuksessa, on lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessakin oppimateriaaleilla ja opetusvälineillä keskeinen osa. Lukiopetus ei kuitenkaan saisi mennä liialliseen materiaalikeskeisyyteen, vaan tärkeää olisi tarkastella materiaalien käyttökelpoisuutta, eli kuinka materiaali toimii ja edistääkö se todella oppimista. Olennaista on myös tiettyjen perusasioiden ylioppiminen. Esimerkiksi kirjainten oppiminen on tällainen taito lukiopetuksessa. Opettajan on tärkeää osata liittää opetusväline, oppimateriaali ja opetustapa tarkoituksenmukaisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen ja niiden oppimiseen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 102.)

Lukiopetuksessa käytettävät oppimateriaalit eivät yleensä ole muodostaneet mitään systemaattista kokonaisuutta. Poikkeuksena on KÄTS-materiaali, joka lähtee tietystä oppimiskäsityksestä ja päättyy yksilölliseen arviointiin, opetusmetodiin ja oppimateriaaliin.

Viime vuosina erityisopettajilta on siirtynyt sovelluksina materiaalia luokanopettajien käyttöön, ja tämä on toiminut jopa oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevästi. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 127.)

Opetusvälineitä käytettäessä on oltava hyvin kriittinen. Olennaista on pohtia, mitä väline todellisuudessa opettaa ja mitä osataitoa kulloinkin harjoitetaan. Vaikka viime vuosina on korostettu yhä enemmän oppimisprosessia ja täten oppilaan roolia oppimisessa, keskeistä on edelleen se, että opettaja hallitsee asiansa. Vaikka uusia opetusvälineitä tulee jatkuvasti lisää, lukemisen harjoittelun tärkein väline on edelleen kirja. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 126-128.)

2.3.6 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Luokanopettaja on keskeinen lapsen tukijoukkojen kokoaja ja ylläpitäjä. Hänellä on luokassaan parhaat mahdollisuudet lapsen ongelmien havaitsemiseen ja luonnolliset suhteet lapsen vanhempiin. (Siiskonen ym. 2001, 80.) Lapsen vanhempien merkitys on tärkeä etenkin silloin, kun lapsi tarvitsee erityistä tukea. Vanhemmat ovatkin yleensä aktiivisesti mukana lapsen kasvun tukemisessa. On tärkeää, että vanhemmat ja koulu toimivat hyväksyvässä yhteistyössä, sillä tämä edesauttaa lapsen motivoitumista tavoitteiden saavuttamiseksi. (Salminen 1989, 65.)

Läheistä yhteistyötä vanhempien kanssa tehneet opettajat ovat varmasti huomanneet, että vanhemmat tuntevat lapsensa hyvin ja ovat halukkaita jakamaan tuntemustaan lapsensa auttamiseksi (Salminen 1989, 66). Vanhempien ja opettajien näkökulmat lapsesta ovat erilaiset, sillä vanhempi näkee lapsensa yksilönä ja opettaja luokka- ja kouluyhteisön jäsenenä (Metso 2002, 70). Usein vanhemmat ovat kuitenkin epätietoisia lapsensa vaikeuksista, jolloin myös he itse tarvitsevat apua. Yhteistyössä olisikin hyvä pohtia lapsen vahvuuksia ja heikkouksia sekä vanhempien roolia lapsen koulunkäynnissä. Lapsen opetusta koskeva suunnittelu ja sen toteutus tulee perustua yhteiseen päätöksentekoon. (Salminen 1989 65-66.) Yhteistyössä päätetään muun muassa lapsen koulutyöhön ja läksyihin liittyvistä järjestelyistä. Yhteistyö on tärkeää, sillä vanhemmat ovat edelleen lapsensa parhaita asiantuntijoita. (Siiskonen ym. 2001, 80.)

Kodin ja koulun väliset keskustelut ovat hyvin tärkeitä, jotta lapsi hyötyisi koulusta parhaalla mahdollisella tavalla (Salminen 1989, 66). Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä korostetaan sekä päivähoitoon että koulun puolella, ja viime aikoina heidän osallistumisensa lapsensa opetukseen ja tukemiseen on lisääntynyt (Määttä 2001, 10, 25).

Alkuopetuksessa rakennetaan pohja kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Hyvin käyntiin lähtenyt yhteistyö jatkuu koko lapsen kouluajan. Tämän vuoksi avoin yhteistyö koulun ja vanhempien välillä on tarpeen. Koulun rooli on olla yhteistyön käynnistäjä, ja sen yhteistyöhalukkuus välittyy myös vanhemmille. (Metso 2002 69-70.)

3 Tutkimuksen perusteet

3.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa ja ihmistä suositaan tiedon keruun välineenä. Kvalitatiivinen tutkimusprosessi on kehityksellistä, kuvailevaa, jatkuvaa sekä joustavaa. Koska tarkoituksena on tuoda esiin odottamattomia seikkoja, aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu on tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155; Patton 1987, 23-24.) Creswellin mukaan kvalitatiivinen tutkimus etenee yksityisestä yleiseen ja on kiinnostunut useista tekijöistä, jotka vaikuttavat lopputulokseen. Tutkimus on kontekstisidonnaista ja sen luokat muokkautuvat tutkimuksen aikana. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 25.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkastelun kohteena on ihmisen elämismailma. Se on niiden merkitysten kokonaisuus, joita ihmistutkimuksessa tavataan. Lähtökohtana on ihmisen kokemistodellisuus, joka on sekä muuttuva että muutettava. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa merkitykset ilmenevät ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina. Tutkimuksen erityispiirre on, että ihminen on sekä tutkimuksen kohde että tutkija (Varto 1992, 23-24, 26).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Kohdejoukko valitaan tarkoituksellisesti ja suunnitelmia saatetaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti. Aineistoa tulkitaan siten, että tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. (Hirsjärvi ym. 2005, 155.) Tavoitteeksi asetetaan tutkimuskohteen jokapäiväisen elämän ymmärtäminen ja dokumentoiminen. Analysointi sisältää yleensä tutkimuksen tiedonantajan näkökulman siitä, kuinka asiat sujuvat. (Patton 1987, 23-24.)

Kvalitatiivisen metodologian lähestymistapojen avulla tutkijan on mahdollista oppia olennaisia asioita tutkimuksen kohteen sosiaalisesta maailmasta. Tämä tutkijan oppiminen tapahtuu tutkimuksen tiedonantajien tekojen ja osallistumisen kautta. Kvalitatiiviset metodit ovat koulutustutkimuksen tehokkain lähestymistapa, sillä ne ottavat huomioon koulun sekä luokan tapahtumien johtumisen monimutkaisista tarkoituksista, tulkinnoista, arvoista ja asenteista. Koulutuksen tutkimuksessa opetuksen ja oppimisen kontekstit tulevat itsessään tutkimuksen keskiöön. Tällaisessa koulutuksen tutkimuksessa on kyse asioiden katsomisesta pikemminkin tutkimuksen tiedonantajien kuin ulkopuolisen observoijan silmin. (Hitchcock & Hughes 1995, 12, 25-26.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto on verbaalista tai visuaalista. Tutkimuksen kohteena on ihmisen ei-mitattava toiminnan merkitys, jota pyritään tulkitsemaan siten, että huomioidaan toimijan oma tietoisuus ja toimintatilanne. Tavoitteena on, että aineistosta havaitaan tutkimustehtävän kannalta olennaiset piirteet. (Uusitalo 2001, 79-80.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimusprosessin mukana, millä tarkoitetaan, että kvalitatiivisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Tulkinta kattaa koko tutkimusprosessin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, joita analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin tieteellisyyden kriteerinä on sen laatu eli käsitteellistämisen kattavuus, kun taas harkinnanvaraisessa näytteessä aineiston hankintaa ohjaa osaltaan tutkijan kyky rakentaa vahvat teoreettiset perusteet tutkimukseensa. (Eskola & Suoranta 2005, 15-16, 18.)

Valitsimme kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä se on ihmisläheistä tutkimusta. Mielestämme se on oikea tapa lähestyä ihmistä tutkimuksen kohteena, sillä ihminen saa tällöin ansaitsemansa arvon. Tutkimuksemme lähtökohtana on opettajien kokemistodellisuus. Pyrkimyksenämme on kvalitatiivisten metodien avulla selvittää tutkimukseen osallistuvien opettajien näkökulmaa lukioppilaan tukemisesta yleisopetuksessa.

3.1.1 Hermeneutiikka ja fenomenologinen hermeneutiikka

“Merkitys ja mieli ovat kaksi käsitettä, jotka tarjoavat lähtökohdan hermeneutiikan periaatteiden soveltamiseen kasvattajan toiminnan tutkimuksessa. Toiminnan merkitys tarkoittaa sitä, mitä joku tekee. Toiminnan mieli taas viittaa siihen, mitä järkeä tässä teossa on.” (Moilanen 1991, 123.) Tässä tutkimuksessa on tarkoitus perehtyä siihen, mitä opettaja tekee ja mitkä ovat opettajan toiminnan lähtökohdat eli mitkä asiat vaikuttavat opettajan toimintaan. Nikanderin (2004, 7) mukaan hermeneutiikalla on keskeinen merkitys kasvatustieteelle.

Tätä nykyä jo vanhana pidettyä termiä hermeneutiikka käytetään laajemmassa merkityksessä. Tällöin sitä käytetään käyttäytymistieteissä ymmärtämisen ja tulkinnan metodina. Hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tarkoituksellisuutta pidetään ihmisen toiminnalle olennaisena piirteenä. Merkityksellisimmät asiat ovat laadullisia, jolloin tutkimuksen kohteena on se, miten asiat tehdään tai ajatellaan. Tutkimus lähtee liikkeelle laajemmista kokonaisuuksista, joiden valossa yksittäisiä tapahtumia tarkastellaan. Merkityksiä tulkitaan tilannesidonnaisesti ja niitä pidetään ainutlaatuisina. Tilanteet pyritään näkemään niihin osallistuvien henkilöiden kannalta. (Karma 1987, 92-95.)

Kuten humanistisessa tutkimuksessa yleensä, hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää kohde syvemmin (Routio 2005). Hermeneuttisesta näkökulmasta teksti toimii ainoastaan välituotteena keskinäisen ymmärtämisen tapahtumassa. Sanotun ymmärtäminen on hermeneutiikan tärkein tavoite. (Gadamer 2004, 221.) Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään toisen ihmisen elämismaailmaa (Varto 1992, 58).

Gadamerin ja Heideggerin edustaman koulukunnan mukaan hermeneuttisessa tutkimuksessa keskitytään nimenomaan ihmisen kykyyn ymmärtää itseään ja maailmaansa. Heidegger pitää ymmärtämistä ihmisen perusominaisuutena, jolla kuvataan ihmisen tapaa elää. Ymmärtämisen kanssa esiintyy aina virittyneisyys tilanteeseen, mikä sisältää tietyn tavan ymmärtää sekä itseään että maailmaa. (Kusch 1986, 11, 81.) Hermeneutiikassa otetaan

huomioon se, että tutkija ja tutkimuskohde ovat molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa toisiinsa (Gallagher 1992, 319).

Hermeneutiikka ja koulutus pohjaavat moniin samoihin aihealueisiin, kuten edellä mainittuun ymmärtämiseen ja kokemuksiin. Sen tähden hermeneutiikka tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää koulutuksen kenttää syvemmin. Hermeneutiikassa halutaan tutkia muun muassa oppimisprosessia, luokkahuonekokemuksia ja leikkiä. Koulutuksen kokemuksen tekee hermeneuttiseksi tulkintojen vuorovaikutteisuus. (Gallagher 1992, 24, 34-35.) Kun hermeneuttista metodologiaa käytetään kasvattajan toiminnan tutkimiseen, toiminnan mieltä voidaan tutkia käytännöllisen päättelyn mallilla, jossa toimintaa selitetään tarkastelemalla toimijan päämäärä-, menetelmä- ja tilannetietoa eli toiminnan perusteita. Kasvattajan toimintaa voidaan ymmärtää, kun nähdään mihin päämääriin hän pyrkii, mitä keinoja hän uskoo omaavansa sen saavuttamiseksi ja miten hän uskoo tilanteen ohjaavan ja rajoittavan keinojen valintaa. Kasvattajan tietynlaiseen toimintaan vaikuttaa yhteisö, joka määrää kasvattajan roolin. Aina ei voida olettaa kasvattajan olevan tietoinen oman toimintansa perusteista. Tutkimukseen vaikuttavat myös tutkijan omat mielikuvat järkevästä toiminnasta, jotka ohjaavat hänen ennako-oletuksiaan. (Moilanen 1991, 123-124.)

Tutkijalla on siis aina tutkittavasta kohteestaan jonkinlainen ennakkokäsitys, jota hän pyrkii syventämään näkökulmia vaihtamalla. Tutkimuskohdetta voi tarkastella ainakin kahdelta kannalta; vuoroin kokonaisuutena, vuoroin yksityiskohtina. Tutkimuskohdetta tarkasteltaessa osat tarkentavat kokonaisuutta ja kokonaisuus osia. (Väkevä 1999.) Hermeneuttiseksi kehäksi kutsutaan vuorovaikutusta kokonaisuuden ja osien sekä teorian ja käytännön välillä (Karma 1987, 32-33). Tätä kehää voi kuvata monella tavoin. Se voi olla kokonaisuuden ja osien vuorottelun lisäksi kysymysten ja vastausten vuorottelua tai ymmärrystä esiyymmärryksen ja tulkinnan kautta. Ymmärtämisprosessin tavoitteena on syvempi ja tarkoituksellisempi ymmärtäminen. (Helenius 1990, 74.) Hermeneuttista tapaa ymmärtää ihmisiä ja tutkittavaa ilmiötä kuvataan kehällä. Täten lähtökohdat ohjaavat ymmärtämistä ja pyrkimyksenä on palata näiden lähtökohtien oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Koko tutkimusprosessi toteuttaa hermeneuttista kehämallia, jolloin aineistoa tulkitaan teorian kautta ja katsotaan, millaisia tulkintoja muodostuu. Tulkintoja verrataan lähtöoletukseen, jolloin nämä oletuksen jäsentyvät ja tarkentuvat. (Varto 1992, 69-70.)

Sekä fenomenologisen että hermeneuttisen ihmiskäsityksen mukaan kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä käsitteitä (Laine 2001, Tuomen & Sarajärven 2002, 33 mukaan). Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena on inhimillinen kokemus, jossa ihmisen toiminta nähdään intentionaalisenä ja suhde todellisuuteen on merkityksellistä. Ihminen on yhteisöllinen olento ja merkitykset, jotka muodostavat todellisuuden, nousevat ympäröivästä yhteisöstä. Hermeneutiikka liittyy fenomenologiaan, sillä fenomenologinen ihmiskäsitys nostaa esiin tulkinnan tarpeen ja hermeneutiikkaa pidetään ymmärtämisen ja tulkinnan teoriana. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoite on kokemuksen merkityksen käsitteellistäminen, jolla tarkoitetaan jo tunnetun tekemistä tiedetyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34-35.)

Hermeneutiikka metodina on ihmisten kokemuksiin perustuvaa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Koska tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita juuri opettajien kokemuksista lukioppilaan kanssa toimiessa ja opettajan työn ymmärtämisestä, sopi hermeneuttinen metodi käyttöömme erityisen hyvin. Tutkimuksessamme pyrimme näkemään lukioppilaan tukemisen niin kuin luokanopettaja ja erityisopettaja sen kokevat.

3.1.2 Etnografia

Etnografisessa tutkimuksessa käytetään useita eri menetelmiä ja eri konteksteissa kerättyjä tutkimusaineistoja (Hirsjärvi ym. 2005, 181). Etnografia tarkoittaa sellaista havainnointia, joka toteutetaan luonnollisissa sosiaalisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 2005, 103). Havaintojen tekeminen ja kuvailu ovatkin etnografian keskeisimmät tutkimusmuodot (Tuomi & Sarajärvi 2002, 45). Etnografiassa tavoitteena on tilanteen hahmottaminen kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 2005, 105).

Etnografiaan voi sisällyttää erilaisia metodologisia ja metodisia lähestymistapoja (Rantala 2005, 106). Etnografisen tutkimuksen kohdistuessa kouluun tavoitteena on parantaa koulua, opetusta ja oppimista (Gordon ym. 2001, 205, Rantalan 2005, 107 mukaan). Etnografiaa on perinteisesti määritelty kirjoittamisen ja kenttätöön näkökulmista jompaakumpaa

lähestymistapaa painottaen. Kenttätyön kannalta etnografia voidaan tulkita metodologiseksi lähestymistavaksi, jossa aineiston keruu tapahtuu esimerkiksi haastattelemalla, havainnoimalla ja osallistumalla. (Opas 2004, 156, Rantalan 2005, 107 mukaan.)

Tutkimuksemme sijoittui koulumaailmaan, josta aineistoa kerättiin haastattelemalla ja tuettiin havainnoimalla. Tämän vuoksi tutkimuksessamme näkyy myös etnografinen lähestymistapa. Etnografinen ote tutkimuksessamme tulee esiin lähinnä erityisopettajien havainnoimisessa. Havainnoinnin tarkoitus on ennen kaikkea parantaa tutkimuksemme luotettavuutta.

3.2 Taustasitoumukset

Tutkimuksessa kuuluu selvittää myös luonteeltaan filosofisia kysymyksiä, sillä tutkimus perustuu lukuisiin piileviin oletuksiin. Nämä oletukset koskevat muun muassa ihmistä ja tiedonhankintaa. Tällaisia, osin tiedostamattomia oletuksia nimitetään taustasitoumuksiksi. (Hirsjärvi ym. 2005, 120.) Tutkijoiden aloitellessa tutkimustyötään heidän toiminnassaan nähdään tärkeänä filosofisten lähtökohtien ymmärtäminen (Maykut & Morehouse 1994, Hirsjärven ym. 2005, 120 mukaan). Tällöin tutkimukselliset ratkaisut voidaan perustella järkeenkäyvästi (emt. 120).

Kvalitatiivisen tutkimuksen perinteisiin tutustumalla tutkija luo itselleen riittävän orientaatioperustan, mikä selkiyttää tutkimuksen erityisluonnetta. Erityisesti tutkija voi tällä tavoin tarkentaa sekä itselleen että lukijoille tutkimuksen ihmis-, todellisuus- ja tietokäsitystä. (Syrjäläinen 1994, 75.) Kasvatustieteen filosofian perusteissa tarkastellaan ainakin ontologisia ja tietoteoreettisia perusteita (Hirsjärvi 1985, 51).

Omiin taustasitoumuksiimme on eniten vaikuttanut luokanopettajakoulutus, joka kytkee meidät kasvatustieteeseen sekä tulevana kasvattajina että tutkijoina. Erityisesti koulutuksemme käytännön harjoittelut ovat ohjanneet taustasitoumuksiamme. Omia käsityksiämme tukevat erikoistumisaineemme, äidinkieli ja erityispedagogiikka. Yleinen

elämäkokemuksemme ja opiskelupolکمme ovat vaikuttaneet filosofisiin perusoletuksiimme.

3.2.1 Ihmiskäsitys ja tietokäsitys

Voidakseen edistyä tarkoituksenmukaisesti ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa, on tutkijan selvitettävä, millaisen tutkimuskohteen kanssa hän on tekemisissä (Rauhala 1983, 3). Tällaisen ontologisen tarkastelun tuloksena on ihmiskäsitys. Ihmiskäsityksellä muodostetaan käsitys siitä, mitä ihminen on, kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja mitkä ovat ne ihmisille tyypilliset piirteet, jotka on otettava huomioon ihmisestä puhuttaessa. Ihmiskäsitys sisältää täten ne tutkijan tekemät oletukset ja ratkaisut, jotka hän on tehnyt tietoisesti tai tietämättään pohtiessaan kysymyksenasettelua. Ontologista erittelyä tarvitaan aina, jotta tutkijan toimintaan vaikuttavat taustaoletukset tulisivat ilmi. Ihmiskäsitys vaikuttaa välttämättä tutkimuksen alkuasetelmiin ja usein siten, että se jää tutkijalta pimentoon. (Varto 1992, 31.) Ihmiskäsitys perustuu tietoon, joka on empiirisesti tutkittavissa, kun taas ihmiskäsitys perustuu tiedon lisäksi arvoihin (Ahvenainen ym. 2001, 13).

Laadullisessa tutkimuksessa ontologisella erittelyllä pyritään erityisesti tuomaan ilmi, millä tavoin tutkittava on laadullinen (Varto 1992, 30). Ontologiset kysymykset tuovat siis esiin käsityksiä todellisuuden laadusta. Kasvatustieteessä ensisijainen tutkimuskohde on ihminen. (Hirsjärvi 1985, 55-56.) Eri ihmiskäsityksistä löytyy yhteisiä ihmismäärittäviä, joita ovat ihminen rationaalisena, tutkivana ja selittävänä olentona, ihminen eettisiin ratkaisuihin sidottuna olentona, ihminen tiedostavana, itsetajuisena olentona ja ihminen suhteessa elävänä olentona (Rauhala 1975, Hirsjärven 1985, 57 mukaan). Fenomenologis-hermeneuttinen ymmärtäminen edellyttää tutkijan paneutumista tutkittavan elämys- ja kokemusmaailmaan. Tutkijan on mahdollista ymmärtää ihmisen toimintaa vain tuntemalla tutkittavan käsityksiä omasta todellisuudestaan. (emt. 71.)

Kasvatuksen ihmiskäsityksen mukaan kasvatusta ja opetusta nähdään päämäärään tähtäävänä toimintana. Tarkoituksena on hyvien edellytysten luominen oppijan kasvuun ja kehitykselle. Kasvatusta ja opetusta suunniteltaessa otetaan huomioon oppijoiden persoonallisuudet ja

heidän tarpeensa. Kasvatus on aina tarkoituksellista, päämäärään tähtäävää ja ihmiseen kohdistuvaa toimintaa. Tarkoituksellisuudella tarkoitetaan kasvattajan pyrkimyksiä vaikuttaa tahallisesti kasvatettavaan. Ilman päämäärätietoisuutta ei voi kasvattaa. (Ahvenainen ym. 2001, 11.)

Sekä tutkijan että käytännön kasvattajan käsitykset kasvatuksen mahdollisuuksista ja rajoituksista muodostavat osan siitä ihmiskäsityksestä, joka hänelle on muodostunut elämäkokemusten kautta (Hirsjärvi 1985, 57). Kasvattajan ihmiskäsitys on aina sidoksissa yhteiskunnan yleiseen ihmiskäsitykseen (emt. 95). Omaan ihmiskäsitykseen on vaikuttanut elämäkokemuksemme. Erityisesti ammatillinen suuntautumisemme kasvatukseen on ohjannut meitä näkemään ihmisen laadullisena. Ihmiskäsityksemme mukaan ihmisestä saa tällaista laadullista tietoa ensisijaisesti kysymällä asioita ihmiseltä itseltään.

Epistemologisissa tarkasteluissa käsitellään tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia kuten sitä, millä metodilla onnistutaan parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta (Hirsjärvi ym. 2005, 121). Ymmärtävän ihmistieteen avainhahmo ja hermeneutikko Wilhelm Dilthey edellytti kohteen ”sisäisen elämän” tuntemista ihmistieteissä, jolloin ihmistieteet perustuvat sisäiseen kokemukseen. Diltheyn mukaan ymmärtämisen vuoksi ihmistieteiden tieto on luotettavaa, sillä ihmismieli voi täysin ymmärtää vain oman tuotoksensa. (Raatikainen 2004, 88-91.) Hän ajatteli inhimillisen toiminnan ymmärtämisen asettavan sen laajempaan kulttuuriseen ympäristöön, joka muodostaa sille merkityksen. Dilthey totesi ymmärtämisen olevan mahdotonta silloin, kun ilmiö on täysin vieras ja turhaa, jos ilmiö on täysin tuttu; tulkinta tapahtuu näiden ääripäiden välissä. (emt. 92-93.) Fenomenologian edustaja Alfred Schutzin näkemyksen mukaan ihmistieteissä tosiasiat, tapahtumat ja havainnot ovat aina esitulkittuja (emt. 102).

Asianmukaisen teoreettisen tiedon muodostaminen on tyypillistä ihmistä koskevalle tiedolle ja toiminnalle. Ihmistieteissä on tuotava esiin tietoisuuden käyttökelpoisuus, ja teoreettisen tiedon arvo nousee esiin toiminnan kautta. (Turunen 1978, 82.) Ihmiset muodostavat kysymyksiä ja tulkintoja kulloinkin valitsemastaan näkökulmasta ja omalla ymmärryksellään. Se, millaista tietoa pidämme tärkeimpänä, riippuu siitä, mistä olemme kiinnostuneita. (Hirsjärvi ym. 2005, 151.) Oma kiinnostuksemme kohdistui kasvatukseen nimenomaan

opettajan näkökulmasta. Tällainen tieto on tärkeää oman ammatillisen kehittymisemme kannalta. Tietokäsityksemme mukaan oli järkevää lähteä tutkimaan aihetta, joka oli meille entuudestaan jonkin verran tuttu. Pidimme myös tiedon luotettavuuden kannalta järkevänä lähestyä tutkittavia suoraan kysymällä heidän kokemuksistaan.

4 Tutkimustehtävät

Päätehtävä avoimessa kyselytutkimuksessamme oli selvittää, *millaiset ovat ensimmäisen luokan opettajan resurssit lukivaikeuksista kärsivän oppilaan tukemisessa opettajien kokemana ja millaisia eroja on huomattavissa erityyppisten koulujen välillä.*

Tutkimustehtävämme muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

- Millaiset ovat luokanopettajan mahdollisuudet tukea lukioppilasta ensimmäisellä luokalla yleisopetuksen puitteissa?
- Millaista tukea ja yhteistyötä opettaja kokee saavansa ensimmäisellä luokalla olevan lukioppilaan auttamiseksi?
- Millainen on opettajan tietämys tukimateriaaleista ja sen saatavuudesta sekä kyky käyttää tätä materiaalia lukioppilaan kanssa?
- Miten opettajien henkilökohtainen näkemys lukivaikeudesta käy ilmi vastauksista?

Pyrkiessämme syventämään saatuja tuloksia, muodostimme teemahaastattelua ja lopullista tutkimustamme varten uudeksi päätehtäväksi, *millaiset ovat ensimmäisen luokan opettajan valmiudet ja mahdollisuudet havaita lukivaikeus ja tukea lukioppilasta ja millainen rooli erityisopettajalla on lukioppilaan koulutaipaleen alussa.*

Jaoin päätehtävän teemoiksi, joiden avulla selvitimme sekä luokanopettajien että erityisopettajien kokemuksia. Näistä teemoista muodostimme haastattelukysymyksiä erikseen luokanopettajille ja erityisopettajille (ks. liite 5).

Teema-alueemme olivat seuraavanlaisia:

- Millaisia ovat opettajien kokemukset lukioppilaista?
- Miten lukivaikeuksien toteaminen etenee opettajien kokemusten mukaan?
- Millaisia ovat lukioppilaan tukemisen haasteet opettajien kokemusten mukaan?
- Millaista tukea opettajat omasta mielestään tarvitsevat lukioppilaan tukemisessa?
- Millainen on opettajien mielestä lukioppilaalle sopiva oppimisympäristö?

5 Tutkimuksen kulku

5.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tutkimuksemme lähtökohtana oli ottaa huomioon molempien tutkijoiden mielenkiinnon kohteet, erityispedagogiikka ja äidinkieli. Samalla tarkoituksenamme oli perehtyä asiaan, joka luultavasti koskettaa meitä tutkijoitakin tulevassa opettajan työssämme. Tutkimuksen pääasiallinen tehtävä oli päättötöyön lisäksi valmistaa meitä kohtaamaan lukioppilas omassa luokassamme.

Koska toinen meistä on perehtynyt enemmän erityispedagogiikkaan ja toisen kiinnostuksen kohteena on äidinkieli ja sen opetus peruskoulussa, oli tutkimusalueemme helppo rajata. Lisäksi molemmat alueet ovat nykyaikaisessa yhteiskunnassa hyvin keskeisellä sijalla. Media viestittää hektisen elämänrytmin ja jatkuvan kilpailun näkyvän koulun ja täten myös opettajan arjessa. Tämän vuoksi halusimme tulevina opettajina perehtyä aiheeseen nimenomaan opettajan näkökulmasta käsin. Luemme molemmat sivuaineena esi- ja alkuopetusta ja tulevina alkuopettajina mielenkiintomme kohdistui erityisesti lukioppilaan koulun alkuun. Täten muodostui ajatus tutkia opettajan resursseja lukioppilaan kanssa toimimisessa ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksessa kiteytyvät tärkeäksi kokemamme ja itsellemme läheiset aihealueet.

Tutkijan mielenkiinto onkin aina tutkimuksen lähtökohtana. Kysymys ei ole tavanomaisesta kiinnostuksesta vaan tutkimuksellisesta mielenkiinnosta eli intressistä. Usein tutkijan mielenkiinto on käytännöllistä, mutta tutkimus itsessään pyrkii kohti teoriaa. Tutkimusaihe määräytyy tutkijan mielenkiinnon mukaan. (Varto 1992, 27-29.) Tutkimuksen onnistumisen todennäköisyyttä parantaa tutkijan oma mielenkiinto tutkimustehtävää kohtaan (Uusitalo 2001, 57).

5.2 Aineiston hankinta

5.2.1 Avoin kyselytutkimus

Avoimen kyselytutkimuksen hyvä puoli on se, että tutkija ei vaikuta läsnäolollaan vastauksiin. Tämän lisäksi luotettavuus paranee, kun kysymys on jokaiselle vastaajalle täysin sama. Vastaaja voi myös valita itse vastaamisajankohdan. (Valli 2001, 101.)

Lähdimme hankkimaan aineistoa avoimella kyselyllä, koska tämä menetelmä sopi tutkimukseemme. Lisäksi tämä aineistonhankintatapa osoittautui resurssien kannalta ensimmäisenä tiedonkeruuvaiheena toimivaksi toteutustavaksi. Lähdimme pohtimaan kysymyksiä, jotka olisivat olennaisia tutkimustehtävämme kannalta. Kysymysten avulla halusimme selvittää, miten opettajat ymmärtävät lukivaikeuksisen oppilaan, kuinka he kokevat voivansa auttaa häntä ja mistä he saavat tukea työhönsä. Muokkasimme kysymyksiämme kolmen eri asiantuntijatahon avulla. Ensimmäisenä tarkastutimme kyselylomakkeen lukivaikeuksien asiantuntijalla, joka itsekin on tehnyt samankaltaisesta aiheesta tutkimusta. Muokkasimme tämän pohjalta kysymyksiä paremmin aiheeseemme sopivaan muotoon. Tämän jälkeen tarkastutimme kysymyksemme proseminariiohjaajallamme, joka auttoi kysymysten asettelussa. Lopuksi teetätimme kyselyn (ks. liite 3) yhdellä opettajalla ja totesimme lomakkeen kysymystenasettelun toimivan tarkoituksenmukaisella tavalla siten, että saadut vastaukset vastasivat tutkimustehtäväämme.

Kysymysten lähtökohtana oli tutkia kolmen erilaisen koulun opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukioppilaan tukemisesta. Tämän vuoksi valitsimme opettajat kouluista, joiden tiesimme eroavan toisistaan jollain tavalla. Valintaan vaikutti lisäksi se, että halusimme mukaan tuttuja opettajia, jolloin he luultavasti suostuisivat tutkimukseen. Teimme tämän aikapulan ja välimatkojen vuoksi.

Valitsimme tutkimukseemme kolme koulua, jotka jollain tavalla poikkesivat toisistaan. Marttilan koulu on Seinäjoen keskustassa sijaitseva n. 450 oppilaan koulu. 16 yleisopetusryhmän lisäksi koulun sisään on integroitu 14 erityisopetusryhmää, jotka käsittävät

myös luokkatasot 7-9. Marttilan koulun erityispiirteinä ovat monenlaiset erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Tästä kertoo erityisluokkien laaja kirjo. Hämeenlinnan normaalikoulussa on 18 perusopetusryhmää, joissa opiskelee noin 400 oppilasta. Normaalikoulu sijaitsee Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä. Tämä antaa normaalikoululle ominaispiirteensä erilaisten opetusharjoittelujen järjestäjänä. Kärjen koulu sijaitsee keskellä vilkasta asuntoaluetta Seinäjoella. Se on hyvin perinteinen n. 270 oppilaan koulu, jossa on 12 yleisopetusryhmää. Pyysimme henkilökohtaisesti jokaisesta koulusta kahta ensimmäisen luokan opettajaa osallistumaan tutkimukseemme. Opettajat suostuivat tutkimukseen mielellään. Täten avoimeen kyselyyn vastasi kuusi ensimmäisen luokan naisopettajaa. Suurin osa vastaajista oli toiminut opettajana jo vuosia. Ainoastaan yhdellä opettajista oli erityispedagogista koulutusta. Koska pyysimme opettajia henkilökohtaisesti mukaan tutkimukseemme ja tunsimme kaikki opettajat jollain tapaa jo entuudestaan, opettajien vastauksista näkyi heidän sitoutumisensa tutkimukseen. Kaikki opettajat suhtautuivat positiivisesti tutkimukseemme ja lupasivat ottaa siihen osaa.

Opettajien lupauduttua tutkimukseemme ja testattuamme avoimen kyselylomakkeen toimivuuden eräällä opettajalla, välitimme kyselylomakkeet ja viivoitetut vastauspaperit opettajille joko postitse tai henkilökohtaisesti. Opettajille oli kerrottu palautuspäivämäärä, ja heillä oli vastausaikaa noin kolme viikkoa tammikuussa 2005. Kahdesta koulusta vastaukset tulivat ajallaan ja kolmaskin koulu palautti vastaukset muistutettuamme heitä asiasta puhelimitse. Pääsimme siis analysoimaan vastauksia laatimamme aikataulun mukaisesti.

Emme rajanneet vastausten pituutta, vaan annoimme vastaajille viivoitetut vastauspaperit. Tällä halusimme varmistaa sen, että vastaajat saavat tuoda esiin itse tärkeäksi kokemansa tiedon ilmaisten sen itselleen ominaisella tavalla. Olimme iloisia siitä, että vastaajat olivat nähneet vaivaa vastatessaan kyselyyn. Myös Hirsjärven ym. (2005, 190) mukaan avoimet kysymykset antavat vastaajille mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin. Olennaista on, että avoimet kysymykset eivät tarjoa vastauksia, sillä näin saadaan esiin vastaajien tietämys asiasta. Samalla tulee ilmi, mikä on keskeistä heidän ajattelussaan. Lisäksi voidaan havaita vastaajien tunteiden voimakkuus tutkittavaa asiaa kohtaan. Avoimet kysymykset eivät täten rajoita vastaajien mahdollisuuksia kuten monivalintalomakkeen kysymykset. Avoimet kysymykset välittävät tunteiden lisäksi motivaation liittyviä asioita ja vastaajien viitekehyksiä. (Hirsjärvi ym. 2005, 190.) Edellä mainittu on olennaista tutkimukseemme

kannalta, sillä lähtökohtanamme oli saada tietoomme juuri vastaajien tietämys lukioppilaan tukemisesta ja heidän kokemuksensa asiasta käytännön työssä. Lisäksi meitä kiinnostivat myös heidän elämysmaailmansa asiasta, sillä se on keskeinen osa tutkimustamme.

5.2.2 Haastattelu

Kyselyllä ja haastattelulla pystytään tutkimaan ihmisen ajattelua ja toiminnan tarkoituksia, eikä näiden menetelmien jyrkkä erottelu ole tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74-75). Avoimen kyselyn jälkeen halusimme lähteä syventämään aihetta ja ottaa tutkimuksessa yhä tarkemmin huomioon luokanopettajien näkökulman. Koulutuksen tutkimuksessa haastattelu on avaintekniikkana aineistoa hankittaessa (Hitchcock & Hughes 1995, 153). Tämän vuoksi oli luonnollista lähteä keräämään uutta aineistoa teemahaastattelulla. Kuten Hirsjärvi & Hurme (2001, 35) toteavat, haastattelussa saadut vastaukset voidaan liittää laajempaan kontekstiin. Haastattelu on hyvä tutkimusmenetelmä silloin kun oletetaan, että tutkimus tuottaa moni-ilmeisiä vastauksia. Se tarjoaa mahdollisuuden tietojen syventämiseen. (emt., 35.)

Lähdimme avoimen kyselytutkimuksen pohjalta muodostamaan jatkotutkimukseen soveltuvaa haastattelurunkoa (ks. liite 4) niistä asioista, joihin halusimme tarkennusta. Halusimme tässä tutkimuksen osiossa ottaa huomioon myös erityisopettajan roolin ja näkökulman, sillä erityisopettajan suuri merkitys opettajan yhteistyökumppanina lukioppilaan tukemisessa oli korostunut aiemmassa aineistossa. Tämän vuoksi laadimme teemoja selvittävät kysymykset siten, että luokanopettajille ja erityisopettajille suunnatut kysymykset olivat erillisiä, mutta toisiaan tukevia. Kysymykset käsittelivät lukivaikeutta, lukioppilaan tukemista ja sen resursseja, aikuisten välistä yhteistyötä sekä lukioppilaille soveltuvaa oppimisympäristöä. Kysymykset olivat lähinnä meille itselle haastattelutilanteen tueksi laadittuja niin, että kaikki teema-alueet tuli käytyä tutkimustehtävämme kannalta tarkoituksenmukaisesti läpi. Saimme asiantuntija-apua haastattelurungon tarkastamisessa ja muokkasimme kysymyksiä (ks. liite 5) saadun palautteen perusteella siten, että kysymykset vastasivat paremmin tutkimustehtäväämme. Lisäksi ensimmäinen haastattelu toimi esitutkimuksena, ja tämän avulla totesimme haastattelukysymysten olevan perusteltuja. Opettajat tarjosivat myös tiedon tarkentamisen mahdollisuutta tarvittaessa jälkikäteen. Eskolan & Vastamäen (2001, 24)

mukaan teemahaastattelu on keskustelu, joka kuitenkin etenee tutkijan ehdoilla ja jossa hän pyrkii saamaan selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat. Haastattelutilanteeseen ei ole valmiita ohjeita ja jokaisen onkin tunnettava omat rajansa haastateltavan kohtaamisessa (Eskola & Vastamäki 2001, 25). Oppiaksemme itsestämme haastattelijoina, valitsimme ensimmäiseksi haastateltavaksi mahdollisimman avoimen ja sitoutuneen haastateltavan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä, sillä pyrkimyksenä on tapahtuman syvällisempi ymmärrys. Merkittävää tietoa voidaan saada jo muutamaa henkilöä haastatteleamalla. Aluksi kartoitetaan haastateltavien ymmärrys ja käsitys tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen edetessä perehdytään haastateltavien ajatuksiin tarkemmin ja vertaillaan niitä toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-59.) Päätimme kerätä aineistoa samoilta paikkakunnilta kuin avoimessa kyselytutkimuksessa. Koimme tämän hyväksi ratkaisuksi, sillä rajoitetun ajan puitteissa uskoimme saavamme näin hyödyllisempää tietoa tutkimustehtävämme kannalta, kuin jos olisimme ainoastaan pintaraapaisseet useampien paikkakuntien opettajien kokemuksia lukioppilaan tukemisen mahdollisuuksista. Lähestyimme useamman koulun opettajia sähköpostitse, mutta saimme tällä tavoin vain yhden vastauksen. Tämän vuoksi päätimme lähestyä opettajia henkilökohtaisesti joko puhelimitse tai kasvotusten. Tällä tavoin haastateltavat löytyivät helposti. Tutkimukseen tuli tässä vaiheessa mukaan Nummen rakenteeltaan melko perinteinen 470 oppilaan ja 19 perusopetusryhmän koulu Hämeenlinnasta. Marttilan koululta oli osallistunut opettajia jo avoimeen kyselytutkimukseen. Valitsimme haastatteluun molemmista kunnista yhdeltä koululta sekä luokanopettajan että erityisopettajan. Valitsimme eri opettajat kuin avoimessa kyselytutkimuksessa, sillä halusimme haastatella ensimmäisen luokan opettajia ja kyselytutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat haastatteluhetkellä toista luokkaa. Lisäksi toivoimme saavamme tällä tavoin tuoretta näkökulmaa haastatteluihin. Kaikki haastateltavat olivat jo pitkään työssä olleita naisopettajia. Valinnan kriteerinä pidimme sitä, että opettajalla oli kokemusta lukioppilaan opettamisesta. Kaikki opettajat olivat muodollisesti päteviä omaan työhönsä, mutta luokanopettajilla ei ollut minkäänlaista erityispedagogista koulutusta.

Kun ihmisen ajattelu ja toiminta on tutkimuksen kohteena, on luonnollista kysyä näiden asioiden tarkoituksiperiä ihmiseltä itseltään. Haastattelun etuna on se, että haastattelijalla pystyy varmistamaan asioiden oikeinymmärretyksi tulemisen puolin ja toisin. Haastattelun etu on myös se, että haastateltavien valinnassa voidaan ottaa huomioon ihmisten kokemus ja tieto

tutkittavasta aiheesta. Haastattelussa valitut teemat perustuvat usein tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Lähtökohtana on oletus siitä, että haastateltavat ymmärtävät tutkimuksessa käsitellyn asian samalla tavalla, jolloin vastaukset kytkeytyvät teemaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74-79.) Kaikki tutkimuksemme haastattelutilanteet olivat vuorovaikutteisia keskusteluja, joissa me haastattelijoina pystyimme esittämään tarkentavia kysymyksiä ja varmistamaan, että olimme ymmärtäneet asian haastateltavan tavoin. Myös haastateltavat pystyivät pyytämään tarkennusta kysymyksiin. Haastattelu motivoi tutkimusmenetelmänä siten, että se tarjoaa haastateltavalle mahdollisuuden mielipiteiden esittämiseen sekä omien kokemusten kertomiseen ja toiveen siitä, että muut voisivat hyötyä omien kokemusten jakamisesta. (Eskola & Vastamäki 2001, 26). Opettajien kertomat kokemukset lukioppilaista syvensivätkin tutkimuksessa saatua tietoa toivotulla tavalla ja olivat siksi tutkimuksen kannalta tärkeitä.

Otimme opettajiin yhteyttä ensimmäisen kerran ennen joulua 2005, jolloin tiedustelimme halukkuutta osallistua tutkimukseen. Erityisopettajat löytyivät haastateltaviksi luokanopettajia helpommin, ja sen jälkeen luokanopettajat löytyivät erityisopettajien kautta samoista kouluista. Haastattelut pidettiin tammi- ja helmikuussa 2006, ja opettajille lähetettiin teemarunko (ks. liite 4) valmistautumista varten viikkoa ennen haastattelua. Sovimme haastatteluajat opettajien toivomusten mukaan ja näin pyrimme luomaan tilanteista kiireettömiä. Tosin toisen koulun opettajilla oli tästä huolimatta kiireinen aikataulu, mikä osaltaan saattoi vähentää vapaan kerronnan osuutta, vaikkakin kaikki olennainen tuli käsiteltyksi. Toisessa paikassa tilanne oli täysin päinvastainen ja saimmekin paljon arvokasta, osin tutkimuksen ohikin menevää tietoa. Teimme haastattelut opettajien omissa luokkatiloissa, jolloin ympäristö oli opettajille tuttu. Haastattelut saimme suorittaa pääosin rauhassa; jokainen haastattelu katkesi vain kerran. Täten opettajien kerronta muodosti johdonmukaisen jatkumon. Haastattelutilanteessa erityisopettajat esittelivät myös käyttämäänsä lukimateriaalia. Haastattelun dokumentoinnissa käytimme nauhuria. Kaikki haastattelut tallentuivat hyvin kasetille ja niitä oli helppo kuunnella. Parissa haastattelussa äänitteessä oli muutama katkos, mutta mitään olennaista ei jäänyt pois. Tallennetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja aineisto tulikin tutuksi jo litterointivaiheessa.

Haastattelu on joustava menetelmä, ja siksi se soveltuukin hyvin monenlaiseen tiedonhankintaan. Tarkoituksellisena keskusteluna se on luonnollinen keino saada tietoa

ihmisestä, hänen kokemuksistaan ja toiminnastaan. Haastattelu eroaa arkikeskustelusta sillä tavoin, että se tähtää tiedonhankintaan ja on ennalta suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11, 42.) Haastattelu on haastavaa, koska se vie aikaa ja vaatii kokemusta. Tämän lisäksi valmiit mallit haastatteluaineiston purkamisesta puuttuvat. Haastattelun valintaa puoltavat haastattelun tarjoamat monet mahdollisuudet kysymysten tulkintaan ja täsmennyksiin sekä sen joustavuus. Lisäksi validius voidaan tarkistaa esimerkiksi observoimalla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35-36.)

5.2.3 Havainnointi

Pyrittäessä syvempään ymmärrykseen haastattelulla saatu tieto ei yksin riitä, ja tällöin havainnointi on parhaita haastattelua tukevia metodeja. Tämä metodien vuorottelu toimii myös toisin päin. (Patton 1987, 12-13, 70.) Muilla tavoin hankitun aineiston kytkeminen tietoon onnistuu paremmin havainnoinnin avulla, sillä asiat nähdään tällöin oikeissa yhteyksissään. Tietynlaisten normien ja käyttäytymisen tutkimisessa havainnointi ja haastattelu tukevat toisiaan ja lisäksi havainnointi voi myös monipuolistaa tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 83.) Grönforsin (2001, 28) mukaan aina ei ole edes mahdollista saada tällaista monipuolista tietoa ilman havainnointia. Tämän vuoksi halusimme täydentää kyselyllä ja haastatteluilla saamaamme tietoa vielä havainnoinnin avulla. Päädyimme siihen, että käytettävissä olevan ajan puitteissa erityisopettajan havainnointi riitti, sillä olemme koulutuksen puolesta tutustuneet luokanopettajan työhön. Havainnointia käytimme ainoastaan haastattelun vahvistamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Havainnointi on joustavaa ja pyrkii säilyttämään tutkimuskohteen kokonaisuuden huomioimisen, jolloin tarkastellaan kohteen ja ympäristön välistä suhdetta (Uusitalo 2001, 89). Pyrimmekin havainnoinnin avulla muodostamaan tällaista kokonaiskuvaa erityisopettajan lukitunnista. Havainnoimme nimenomaan lukiopetustunteja, jotta saimme tutkimuksen kannalta olennaisen kuvan lukioppilaan tukemisesta. Havainnoinnin avuksi teimme havainnointirungon (ks. liite 6).

Osallistumaton havainnointi on järkevää silloin, kun osallistumisella ei saavuteta uutta näkökulmaa tutkittavaan asiaan tai, kuten koululuokassa, tilanne on rajattu siten, että tutkija voi olla tilanteessa havainnoimassa häiritsemättä ympäristön arkea (Grönfors 2001, 131).

Koska havainnointimme tapahtuu juuri koulumaailmassa eikä oma osallistumisemme saa tässä tilanteessa vaikuttaa tunnin kulkuun, emme osallistuneet toimintaan tunnilla. Tarkoituksena oli havainnoida nimenomaan erityisopettajaa käytännön työssä. Havainnointi osoitti opettajien kertomat asiat konkreettisesti todeksi. Esimerkiksi tuntien monipuolisuus ja rauhallisuus tulivat hyvin esiin havainnoinnin aikana, ja lisäksi opettajien haastattelussa esittelemät materiaalit olivat mukana käytännön työskentelyssä.

Havainnointia voidaan käyttää sekä käyttäytymisen että kielellisten ilmaisujen tutkimiseen, ja sillä pystytään erityisen hyvin analysoimaan vuorovaikutustilanteita. Havainnointi koskee nykyisyyttä ja tapahtumat ovat tällöin ainutkertaisia, kun taas haastattelussa voidaan perehtyä myös menneisyyteen ja asioihin voidaan palata uudestaan. Tutkimuksen luotettavuus paranee käytettäessä useita aineistonhankintamenetelmiä. Tutkijoiden tulisikin valita menetelmiä, jotka sopivat tutkimustehtävän ratkaisemiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 37-39.) Mielestämme nämä kolme menetelmää, avoin kysely, haastattelu ja havainnointi, tukivat toisiaan ja auttoivat keräämään monipuolisen ja luotettavan aineiston.

5.3 Aineiston analyysitavat

Tutkimuksemme koostui siis kahdesta eri aineistosta. Avoimessa kyselytutkimuksessa saimme kuusi kirjallista vastausta eli kaikki opettajat vastasivat kyselyymme. Haasteltaviksi saimme neljä opettajaa, joten aineistoakin kertyi neljän haastattelun verran. Haastatteluaineistot olivat paljon kattavampia kuin kirjalliset vastaukset, mutta kirjallisissakin vastauksissa tietoa oli riittävästi siihen, että se oli rinnastettavissa haastatteluihin. Toisaalta avoin kysely mahdollisti tutkimuksen syventämisen haastattelujen avulla.

Kyselylomakkeilla saadun tiedon analysointi on helpompaa kuin monella muulla tavalla kerätyn aineiston analysointi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 37). Lähdimme analysoimaan avoimen kyselytutkimuksen aineistoa muodostamalla opettajien vastauksista kysymysten mukaisia ryhmiä. Luokittelun avulla pyrimme löytämään vastausten väliltä yhtäläisyyksiä. Tämän avulla muodostimme vastauksista kunkin kysymyksen alaisia teemoja. Nämä teemat näkyvät analysoinnissa otsikkoina, jotka ovat eriyttäminen ja sen ongelmat, opettajan

yhteistyötahot, opettajan kokemukset tukimateriaaleista sekä opettajien lisähuomioita asiasta. Teoriaan pohjaten analysoimme aineistosta tekemiämme löytöjä sisällönanalyysin avulla. Teorian ja analyysin vuorovaikutus näkyy tutkimustulosten tarkastelussa. Suoritimme analysoinnin kysymys kysymykseltä vertaillen eri opettajien samaan aiheeseen liittyviä vastauksia. Vallin (2001, 110) mukaan avoimia kysymyksiä voidaan analysoida laadullisin menetelmin, joista yleisin on teemoittelu. Avointen kysymysten etuna on, että vastauksista löytyy hyviä ideoita ja vastaajien mielipide saadaan selvästi esiin (Valli 2001, 111).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan osittain samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa (Grönfors 1982, 145). Jo haastatteluvaiheessa pyrimme analysoimaan saatua tietoa siten, että tarkastelimme sen rinnastumista aiempaan aineistoomme. Teemahaastatteluaineiston työstämisen aloitimme litteroimalla. Samaan aikaan litteroinnin rinnalla teimme vielä haastatteluja, jolloin pystyimme suuntaamaan haastatteluja tarkoituksenmukaisesti. Litterointivaiheessa keskustelimme jo siitä, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä haastatteluista oli löydettävissä.

Litteroinnin jälkeen luimme kerätyn aineiston läpi muodostaen siitä samalla luokkia. Tämä tapahtui siten, että molemmat alleviivasivat ja leikkasivat litteroitua aineistoa kumpikin oman luokituksensa mukaisesti. Tämän jälkeen huomasimme luokkiemme olevan hyvin yhdenmukaiset, joten saatoimme jakaa aineistomme muodostamiimme luokkiin. Pienistä luokista kokosimme suurempia kokonaisuuksia, jotka lopulta sopivat luontevasti alkuperäisten haastattelu-teemojemme alle. Teemojen muodostaman konkreettisen kehikon avulla haastatteluaineistoa voidaankin lähestyä jäsennellysti (Eskola & Suoranta 2005, 87).

Vastauksissa oli yllättävän vähän sellaista epäolennaista tietoa, joka jäi käsittelemättä. Analysointimenetelmänä käytimme sisällönanalyysia ja pyrimme kytkemään saatuja tuloksia sekä avoimen kyselytutkimuksen tuloksiin että teoriaan. Kytkimme havainnoinnin analysoinnin haastattelijan analysoinnin yhteyteen, sillä havainnointi ei tuottanut uutta tietoa vaan tuki haastatteluja. Teemahaastattelun ja havainnoinnin analysointi ei myöskään ole merkittävästi erilaista (Grönfors 2001, 137).

Viimeisenä vaiheena jaottelimme aineiston teemoja myötäilevien viiden otsikon alle. Nämä ovat lukivaikeus opettajan näkökulmasta, lukivaikeuksien toteaminen, lukioppilaan tukeminen ja siihen kohdistuvat haasteet, luokanopettajan valmiudet ja tarpeet lukioppilaan kohtaamisessa sekä lukioppilaalle soveltuva oppimisympäristö. Lopuksi teimme vielä molemmista aineistoista johtopäätökset ja kokosimme tulokset yhteen. Kirjoitustyötä teimme jonkin verran yhtäaikaisesti analysoinnin kanssa ja pyrimme linkittämään sekä analysointia että tuloksia ja johtopäätöksiä teoriaan, jotta empiria ja teoria kohtaisivat.

6 Tulosten tarkastelua

6.1 Avoimen kyselylomakeaineiston analysointi ja tulkinta

Tärkein opetuksen toteuttaja on opettaja, minkä vuoksi hänen tulee pysyä ajan tasalla kouluttautumisen ja itseopiskelun avulla sekä havainnoimalla ja kehittämällä omaa työtään. Tähän opettaja tarvitsee innostusta, halua uuden kokeiluun ja uskallusta. (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001, 224.)

Aineiston analysoinnin ja tulkinnan lähtökohtana oli pyrkimyksemme ymmärtää opettajien työnkuvaa heidän työskennellessään lukioppilaiden parissa. Pyrimme tutkimuksessamme saamaan selville, mitkä asiat opettajat kokevat hallitsevansa ja mitkä asiat muodostuvat ongelmakohdiksi lukioppilaan tukemisessa.

6.1.1 Eriyttäminen ja sen ongelmat

Opettajien vastauksista nousivat esille perinteiset eriyttämisen keinot, kuten oppilaan fyysinen sijoittaminen luokassa, pienemmät oppimiskokonaisuudet ja tukiopetus. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kommentoi asiaa näin:

”Annan pienemmän lukuläksyn, joka sitten “oletettavasti” osataan hyvin - siitä helppo antaa kiitosta!”

Vastauksista ilmenee, että eriyttäminen tapahtuu normaalien lukemisen ja kirjoittamisen opetuskäytäntöjen sisällä joustavasti mukauttaen. Pyrkimyksenä on ottaa huomioon oppilaan taitotaso, sillä oppilaan omalla tasolla työskentelystä on mahdollista löytää kiitoksen aihetta. Oppilas saa näin sekä haasteita että onnistumisen kokemuksia koulutyössään. Lyytisen

mukaan opettajan panos lukivaikeuksisen oppilaan motivoijana onkin ensiarvoisen tärkeää (Ainasoja 2006, 29).

OAJ:n Vaasan yhdistyksen puheenjohtaja Jarmo Juupaluoma nostaa resurssipulan opettajan työn suurimmaksi uhaksi ja toteaa opetusryhmien olevan liian isoja ja jako- sekä tukituntien määrän olevan riittämättömiä (Kytölä 2005, 13). Suurimmaksi vaikeudeksi opettajat kokivatkin koko ajan lisääntyvät nykyajan elämäntyylistä viestivät ongelmat, joiksi opettajat esittivät jatkuvasti kasvavat luokkakoot, ajan puutteen ja lukioppilaiden lisääntyvän määrän. Etenkin aikapula nykyisessä yksilöä korostavassa opetuksessa nousi vahvasti esille vastauksista ja oli selvästi opettajien suurin huolenaihe. Lukioppilaan tukemiseen ei tunnu löytyvän riittävästi aikaa. Koulutuksen arviointineuvosto tuokin tutkimuksensa tuloksissa esiin esimerkiksi opettajien suuren työmäärän olevan yksi syy siihen, että tuen tarpeeseen ei pystytä vastaamaan riittävästi (Korkeakoski 2005, 21). Opettajat toivat vastauksissaan esiin yhtenä tukemismahdollisuutena kouluavustajan käyttämisen luokan eriyttämisessä. Kouluavustajan tarpeellisuus on ilmeinen, koska lukioppilas tarvitsee usein enemmän huomiota kuin muut oppilaat. Lukivaikeuksisen lapsen koulunkäyntiä voidaankin helpottaa esimerkiksi antamalla kokeissa lisäaikaa tai käyttämällä avustajaa (Siiskonen ym. 2001, 80). Opettaja tiedostaa lukioppilaan tuen tarpeen. Opetuksen lisäksi oppilaan edistymistä ja eriyttämistä on tarkkailtava. Vastauksista näkyi valvutuneisuus siitä, että lukioppilasta ei saa jättää yksin.

”Usein lukioppilas vaatii opettajan ohjausta ja läsnäoloa enemmän kuin muu luokka.”

6.1.2 Opettajan yhteistyötahot

Opettajien tulisi tietää, että he eivät ole yksin, vaan asiantuntija-apua on tarjolla konsultaation ja yhteistyössä tapahtuvan opetuksen muodossa (MacIntyre & Deponio 2003, 93). Kysyttäessä, millaista apua opettajat tuntevat saavansa lukioppilaan kanssa työskentelyyn, erityisopettajaa pidettiin tärkeimpänä yhteistyökumppanina. Halisen ym. (2005, 140) mukaan erityisopettaja suunnittelee luokanopettajan kanssa yhteistyössä oppilan opiskelun eriyttämisen, eheyttämisen ja arvioinnin. Vaikka jokainen opettaja mainitsikin erityisopettajan tärkeäksi linkiksi, oli erityisopettajan todellisesta merkityksestä lukioppilaan

auttamiseksi monenlaisia kokemuksia. Osa opettajista koki erityisopettajan melko lailla ainoaksi jatkuvaksi tuen tarjoajaksi. Kuitenkaan tämä erityisopettajan tarjoama tuki ei ole riittävä. Lukioetusta annetaan yleensä normaalien koulutuntien sisällä kerran tai kaksi viikossa (Ekebon ym. 1989, 39). Vastausten mukaan erityisopettajalla onkin useimmiten mahdollisuus ohjata lukioppilasta noin tunnin viikossa, mikä ei opettajien mielestä ole tarpeeksi. Normaalikoulussa tilanne on kuitenkin toinen. Tämä selittyy sillä, että koulussa on tavoitettavissa kaksi erityisopettajaa, jolloin erityisopettajalla on enemmän aikaa yhtä oppilasta kohden. Vaikka normaalikoulussa tilanne erityisopettajien kannalta onkin parempi kuin muissa tutkimissamme kouluissa, opettajat eivät pidä tätä tukea riittävänä, sillä opettajat kaipaavat myös muunlaista tukea opetukseensa.

Erityisopettajan lisäksi kollegojen merkitys tuli esiin vastauksista. Luonnollista onkin, että etenkin rinnakkaisluokanopettajan kanssa tehdään yhteistyötä. Erään opettajan esimerkki tästä:

”Olemme kollegani kanssa järjestäneet kaksi kertaa viikossa nk. lukuparit. Sujuvat lukijat ovat minulla - he valitsevat kirjansa, keskustelevat niistä ja tulkitsevat ja tekevät joitakin tehtäviä viikoon. Kollegani on ottanut ryhmän, joka etenee pitkälti oppikirjan ja siihen liittyvien tehtävien parissa. Lukioppilas on tällöin erityisopettajan ohjauksessa.”

Kollegiaalinen yhteistyö korostuu siis entisestään opetuksen yksilöityessä. Kollega on opettajalle myös tärkeä voimavara. Vastauksistakin tämä henkinen tuki ilmeni kollegojen kanssa käytävien keskustelujen arvostamisena. Lisäksi opettajat kertovat saavansa kollegoiltaan vinkkejä lukioppilaan opetuksen järjestämiseen.

Moniammatillinen yhteistyö lasten kanssa työskentelevien aikuisten välillä olisi tärkeää, jotta opetus ja kuntoutus vastaisivat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tarpeisiin (Siiskonen ym. 2001, 80). Luokanopettajalla on tärkeä rooli ongelmien ensisijaisena havaitsijana ja asiantuntijatyöryhmän kokoajana (Ahvenainen ym. 2001, 239). Vastauksissa oli mainittu myös oppilashuoltoryhmä, mutta sen merkitys opettajan tukena on selvästi vähäisempää kuin

erityisopettajan ja kollegojen tuki. Lisäksi huomattavaa on, että yhtä ainoaa vastausta lukuun ottamatta kukaan ei maininnut koulun ulkopuolisia tukipalveluita. Tämä voi kuitenkin selittyä sillä, että kyse on lukioppilaista, joille koulun ulkopuolisen tuen tarve saattaa olla melko pieni. Opettajat eivät myöskään välttämättä näe ulkopuolisia ammattiauttajia kollegoinaan, joten kysymyksen muoto on rajannut opettajien vastauksia.

Vastauksissa tuotiin esiin vanhempien osuus lukioppilaan tukemisessa. Parhaita asiantuntijoita lapsen kasvun tukemisessa ovatkin hänen omat vanhempansa, minkä vuoksi keskustelu opettajan ja vanhempien välillä on tärkeää (Virtanen ym. 2001, 225). Selkeä sopimus vanhempien roolista läksyjen teossa helpottaa lapsen koulunkäyntiin usein liittyvää ahdistusta (Siiskonen ym. 2001, 80). Alla olevassa vastauksessa tulee esille yhteistyö vanhempien kanssa, jolloin lapsen tukeminen on kokonaisvaltaista ja jatkuvaa.

”Lievissä tapauksissa tärkeää saada kotiväki ymmärtämään säännöllisen harjoittelun merkityksen ja sitouttaa heidät siihen.”

6.1.3 Opettajan kokemukset tukimateriaaleista

Kolmas tutkimusongelmamme keskittyi tukimateriaaleihin ja opettajan valmiuteen käyttää niitä. Opettajat korostivat erityisesti rahapulaa yhtenä tukimateriaalin käytön esteenä. Vaikka tietämystä olisikin, koulun määrärahat eivät useinkaan ole riittävät monipuolisen materiaalin hankintaan. Normaalikoulu erottui tästä joukosta, sillä molemmat opettajat kokivat tukimateriaalin riittäväksi. Tämä tuki oletustamme koulujen erilaisuudesta.

Myös opettajan tietämys erilaisista tukimateriaaleista vaikuttaa suuresti monipuoliseen materiaalien käyttöön lukioppilaan opetuksessa. Ahvenaisen & Holopaisen (2005, 102) mukaan keskeistä olisi materiaalin käyttökelpoisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden huomioiminen. Tietämättömyys tukimateriaaleista estää osaltaan lukioppilaan tukemista. Opettajatkin olivat vastauksissaan kiinnittäneet tähän huomiota, sillä he korostivat tiedon määrän merkitystä opettajan toiminnassa:

”Materiaalista ei ole pula. Tärkeintä on kuitenkin tietää mitä tekee, miksi tekee.”

Suurin osa vastaajista osoitti melko laajaa materiaalien tuntemusta. Kärjen koulu osoittautui kuitenkin poikkeukseksi, mikä osaltaan tukee oletustamme siitä, että koulujen erityispiirteillä on vaikutusta opettajan mahdollisuuteen saada tietoa tukimateriaaleista. Tässä kohden näytti myös kokemuksella olevan vaikutusta, sillä nuorin tutkimukseen osallistuneista opettajista antoi vastauksellaan ymmärtää, ettei juurikaan tiedä, millaista materiaalia olisi edes saatavilla.

Osittain samasta asiasta kertoo se, että ainut opettaja, joka oli luokanopettajan pätevyyden lisäksi opiskellut erityispedagogiikkaa, tiesi tutkimusalueestamme ja etenkin tukimateriaaleista muita selkeästi enemmän. Muilla opettajilla ei siis ollut mitään lisäkoulutusta. Kokemuksen lisäksi nämä erot voivat kertoa myös erilaisesta motivaatiosta ja kiinnostuksesta aihetta kohtaan. Jokainen opettaja näytti olevan huolissaan lukioppilaan asemasta sekä luokassa että nykyisessä koulutusjärjestelmässä.

Huolenaihe on myös materiaalin tarkoituksenmukaisuuden ymmärtäminen. Opettajan vastuulle jää se, että käytettävä materiaali vastaa oppilaan tarpeisiin ja tukee hänen oppimistaan (ks. myös Siiskonen ym. 2001, 73). Tarkoituksena on opettajien mukaan oppia eikä pitää hauskaa. Opettajat korostivat perinteisten välineiden kuten kirjan ja kynän tehokasta käyttöä. Myös erilaiset lukipelit mainittiin vastauksissa useaan otteeseen. Tietokoneen merkitys ei korostunut vastauksissa, vaikka sen mahdollisuudet tiedetäänkin. Liiallinen hienoihin materiaaleihin tukeutuminen saattaa hämärtää itse tarkoitusta. Tietokoneavusteisilla materiaaleilla voi olla tällaista vaikutusta. Opettajan täytyy tietää kuinka jokin opetusväline, oppimateriaali tai opetustapa liittyy lukemiseen ja kirjoittamiseen ja näiden taitojen oppimiseen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 102).

Myös materiaalin hankinnassa erityisopettaja näytti olevan opettajien yleisimmin käyttämä taho. Tämän lisäksi opettajat mainitsevat käyttävänsä erilaisia kirjoja kuvakirjoista oppikirjoihin. Oppikirjojakin voi käyttää hyvin monella eri tavalla, esimerkiksi syksyllä käytävän materiaalin läpikäyminen lukioppilaan kanssa vasta keväällä. Myös kirjaston todettiin tarjoavan mahdollisuuksia. Opettajat eivät juurikaan maininneet mahdollisuuksista

hankkia materiaalia koulun ulkopuolelta. Tähän vaikutti osaltaan tietämättömyys siitä, mistä materiaalia voi hankkia, mutta suurin kynnys oli jälleen rahapula.

Kirjojen rinnalle opettajat kaipasivat myös uutta materiaalia. Monipuolisesta ja runsaasta materiaalista toivottaisiin olevan apua oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Esimerkkeinä mainittiin motoriikan harjoitukset. Lisäksi todettiin monipuolisen materiaalin innostavan oppilasta, mikä on motivaation ja täten oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Tukimateriaalin helppokäyttöisyys oli yksi opettajien toive. Tietokoneavusteisilta tukimateriaaleilta opettajat odottavat selkeätä logiikkaa ja tavoitteita. Kun tietokoneella suoritettavat tehtävät toimivat oikealla tavalla, oppilas saa itselleen osaamisestaan ja kehittymisestään suoraa palautetta. Lyytisen & Lyytisen (2006) mukaan toimiva tietokoneella työskentely voidaan yksilöllisesti mukauttaa lapsen tarpeisiin, jolloin toistoa ja palautetta on riittäväsi lapsen mielenkiinnon ylläpitämiseen ja taidon kehittymiseen.

6.1.4 Opettajien lisähuomioita lukioppilaan tukemisesta

Opettajien kiinnostuksesta lukioppilaan koulunkäyntiä kohtaan kertoo jotain se, että vapaaehtoiseen neljänteen kohtaan kuudesta opettajasta jopa viisi vastasi. Erityisopettajan tuen tarve tuli yhä uudestaan esille, samoin ajan puute. Opettajat kaipasivat lisää tunteja, etenkin lukioppilaille. Eniten mainintoja oli varhaisesta lukivaikeuksien diagnosoinnista jo esiluokilla ja viimeistään alkuopetuksessa. Jopa kolme opettajaa oli tuonut tämän seikan esille. Esiopetus voidaan nähdä osana varhaiskasvatuksen aluetta, joka pyrkii oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn (Ahonen & Holopainen 2001, 247). Ongelmaksi tässä nousee se, että lukivaikeuksia on hyvin hankala diagnosoida ennen lukemaan ja kirjoittamaan opettelua, kuten Mäkinenkin (2004b, 20) on todennut. Tämän lisäksi luokassa saattaa ikävä kyllä olla oppilaita, joiden vaikeudet ikään kuin kiilaavat lukivaikeuksisen oppilaan ohitse.

6.2 Haastatteluaineiston analysointi ja tulkinta

6.2.1 Lukivaikeus opettajan näkökulmasta

Yhteisen ymmärryksen takaamiseksi halusimme saada selville, mikä on opettajien yleinen käsitys ja tietotaso lukivaikeudesta. Erityisopettajilla oli vastausten perusteella selkeä ja kattava kuva lukivaikeudesta. Luokanopettajillakin oli tietoa yllättävän paljon, mutta tämä tieto perustui lähinnä omiin kokemuksiin. Haastatteluissa ilmeni osittain myös tieto lukivaikeuden periytyvyydestä sekä luokanopettajan että erityisopettajan mainitsemana.

Luokanopettajien tieto lukivaikeudesta perustui heidän havaintoihinsa lähinnä lukioppilaiden tekemistä tyypillisistä virheistä. Kirjoitusvaikeuksisen tavallisimmat virheet voidaan ryhmitellä puuttuviin kirjaimiin esimerkiksi geminaatassa, kirjainsekaannuksiin kuten reversaali ja rotaatio sekä muihin virheisiin kuten kirjainten liialliseen määrään (Ahvenainen & Karppi 1993, 82-83). Opettajat osasivat hyvin yksityiskohtaisesti mainita tällaisia kirjoittamisen virheitä kuten vaikeudet geminaatassa ja kirjaimien määrässä. Opettajien kokemusten mukaan lukemisen hitaus, takkuaminen ja muiden oppimistahdistista jälkeen jääminen ennakoivat mahdollista lukivaikeutta. Lerkkasen (2003, 58) tutkimus osoittaa opettajien huolestuvan oikeista asioista, sillä tutkimuksen mukaan juuri hidat sanojen lukemisen taidon oppiminen, heikko ymmärtämisen taito ja lukutaidon hidat kehitysvauhti sekä tähän kohdistuneet kohonneet vaatimukset ovat merkkejä lapsen vaikeuksista. Fonologisen vaikeuden lisäksi lukivaikeuksisilla saattaa olla muitakin kielellisiä vaikeuksia jotka aiheutuvat lyhytkestoisen muistin vaikeuksista, nimeämisen vaikeuksista, heikosta artikulaatiosta ja viivästyneestä kielenkehityksestä (Høien & Lundberg 2000, 11). Myös opettajien mukaan lukivaikeudet ilmenevät usein äidinkielen taidoissa yleensäkin ja ne, joilla lukeminen tuottaa vaikeuksia, kirjoittaminen tuottaa niitä vielä enemmän. Eräs luokanopettaja kuvaa vaikeutta näin:

”Mut ei se välttämättä sitä tarkoita kyllä, että se olis tota tämmönen lukioppilas vaikka ei ihan heti pääsis kärryille, mutta monesti kyl se jonkun verran korreloin mun mielestä sitä se, et jos se viivästyy kovasti.”

Høien & Lundberg (2000, 11) mainitsevat lukioppilaalla muita, harvemmin esiintyviä vaikeuksia, joita voivat olla heikot motoriset taidot, tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeudet ja tiedonkäsittelyn ongelmat. Luokanopettajien esittämien tyypillisten virheiden lisäksi erityisopettajat mainitsivatkin näitä muita lukioppilaaseen soveltuvia piirteitä. He näkivät lukioppilaan ja hänen vaikeutensa kokonaisvaltaisemmin huomaamalla esimerkiksi lapsen keskittymättömyyden ja motoriset vaikeudet. Tämä heijastaa mielestämme erityisopettajien koulutuksen tuomaa ammattitaitoa.

Høienin & Lundbergin (2000, 11) tutkimuksen mukaan lukivaikeuksiset eivät muodosta homogeenista ryhmää, mikä aiheuttaa opettajille hankaluuksia opetuksen järjestämisessä (ks. myös Lyytinen & Lyytinen 2006). Luokanopettajat korostivatkin vastauksissaan vahvasti lukioppilaiden laajaa kirjoa ja yleistä oppilasjoukon heterogeenisyyttä. Opettajien kokemusten mukaan selkeitä lukitapauksia on hyvin vähän. Yleensä ongelmat kasautuvat ryppäiksi, eivätkä vaikeudet ole puhtaasti ainoastaan lukiongelmia, vaan lapsella ilmenee monia muitakin vaikeuksia. Opettajat käsittivät tämän nimenomaan nykypäivän ilmiöksi. Opettajien vastauksista heijastui havainto myös ympäristön vaikutuksesta lapsen ongelmiin. Erityisopettaja tuki vastauksellaan tätä luokanopettajien käsitystä vaikeuksien kasautuvasta piirteestä. Luokanopettajan kokemus lukivaikeudesta on seuraava:

”Ja tällaisia puhtaita lukitapauksia on hyvin vähän tänä päivänä. Niin kun, et usein on sit, jos on lukivaikeus niin on sit jotain muutakin häikkää aika paljon...”

Pelkkää lukivaikeutta yksinään opettajat eivät koe vaikeaksi asiaksi vaan haasteelliseksi koetaan juuri se, että lukivaikeus on harvoin ainut lapsen ongelma. Myös Høienin & Lundbergin (2000, 9) mukaan lukivaikeuteen liittyy usein sekundaarisia oireita, joita voivat olla ongelmat matematiikassa, heikko itsetunto ja sosio-emotionaaliset vaikeudet ja käyttäytymishäiriöt. Lisäksi opettajat kokevat vaikeaksi erottaa koulun alkaessa selkeä lukivaikeus hitaasta lukemaan oppimisesta. Kasvattajia mietityttää, miten he voisivat havaita lukivaikeuden ja tukea lapsen lukemisvalmiuksia (Mäkinen 2004b, 20).

Tätä hätää ilmentää hyvin luokanopettajan kommentti, jossa hän toteaa:

”Että siinä se onkin, että missä se raja on sitten, että mikä on lukivaikeutta ja mikä ei.”

6.2.2 Lukivaikeuksien toteaminen

Oireet oppimisen ongelmista tulevat usein esiin jo ennen kouluikää neuvolassa tai esikoulussa (Härkönen 2004, 57). Monesti opettajat saavatkin tietoa lukioppilaasta tai mahdollisesta lukitapauksesta jo esikoulusta ja päiväkodista. On hyvä, mikäli tieto siirtyy esikoulusta kouluun, sillä Høienin ja Lundbergin (2000, 89) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet esikouluaikaisten heikkojen fonologisten taitojen korreloivan myöhemmin kirjoittamisvaikeuksien kanssa. Myös opetushallitus korostaa oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen ja tukitoimien merkitystä (Halinen ym. 2005, 135). Yhteistyökäytännöt esikoulujen ja koulujen välillä vaihtelevat kuitenkin alueellisesti. Erään paikkakunnan opettaja kertoi laajasta ammattilaisten välisestä yhteistyöstä juuri esikoulusta kouluun siirtymisen vaiheessa. Tieto lapsesta ja hänen mahdollisista ongelmistaan siirtyy sujuvasti lomakkeen ja keskustelun välityksellä luokanopettajille. Lisäksi erityislastentarhanopettajat ja erityisopettajat tekevät yhteistyötä. Toisella paikkakunnalla luokanopettaja ei sen sijaan kokenut tiedon välittyvän esikoulusta hänelle. Tosin saman paikkakunnan erityisopettaja saa mielestään tarpeellisen tiedon koulutulokkaista.

Ahvenaisen ym. (2001, 32) mukaan organisoitumaton oppiminen ennen koulun alkua aiheuttaa sen, että kouluun tulee oppimisedellytyksiltään hyvin eritasoisia oppilaita. Myös opettajien vastauksista ilmenivät esiopetuksen vaikutukset ryhmässä siten, että kouluun tulee tänä päivänä hyvin heterogeeninen oppilasryhmä, josta suuri osa on oppinut jo esikoulussa koululaisen taitoja. Tulokkaiden joukkoon mahtuu silti niitäkin, joiden osaamisen taso on hyvin heikko. Paikkakunnalla, jossa tietoa siirretään nivelvaiheessa toimivasti, yhteistyö koetaan hyvin tarpeelliseksi. Luokanopettajan mukaan tieto tulevasta lukioppilaasta auttaa häntä valmistautumaan henkisesti tällaisen oppilaan vastaanottamiseen.

”Se on aina hirveen hyvä saada tietää etukäteen, että mahdollisesti on tulossa vaikeuksia ja silloin ne vaikeudet tuntuu paljon pienemmiltä, kun niihin osaa varautua.”

Toisen paikkakunnan pitkään työssä ollut opettaja ei edes odota saavansa oppilaista tietoa etukäteen eikä pidä tätä tietoa kovinkaan hyödyllisenä valmistautumisensa kannalta. Hän toimii omien sanojensa mukaan vanhojen malliensa mukaisesti. Opettajan onkin luultavasti vaikea kaivata sellaista, mistä hänellä ei ole kokemusta. Mediassa on viimeaikoina keskusteltu paljonkin juuri tässä nivelvaiheessa tehtävästä yhteistyöstä, joten paikallisten erojen ilmeneminen ei ollut yllättävää. Sitä vastoin erojen suuruus tuntui hätkähdyttävältä varsinkin, kun kyseessä ovat oppilaat, jotka tarvitsisivat tukea kouluun siirtymisen vaiheessa.

Opettajan on itse muodostettava käsitys siitä, miten lukemisen oppiminen etenee (Julkunen 1990, 76). Opettajan käytännöt ja näkemykset lukemisen opetuksesta vaikuttavat oleellisesti lukutaidon oppimiseen (Lehmuskallio 1991, 144). Ahvenaisen ym. (2001, 239; ks. myös MacIntyre & Deponio 2003, 9) mukaan opettajalla on tärkeä rooli oppilaan ongelmien havaitsemisessa. Luokanopettajien havainnot mahdollisista oppilaan lukivaikeuksista perustuvat yleensä heidän mainitsemiinsa lukioppilaan tekemiin virheisiin. Ensimmäisiä havaintoja on lukemisen oppimisen hitaus, joka hälyttää opettajan tarkkailemaan lasta. Joskus lapsen tarkkaileminen lähtee liikkeelle vanhempien esittämistä huomioista. Lyytisen & Lyytisen (2006) mukaan erityistä syytä onkin seurata lapsia, joiden lähisuvussa on todettu lukivaikeutta. Opettajat toivoivat kuitenkin vastausten mukaan erityisopettajalta tukea havainnoilleen. Tämä kuvastaa opettajien epävarmuutta omien havaintojensa oikeellisuudesta. Luokanopettajan ja erityisopettajan havainnot menevät kuitenkin vastausten perusteella yllättävän usein yksiin. Ahvenainen & Holopainen (2005, 86) tähdentävät, että myös luokanopettajan arviot oppilaasta ja oppilaan vaikeuksista voivat olla lukiopetusvalinnan perusteena. Erityisopettajien mielestä luokanopettajien rooli on havaitsemisvaiheessa tärkeä, ja he pitivät ajatustenvaihtoa luokanopettajan kanssa hyödyllisenä lapsen vaikeuden paikantamisessa.

”Ja sitten me niin kun luokanopettajan kanssa yhdessä yleensä niin kun huomataan ne, et luokanopettaja on aika tärkeässä asemassa kanssa.”

Lukiopettajan rooli on tärkeä lukivaikeuksien havaitsemisessa, sillä hänellä on tähän tarvittavaa ammattitaitoa. Vastausten perusteella voi tulkita erityisopettajan havainnoivan usein lasta tietoisesti tarkkaillen mahdollisia lapsella ilmeneviä ongelmia. Myös Ahvenaisen & Holopaisen (2005, 97) mukaan etenkin ensimmäisellä luokalla lukiopetusvalinnan tärkeimpinä perusteina ovat erityisopettajan ja luokanopettajan omat arviot lapsesta. Usein testit vahvistavatkin oletetut vaikeudet oikeiksi (MacIntyre & Deponio 2003, 22). Erityisopettajat korostivat sekä havaintojen tekemistä että erilaisten lukemis- ja kirjoittamistaitoja mittaavien testien merkitystä lukioppilaan tunnistamisessa. Ahvenaisen & Holopaisen (2005, 84) mukaan lukiopettajan tehtävänä onkin löytää luokasta tukea tarvitsevat oppilaat ja selvittää heidän vaikeutensa tehden näin pedagogista diagnoosia oppilaalle.

Paikkakunnasta riippumatta on hyvin yleistä, että koulutulokkaille tehdään alkutestaus, jonka perusteella poimitaan muun muassa mahdollisia lukitapauksia tarkempaan erityisopettajan testaukseen. Ahvenaisen & Holopaisen (2005, 84) mukaan lukiopetukseen valittaessa pyritään usein käyttämään koko luokalle tarkoitettuja lyhyitä ja normeerattuja ryhmätehtäviä, joista saatuja tuloksia voidaan täydentää sekä opettajan arvioilla että erityisopettajan havainnoilla. Vastausten mukaan erityisopettajat järjestävät keväällä joka luokka-asteelle lukitaitoja kartoittavat testit, joiden perusteella voi löytyä uusia lukitapauksia. Saman kaupungin erityisopettajat vertailevat jonkin verran keskenään perinteisten lukitapausten määrää testien perusteella. Luokanopettajat kokevat alkutestauksen ja yhteistyön erityisopettajan kanssa tarpeellisina.

”...mutta tosiaan se testaus tavallaan tekee sen, sen että hän pystyy aukottomasti seuraamaan, et jos vaikka oma opettaja ei välttämättä tiettyä asiaa huomais, niin sieltä ehkä sitten näkyy ja katsotaan sitten eteenpäin, että miten toimitaan.”

Lisäksi lukiopettaja pitää tarpeen mukaan ja luokanopettajan pyynnöstä yksittäiselle lapselle tai pienelle ryhmälle opettajien havaintoja tukevia testejä. Sanelut ovat esimerkki nopeasta ja helposta tavasta testata lasten osaamista (MacIntyre & Deponio 2003, 22). Joskus luokanopettajat pitävät itsekkin luokassaan tarpeellisiksi kokemiaan saneluita tai kirjoituskokeita, joista on helppo huomata tyypillisiä kirjoittamisen virheitä. Kun testejä

käyttävät luokanopettajat, he neuvottelevat usein erityisopettajan kanssa tulosten perusteella tarvittavista jatkoselvityksistä (Hautamäki ym. 2002, 148). Erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö näkyy havaintojen ja testien toteuttamisessa. Yhteistyön merkitys kaikille osapuolille heijastui vastauksista selkeästi.

”Et sitte mä aina pyynnöstä ja tarpeen mukaan ope voi pyytää, että pidäkö jonku ymmärtämistestin, että olis hyvä nähdä luokas taso tai sen ja sen oppilaan ymmärtämistaso, niin sitte mä pidän aina pitkin vuottaki pieniä testiä, joilla voi jotaki saada selville.”

Testausten ja havaintojen jälkeen luokanopettaja ja erityisopettaja keskustelevat lukioppilaan tukemisen mahdollisuuksista. Lyytinen & Lyytinen (2006) korostavatkin, että lapselle olisi tarjottava riittävästi harjoittelua heti koulunkäynnin alkuvaiheessa. Erityisopettajan tekemien käytännön testien jälkeen oppilaalle olisi hankittava varsinainen diagnoosi. Luokanopettajien yhtenä huolenaiheena tuntui olevan se, koska tällaisia testauksia kannattaisi ruveta lapselle tekemään. Oppilaan koulusuoriutumista olisi tarkkailtava, jotta lapselle tarjoutuisi tasavertaiset ja oikeudenmukaiset mahdollisuudet oppimiseen (Siiskonen ym. 2001 80). Luokanopettajia askarrutti erityisesti se, että oikea lukioppilas hyötyisi lausunnosta, mutta toisaalta ei haluta tehdä hätiköityjä ja virheellisiä johtopäätöksiä.

”Kyllä siis sen kans pahkuroin aina aiva hirviästi, et niin ku esimerkiksi, et koska lapsi pitäis laittaa testattavaksi – – kuinka kauan pitää odottaa, että jos sieltä ku sieltä tulee niitä, on sellasia lapsia, jotka ei oo kerta kaikkiaan vielä kypsyneet niin kun tarpeeksi...”

Myös MacIntyre & Deponio (2003, 13-14) toteavat yleisenä huolenaiheena olevan sen, koska täytyisi huolestua lapsen kielellisistä ongelmista. Yleisesti on kuitenkin parempi antaa erityistukea ajoissa, jolloin vaikeus voidaan minimoida, ennen kuin se on aiheuttanut pysyvää harmia (emt., 13-14). Lukivaikeuden toteamisessa on selkeä linja siinä, että luokanopettajan ja erityisopettajan keskustelun ja havaintojen yhteneväisyyden tarkistamisen jälkeen ensisijaisesti luokanopettaja ottaa yhteyttä lapsen vanhempiin. Vanhempia pyritään

informoimaan lukivaikeudesta ja opastamaan heitä lapsensa tukemisessa. Tällä halutaan edesauttaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Joissakin tapauksissa yhteistyötä syvennetään koulun sisäisten tahojen kanssa keskustelemalla lukioppilaasta esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä. Lukioppilasta koskevilla palavereilla pohditaan asian eteenpäin viemisen tarpeellisuutta. Varsinaisen diagnoosin hankkiminen jää vanhempien tehtäväksi.

”Ja sitte oh-ryhmäpalaverin jälkeen monesti sitte päätetään, että kutsutaan niin ku vanhemmat neuvotteluun. Sitä on jo edeltänyt monta kertaa jotakin tällästä isompaa palaveria se, että on luokanope ensiksi ollu yhteydes vanhempiin, että. Nykyään mun mielestä luokanopet aika hyvin pitää sitä yhteistyötä yllä. Etenkin pienten opet...”

Lerkkasen (2003, 59) mukaan opettajan olisi tiedostettava heikkojen lukijoiden mahdollisuus ottaa kiinni yleinen lukutaidon taso kahden ensimmäisen vuoden aikana. Haastateltavien kokemusten mukaan varman lukitapauksen toteaminen ei välttämättä tapahdukaan vielä ensimmäisen luokan syksyn aikana. Heidän kokemustensa mukaan vasta toinen kouluvuosi varmistaa lapsen olevan lukioppilas. Tämä johtuu varmasti siitä, että osa lapsista vain kypsyy hitaammin ja lukemaan oppivan hankaluudet ovat usein samankaltaisia kuin lukioppilaan. Lapsen ongelmat saattavat olla myös niin moninaisia, että lukivaikeus jää niiden taustalle. Opettajat eivät halua myöskään olla liian hätäisiä päätöksissään lukioppilasta tunnistettaessa. Tällainen varovaisuus lukivaikeuden diagnosoinnissa onkin Høienin ja Lundbergin (2000, 2) mukaan aiheellista, sillä jotkut lukemisen ja kirjoittamisen kanssa alkuopetuksessa takkuavat oppilaat selviävät vaikeudesta ilman erityistä tukea. Vastausten mukaan lukiongelman toteaminen varmistuu vasta siinä vaiheessa, kun perustaidot olisi jo hallittava. Tämä vaihe on koulutaipaleella yleensä saavutettavissa toisen luokan aikana.

6.2.3 Lukioppilaan tukeminen ja siihen kohdistuvat haasteet

LUKIOPPILAS LUOKKAHUONEESSA

Luokanopettajat kertoivat opiskelun luokassa tapahtuvan kaikilla oppilailla saman rungon mukaisesti. Tämän rungon muodostaa useimmiten oppikirja. Eriyttämistä tapahtuu lähinnä

tämän materiaalin sisällä. Lukioppilaalle tämä tarkoittaa materiaalin suppeampaa läpikäymistä, jolloin työmäärä on vähäisempi. Opettajien vastauksista voidaan tulkita, että eriyttäminen koetaan tarpeelliseksi ja sen hyödyt tunnetaan, mutta resursseja siihen, että jokainen oppilas työskentelisi erityisesti hänelle kohdistetun materiaalin parissa, ei ole. Tämän vuoksi eriyttäminen yhteisen materiaalin sisällä on luokissa yleisesti käytössä oleva tapa. Opettajien vastaukset olivat ristiriidassa alan kirjallisuuden (ks. esim. Ahvenainen & Karppi 1993, 151) kanssa, sillä näiden mukaan monet korjaavaa opetusta palvelevat oppimateriaalit ovat osa luokkaopetusta. Kirja oli ainoa opettajien mainitsema eriyttämismateriaali, kun taas Ahvenainen & Karppi (1993, 153) tuovat esiin kirjan lisäksi myös leikit, pelit, monisteet ja tekniset apuvälineet. Kirja on kuitenkin myös Ahvenaisen & Holopaisen (2005, 128) mukaan edelleen lukemisen harjoittelun tärkein väline. Eriyttää voi antamalla eri läksyt samasta materiaalista. Pyrkimyksenä on näin muodostaa oppilaista tasoryhmiä. Erään opettajan tuntemukset eriyttämisestä ilmenevät hänen vastauksestaan:

”Ja tämmösen ison joukon kanssa, kun on lähemmäs kolmekymmentä oppilasta, niin ei siinä voi kovin ruveta ottaan niin ku yksilöitä sieltä semmosessa yleisopetuksessa huomioon. Muuta ku korkeintaan jossakin, että joko katsoo sormien läpi tai antaa jonkun eri läksyn.”

Sormien läpi katsominen voidaan tulkita siten, että opettajalla ei suuressa opetusryhmässä ole läheskään aina keinoja tarkkailla jokaisen luokan oppilaan yksilöllisiä piirteitä. Lyytinen & Lyytinen (2006) toteavatkin, että opettajalla on luokkaympäristössä harvoin riittävästi mahdollisuuksia intensiiviseen yksilölliseen tukemiseen. Eriyttämisestä kysyttäessä molemmat luokanopettajat osoittivat kantavansa huolta koko ryhmän oppimisesta, sillä jokaisella tunnilla on omat tavoitteensa, jotka pitäisi saavuttaa. Haasteellista on ottaa huomioon sekä ylöspäin eriytettävät että alaspäin eriytettävät oppilaat siten, ettei keskitason oppilaidenkaan oppiminen tästä kärsisi.

”...et sitä aina mieltii, että kenenkä kustannuksella mennään, mitenkä pystyy eriyttämään tasapuolisesti molempiin päihin.”

Yksi luokanopettajien mahdollisuus eriyttää on tukiopetus. Opetussuunnitelman perusteet määräävät, että tukiopetusta on järjestettävä riittävästi oppilaan koulumenestyksen turvaamiseksi (Ikonen ym. 2003, 145-146). Luokanopettajat kertoivatkin käyttävänsä tukiopetusta, mutta eivät vastausten perusteella kokeneet sen hyödyttävän lukioppilasta kovinkaan paljon. Opettajien mielestä lasten työpäivät ovat muutenkin pitkiä, joten päivän pidentäminen tukiopetuksella tuntuu kohtuuttomalta. Opettajat eivät myöskään itse välttämättä koe olevansa oikeita ihmisiä antamaan lukioppilaalle soveltuvaa yksilöllistä opetusta. He kokevat erityisopettajan tunnin olevan tarkoituksenmukaisempi ja toivoisivatkin lukitunteja enemmän. Opettajien vastauksista heijastui hienoinen epävarmuus omasta ammattitaidostaan lukioppilaan tukemisessa.

LUKIOPPILAS LUKITUNNILLA

Tukiopetuksen lisäksi lukioppilasta voidaan tukea erityisopettajan antamilla lukitunneilla. Luokanopettajat pitivät tätä mahdollisuutta hyvänä ja erittäin tärkeänä, ja vastausten perusteella he hyödynsivät tätä tukimuotoa niin paljon kuin mahdollista. Luokanopettajat kokevat erityisopettajalla olevan enemmän aikaa ja mahdollisuuksia tukea lasta.

”No kyl mä sen erityisopettajalle laitan, että se on se on niin ku, hänellä on mahdollisuus enemmän, hän pystyy yksin ottaan sen taikka sitte muutaman muun kanssa.”

Vastausten perusteella yleisenä käytäntönä vaikuttaa olevan se, että lukioppilas käy erityisopettajalla yhden tunnin verran viikossa ja tuki on ympäri vuoden jatkuvaa. Usein erityisopettajan luona on kerrallaan pieni, noin neljän hengen ryhmä lukioppilaita. Myös Hautamäki ym. (2002, 213) tuovat esiin tämän perinteisen klinikkamallin, jossa erityisopettaja työskentelee yhden oppilaan tai pienen ryhmän kanssa erillisessä opetustilassa yksi tai kaksi kertaa viikossa. Ensimmäisellä luokalla on pyrkimyksenä muodostaa tasoryhmiä, joille erityisopettaja pitää lukitunteja. Sekä erityisopettajien että luokanopettajien mielestä yksi tunti viikossa on aivan liian pieni aika yhtä oppilasta varten. Nykyisen

tietämyksen mukaan lukivaikeuksien voittaminen vaatii pitkäjänteistä ja sinnikästä työtä eikä siihen ole helppoa ja nopeaa ratkaisua (Siiskonen ym. 2001, 79).

Henkilökohtainen aika ja erityisopettajan ammattitaito mahdollistavat sen, että opetus luitunnilla on melko pitkälle yksilöllistä. Lukivaikeuksia korjaavassa opetuksessa oppimateriaaleilla on keskeinen merkitys, sillä niiden avulla on mahdollista motivoida lasta ja yksilöllistää opetusta (Ahvenainen & Karppi 1993, 151). Eriyttäminen tapahtuu materiaaleilla, jotka on valittu nimenomaan kyseistä oppilasta ajatellen. Erityisopettaja korosti vastauksessaan mahdollisuutta kiinnittää luitunnilla huomio juuri lapsen ongelmaan ja siihen, kuinka vaikeus ylitettäisiin. Luokanopettajatkin näyttivät tiedostavan tämän mahdollisuuden ja kokivat siksi erityisopettajan luitunnit tärkeiksi.

”Tietysti tuolla erityisopettaja antaa niille sitten juuri sitä materiaalia tehtäväksi, joka on heille niin kun itelleen se kaikkein tärkein ja kelle, mikä kellekin on on, niin niin sen mukaan ne tehtävät.”

Halisen (2005, 139) mukaan erityisopetus olisi yhteistyön avulla nivellettävä oppilaan muuhun opetukseen. Haastattelujen perusteella tulkitsimme kuitenkin, että erityisopetus ei linkity oppilaan omassa luokassa tapahtuvaan työskentelyyn. Myös opettajien vastausten mukaan luitunnilla tehdään paljon sellaisia tehtäviä, joita ei tehdä omassa luokassa. Näin monet tehtävät jäävät vain irrallisiksi harjoituksiksi. Luitunnilta ei myöskään anneta kotitehtäviä. Tosin opettajien käymä ajatustenvaihto ja luokkatyöskentelyssä tarvittavien taitojen harjoittaminen luitunnilla kytkevät erityisopetuksen osaksi lapsen viikoittaista opiskelua. Erityisopettajat haluavat kuitenkin haastattelujen perusteella tehdä luitunneista monipuolisia ja oppilasta motivoivia, siksi työskentelymuotona käytetään useita muitakin tapoja kuin kynäpaperi –tehtäviä. Tämä onkin tarkoituksenmukaista, sillä Virtasen (2004, 98) mukaan on huomioitava jokaisen lukioppilaan erilaiset oppimistavat ja valittava toimiva opetusmenetelmä huolellisesti, mikä vaatii opettajalta erilaisten opetusmenetelmien tuntemusta.

Vaihtelevien opetusmuotojen lisäksi erityisopettajat toivovat pystyvänsä antamaan lukitunnin aikana jokaiselle oppilaalle myös henkilökohtaista ohjausta. Vaikka oppilaat tulevatkin erityisopettajan luokse ryhmässä, jokainen saattaa työskennellä yksin hänelle kohdistetun tehtävän parissa. Pystyäkseen esimerkiksi luettamaan yhtä oppilasta, opettaja saattaa jakaa muut oppilaat työskentelemään pisteille. Lyytinen toteaa lukivaikeuden olevan haaste myös erityisopettajalle (Ainasoja 2006, 28; ks. myös Ahvenainen & Holopainen 2005, 101). Erityisopetus on yleisopetusta yksilöllisempää opetusta ja vaatii erityisjärjestelyjä (Huhtanen 2000, 82, Kivirauman ym. 2004, 26 mukaan). Opettajat kokevatkin sekä yksilöllisen opetuksen että monipuolisten oppituntien vuoksi yhden 45-minuuttisen viikossa olevan liian lyhyt aika. Myös tuntien suunnittelu vie runsaasti erityisopettajan aikaa, sillä motivoinnin lisäksi monipuolisuudella pyritään kohdentamaan harjoitus kulloinkin tietylle oppilaalle sopivaksi.

”Tuo hyötyy sitte tosta motorisesta tai kehoharjotuksesta ja tuo hyötyy jostaki kynämotoriikkaharjotuksesta, mutta että. Kai se, että yrittää vaihtelevaksi tehdä niitä tunteja niin takaa, että kaikki oppilaat saa aina sitte sitä itselleen tarpeellista harjotusta kukin vuorollaan.”

Erityisopettajan antama opetus lähtee usein liikkeelle oppilaan tekemistä virheistä ja suoritustasolla esiin nousevista oppimisvaikeuksista (Ahvenainen ym. 2001, 170). Vastausten ja havaintojen perusteella erityisopettajan järjestämä klinikkaopetus näyttääkin olevan usein juuri oppilaan virheitä korjaavaa opetusta, jossa keskitytään tietyn virheen korjaamiseen ja taidon harjoittamiseen. Klinikkamalli on luonteeltaan ensisijaisesti yksilösuuntautunutta ja korjaavaa (Hautamäki ym. 2002, 213). Opettajien kokemusten mukaan virheisiin on helppo puuttua, mutta niiden korjaaminen saattaa olla vaikeaa. Tämän vuoksi etenkin eräs erityisopettaja korosti vastauksessaan oppilaan ymmärryksen kasvattamista siten, että oppilas oppisi havaitsemaan omat virheensä ja tiedostaisi ongelmansa. Tarkoituksena olisi oppia erilaisia strategioita ja tekniikoita, joiden avulla oppilas voisi selviytyä tehtävistään. Tämän opetustyylin tarkoituksena on myös kannustaa lasta. Virtanen (2004, 97 ks. myös Lyytinen & Lyytinen 2006) korostaakin sitä, että opettajan tehtävä on auttaa oppilasta tiedostamaan oppimistaan ja mahdollisuuksiaan oikeiden oppimisstrategioiden avulla.

Lukiopettajat ilmaisivat vastauksissaan haluavansa pitää mielekkäitä tunteja. Ahkeran puurtamisen jälkeen he pyrkivät palkitsemaan oppilaan jollain mukavalla työskentelytavalla, jolla kuitenkin on myös oppimista tukeva tarkoituksensa. Innostumisen lisäksi pyrkimyksenä on saada oppilaalle kokemus siitä, että hän osaa ja pysyy vauhdissa, koska tarkoituksena on edetä oppilaan oman tahdin ja taitotason mukaisesti. Sopivan pienin askelin edettäessä opiskelu onkin rauhallista ja motivoivaa (Virtanen 2004, 98). Pienempi ryhmä takaa opettajien mukaan rauhallisen työskentelyn ja lapsi saa tarvitsemaansa huomiota ja pystyy näin rauhoittumaan. Erityisopettajat korostivat erityisesti lasten kannustusta ja tukemista motivoinnin ja innostamisen lisäksi. Lepolan (2004, 53) tekemän tutkimuksen mukaan motivaatio vaikuttaa sekä teknisen lukutaidon että luetunymmärtämisen oppimiseen. Tämä olisi otettava huomioon tuettaessa lasten lukutaidon kehitystä. Yksi motivoinnin lähtökohta on opettajan aito kiinnostus lapsen tehtävästä. Toinen motivointikeino on tehtävän vaikeustason oikea valinta, sillä opetuksen tulisi osua lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle. (emt., 53-54.)

Havainnoidessamme erityisopettajia huomasimme käytännön toimivan juuri näin. Oppilaat työskentelivät intensiivisesti ja rauhallisesti. Tunnin lopussa oli aina jotakin mukavaa tekemistä ja opettajalla riitti aikaa jokaiselle oppilaalle erikseenkin. Näytti siltä, että oppilaat tulivat mielellään lukitunnille. Eräs erityisopettaja kuvaa lukiopetuksen mielekkyyttä muun muassa näin:

”Varmaan, ja sit ilman muuta kun saa sitä huomiota enemmän. Niin se on niin kun semmosta, niin kun helpompaa hänelle varmasti.”

Erityisopetus oli kaikkien vastausten mukaan tärkeää, mutta erityisopettajat tiedostivat samalla myös sen, että erityisopetuksen järjestämisen resurssit ovat hyvin eritasoisia eri paikkakunnilla. Näillä resursseilla opettajat tarkoittivat sekä tiedollista että ajallista ja aineellista puutetta. Luokanopettajat vaikuttivat kuitenkin melko tyytyväisiltä omien oppilaidensa mahdollisuuksiin saada lukiopetusta, vaikkakin heidän vastauksistaan voi lukea ajan puutteen tuomat rajoitukset. Erityisopettajat kokivat tukemismahdollisuutensa kunnissaan paremmiksi kuin monissa muissa kunnissa, vaikka tilanne voisi olla varmasti

ihanteellisempikin. Ajan lisäksi he mainitsivat suurten oppilasmäärien muodostuvan haasteeksi.

Kiinnitimme haastatteluissa ja havainnoinneissa huomiota opettajien asenteisiin, joista heijastui halu auttaa ja tukea lukioppilasta. Luokanopettajien näkökulmasta ongelmaksi ei niinkään muodostu itse lukioppilas vaan ajan puute oppilaan kanssa työskentelyssä. Tulkintamme mukaan luokanopettajat kokevat olevansa vastuussa oppilaasta yleensä ja hänen perustyöskentelystään, kun taas erityisopettajan vastuulle näyttää jäävän lukioppilalle tarkoitettu korjaava opetus. Myös Ahvenaisen & Holopaisen (2005, 113-114) kokemuksen mukaan erityisopetuksessa toteutettava lukiopetus on juuri tällaista korjaavaa opetusta. Erityisopettajat kokevatkin roolinsa olevan erityisvaikeuksien asiantuntija ja luokanopettajan olevan oppilaan asiantuntija. Lukemisen keskeinen merkitys alkuopetuksessa näkyy kaikilla opettajilla niin erityisopetuksessa kuin luokkaopetuksessakin. Lukioppilaan oppimisessa luokanopettajat luottavat paljolti erityisopettajien asiantuntijuuteen ja heidän tarjoamaansa tukeen. Sekä kasvattajan yleiset että erityiset tiedot ja taidot muodostavat erityiskasvatuksellisen ammattiosaamisen ytimen (Hautamäki ym. 2002, 220).

PERHEEN JA ULKOPUOLISTEN TAHOJEN OSUUS LUKIOPPILAAN KOULUNKÄYNNISSÄ

Perusopetuslaki velvoittaa opetuksen tapahtuvan yhteistyössä kotien kanssa (Peltonen 2005, 20). Kaikki haastateltavat nostivat esiin perheen keskeisen merkityksen lukioppilaan tukemisessa. Tämä ilmenee jo siinä, että perheeseen on tapana ottaa yhteyttä hyvin varhaisessa vaiheessa ja vanhempien huolenaiheet sekä havainnot omasta lapsestaan otetaan vakavasti. Vanhempien suhtautumisella on suuri vaikutus lapsen koulunkäyntiin. Positiivinen kiinnostus lapsen kouluasioita kohtaan tuottaa hedelmää (Härkönen 2004, 56). Myös vastauksista nousi hyvin yhteneväisesti esille, että vanhempien kannustus ja kiinnostus lasta kohtaan edesauttaa huomattavasti lapsen koulunkäyntiä. Kiinnostuksensa vuoksi vanhemmat haluavat osallistua lapsen koulutyöhön auttaen esimerkiksi läksyjen teossa. Aktiiviset vanhemmat kyselevät opettajilta ja etsivät itsekkin tietoa, miten he voisivat helpottaa lapsensa lukiongelmia. Vanhemmilla on tärkeä rooli myös lapsen itsetunnon tukemisessa. Lapsen asema muokkautuu vanhempien osallistumisaktiivisuuden ja koulunkäynnin tukemisen myötä

hyvin eriarvoiseksi (Peltonen 2005, 32). Joistain vastauksista nousi esiin se, että kaikkein heikoimmilla ovatkin juuri ne lukioppilaat, joilta kodin tuki puuttuu.

”Mutta että se, että kyllä tavallaan kodin osuus, että joilla lukioppilailla on se kodin tuki takana, että kotonaki ollaan valmiita ja on aikaa käydä läpi läksyjä ja lukemisjuttuja ja luetaan kirjoja kotona, niin sellanen lukioppilas, sillä pysyy itsetunto ja se kuitenkin tulee pärjäämään sellaseen oppilaaseen nähden, jolla ei oikein kodin tukea löydy syystä tai toisesta niin ne on niin ku kaikkein heikoimmilla ne oppilaat.”

Kodin ja koulun toimiva yhteistyö helpottaa lapsen koulutaivalta (Härkönen 2004, 59). Opettajat tiedostavat perheen merkityksen ja haluavat omassa työskentelyssään hyödyntää tämän tärkeän voimavaran. Tämä näkyy vanhempien osallistumismahdollisuutena palavereihin ja vanhempainiltoihin sekä siinä, että vanhemmille halutaan tarjota paljon tietoa eri mahdollisuuksista tukea lasta. Tietoa tarjotaan esimerkiksi kirjallisen diagnoosin hankkimisesta. Eräs opettaja pyrkii rakentamaan lukujärjestyksen perheen arkea tukevaksi siten, että vanhemmat saavat jakotuntien osalta valita joko aamu- tai iltapäiväpainotteisen lukujärjestyksen. Koulun ja vanhempien yhteinen tehtävä on lapsen tukeminen ja se, että lapsi saa kokea olevansa riittävän hyvä, jolloin hänet innostetaan niin koulunkäyntiin kuin elämään (Härkönen 2004, 60-61).

Toisen paikkakunnan haastatteluista ilmeni tietoisuus ulkopuolisen avun tarpeesta myös lukioppilaalle. Sekä luokanopettaja että erityisopettaja mainitsivat psykologin avun olevan merkittävä lisäresurssi lukioppilaan kuntoutuksessa. Haapasalo (2004, 230) toteaa, että psykologi saattaisi tarjota arvokasta taustatukea lapsen opettajille, mutta tämän palvelun saaminen on aina resurssikysymys. Opettajat toivatkin esiin sen, että lisäresursseja olisi saatava etenkin vaikeammille lukitapauksille. Monet lukioppilaat tarvitsisivat kielellistä kuntoutusta, ja etenkin luokanopettaja koki, että kuntoutuksen antajan kuuluisi olla joku muu kuin hän itse. Näihin ajatuksiin yhtyvät myös Siiskonen ym. (2001, 67), joiden mukaan on usein tarpeen selvittää lapsen kognitiiviset ja kielelliset taidot siten, että ulkopuolinen asiantuntija arvioi tilanteen.

OPETTAJIEN KOKEMAT RESURSSIPULAN MUKANAAN TUOMAT HAASTEET

Vaikka vastausten mukaan opettaja tiedostaakin lukioppilaan tuen tarpeen, siihen ei ole aina helppo vastata. Yksi suuri syy näyttää löytyvän resurssien puutteesta. Luokanopettajien vastauksien perusteella keskeiseksi ongelmaksi muodostuu eriyttäminen luokassa. Opettajat nostivat esiin luokkien heterogeenisyyden, joissa oppilaiden osaamistaso vaihtelee laidasta laitaan. Opettajan ei ole helppo suunnitella tunteja siten, että ne edistäisivät kaikkien oppilaiden oppimista (Høien & Lundberg 2000, 1). Luokassa olisi ensisijaisesti edettävä niiden tavoitteiden mukaan, jotka kohdistuvat keskitason oppilaisiin. Tämän lisäksi eriyttämistä tarvittaisiin sekä hyviin oppilaisiin että heikkoihin oppilaisiin ja lukioppilas sijoittuu yleensä tähän alaspäin eriytettävien ryhmään. Opettajat kokivat ensisijaiseksi tehtäväkseen siis keskitason ryhmän eteenpäin viemisen, jolloin todelliseen yksilölliseen eriyttämiseen ei jää resursseja. Tällöin lukioppilas jää liian usein väliinputoajaksi (Mikkilä 1985, 43).

Myös erityisopettaja tiedostaa ja on omalta osaltaan huolestunut siitä tosiasiaista, että luokanopettajat joutuvat etenemään keskivertoryhmän tahtia, jolloin lukioppilas jää auttamatta jälkeen. Lisäksi hän muistuttaa, että luokassa on nykyään useampia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mikä osaltaan vaikeuttaa luokanopettajan mahdollisuuksia paneutua yhden oppilaan asioihin. Saman asian toteavat myös MacIntyre & Deponio (2003, 2). Heterogeenisyyden lisäksi henkilöresurssit ja aika ovat opettajien mielestä lukioppilaan tukemisen este. Opettajan ei ole aina mahdollista suuressa ryhmässä eriyttää ohjaustaan lapsen tarpeiden mukaisesti (Lepola 2004, 55). Lukemiseen käytetyllä ajalla, yksilöllisellä tukemisella ja pienellä ryhmäkoolla on positiivisia vaikutuksia lukutaidon kehittymiseen (Downing 1973, 1979; Morris 1966, 1991, Lehmuskallion 144 mukaan). Sekä luokan- että erityisopettajien vastausten mukaan henkilöresurssit tulevat esiin etenkin nykypäivän isojen luokkakokojen myötä, mikä rajoittaa oppilaan ja opettajan välistä kahdenkeskistä aikaa. Eräs luokanopettaja kuvaa tilannetta näin:

”...mutta yhtäkkiä niin sielä on vaan yks ihminen, joka kantaa vastuun siitä koko hommasta ja koko letkaa vetää, et jos yhden kans junnaat jotakin, niin sitte on 24,

joita tekee jotakin semmosta, mitä sä et tiedä tai sä et pysty. Siis tämmönen, et sä jakaannut moneen, niin se ei käy.”

Suurten luokkakokojen myötä pieneksi käyneet fyysiset tilat eivät ainakaan tue eriyttämistä. Ajan puute rajoittaa opettajien materiaalin käyttöä. Vaikka materiaalia onkin tarjolla, siihen ei ehditä perehtyä tai sitä ei ehditä käyttää lukioppilaan kanssa. Opettajat toivoisivat enemmän helppokäyttöisiä materiaalipaketteja, joiden hyödyntämiseen ei vaadita teoriataitoa. Materiaalien lisäksi rahan puute vaikeuttaa lukioppilaan tukemista luokanopettajan mukaan siinä, että esimerkiksi testeihin laittamista ei säästösyistä tueta. Aika nousee vastaan tukiopetuksessa, sillä alkuopetuksen päivät ovat jo muutenkin luokanopettajien mielestä lapselle rankkoja, jolloin tukiopetusmahdollisuus pitäisi löytää koulupäivän sisältä. Tällainen on kuitenkin hyvin vaikeaa. Opettajien aikaa ja voimavaroja vie esimerkiksi suurten opetusryhmien opettaminen, jolloin tukiopetuksen antaminen jää vähäiseksi (Meriläinen 1996, 468). Korkeakosken (2005, 21) esittämä koulutuksen arviointineuvoston tutkimus, jossa ilmenee, että resurssien ja yhteisen ajan puute vähentävät tukiopetukseen käytettävää aikaa, vahvistaa opettajien vastauksista tulkittua kuvaa.

1990-luvun alussa tehtyjen säästötoimenpiteiden seuraukset, kuten esimerkiksi erityis- ja tukiopetuksen väheneminen, näkyvät vasta nyt koulujen arjessa siten, että oppimisvaikeuksisten oppilaiden tilanne on heikentynyt (Ahvenainen ym. 2001, 237). Virtanen & Jakku-Sihvonen (1996, 323) toteavat, että erityisopetuksen palveluja ei ole tarpeeksi tarjolla. Resurssin puutteena luokanopettajat kokivatkin erityisopetuksen vähäisyyden. Opettajat pitävät erityisopettajan antamaa tukiopetusta tärkeänä, sillä heillä ei ole itsellään koulutuksensa puolesta riittävää ammattitaitoa tukea lukioppilasta. Luokanopettajien mielestä etenkin alkuopetuksessa yksi lukitunti viikossa yhdelle oppilaalle on siitäkkin syystä naurettavan lyhyt aika.

”...ite toivois, että se yks tunti viikos ei kesää tee, että et se pitäis olla se resurssi varsinki tässä, kun ollaan siinä ja siinä alullaan tän lukemisen ja kirjottamisen kanssa – – Elikkä lapsi tarvis mun mielestä erityisopettajaa huomattavasti useammin tässä alussa, et sinne mun mielestä pitäis satsata.”

Erityisopetuksen tarve on lisääntynyt yhä suurempien opetusryhmien myötä ja tukiopetuksen resurssien vähentyessä. Samaan aikaan resurssien puutetta pidetään kuitenkin myös erityisopetuksen uhkana. (Ström 1996, 82 ks. myös Hautamäki ym. 2002, 214.) Erityisopettajat yhtyivät luokanopettajien näkemyksiin siinä, että yksi oppitunti viikossa ei riitä lukioppilaan tukemiseen. Erityisopettajilla ei ole kuitenkaan mahdollisuuksia tarjota useampia lukiunteja yhdelle oppilaalle. Tämä johtuu koulujen isoista oppilasmääristä, joiden takia erityisopettajalla saattaa olla viisisataakin oppilasta vastuullaan. Erityisopetuksessa onkin todettu olevan melko rajalliset resurssit, joista keskeisin on käytettävissä oleva aika; usein vain yksi tunti viikossa yhtä oppilasta kohden (Ahvenainen ym. 2001, 170). Osa-aikaisen erityisopetuksen mahdollisuuksia ja erityisesti äidinkielen oppimisvaikeuksien tukemista ovat heikentäneet erityisesti kuntien säästötoimet (Ahvenainen & Holopainen 2005, 9). Kaikissa kunnissa tilanne ei kuitenkaan ole sama, sillä eräästä erityisopettajan vastauksesta ilmeni joidenkin kuntien asettama kahdensadan oppilaan enimmäismäärä yhtä erityisopettajaa kohti. Seuraavista erityisopettajien kommentteista käyvät ilmi suuren oppilasmäärän mukanaan tuomat haasteet:

”...et kuinka paljo saa niin ku korjattua sitä, koska tää on valtavan iso koulu ja mä oon sit tosiaan yksin täällä, niin sen mä koen niin ku välillä haasteena, et voi tuntuu siltä, mut se voi olla vaan semmosta kuvitelmaa, et jos niin kun vois käyttää enemmän aikaa oppilaiden kanssa, niin vois tulla vähän enemmän tuloksia.”

”Et sitä aina niin ku harmittelee ja murehtii, että mikä se on se tunti viikos täälä sille samalle oppilaalle. Sehän on aivan vähän, liian vähän.”

Sen lisäksi, että yksi oppitunti viikossa on liian vähän, myös tunnin kesto on erityisopettajien mukaan liian pieni. 45-minuuttinen sisältää lapsen siirtymiset paikasta toiseen, jolloin tehokas työaika jää hyvin lyhyeksi. Ahvenaisen ym. (2001, 170) mukaan oppilaan lukiopetukseen varattu aika olisikin pyrittävä käyttämään tehokkaaseen opettamiseen. Vastausten perusteella raha on erityisopettajan työskentelyssä uuden tukimateriaalin hankinnan suurin este, sillä usein tällaiset erityismateriaalit ovat melko hintavia. Vaikka vastausten mukaan erityisopettajat tietävät uutta materiaalia olevan koko ajan tarjolla, mahdollisuudet sen hankintaan ovat pienet. Fadjukoffin (2003, 168) mukaan oppimateriaalien suunnittelu ja teko

on osa erityisopettajan toimenkuvaa, mutta tästä huolimatta valmiuksia materiaalin tekoon ei ole koulutuksessa annettu. Eräs erityisopettaja osoittaa kuitenkin ammattitaitoaan tuodessaan vastauksessaan esiin mahdollisuuden kehittää joitakin materiaaleja itse.

6.2.4 Luokanopettajan valmiudet ja tarpeet lukioppilaan kohtaamisessa

Haastatteluissa nousi useita kertoja esiin yhteistyön merkitys lukioppilaan tukemisessa. Vastauksista saattoi lukea, että etenkin luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö tuki lukioppilaan lisäksi myös luokanopettajaa. Lisäksi yhteistyötä asiantuntijoiden kuten esikouluväen ja lapsen tulevien opettajien välillä tehtiin vastausten perusteella jo jonkin verran ennen lapsen koulun aloittamista. Tällainen käytäntö on hyvä, sillä kuten Lerkkanen (2003, 58) tutkimuksessaan toteaa, esi- ja alkuopetuksen muodostaman jatkumon avulla lapsen yksilölliset tarpeet tulevat huomatuiksi kielellisen kehityksen tukemisessa ja lukutaidon opettamisessa. Vastausten perusteella asiantuntijayhteistyö jatkui koulussakin erilaisten oppilashuoltoryhmien muodossa. Tällaisia oppilashuoltoryhmiä kaivataan silloin, kun oppilasta ei voida auttaa arjen huolenpidon keinoin (Hallantie 2005, 204). Opettajat kuitenkin kaipaisivat enemmän moniammatillisia palavereita, joihin voivat osallistua lapsen opettajat, terveydenhoitaja, rehtori ja kuraattori. Oppilashuollollinen työ, jonka tehtävänä on tasapainoisen kasvun ja kehityksen edistäminen sekä hyvien oppimisedellytysten luominen, kuuluu kaikille koulussa työskenteleville ja on luottamuksellista yhteistyötä vanhempien ja ulkopuolisten tahojen kanssa (Hallantie 2005, 202-203). Opettajat kokivat tällaisesta asiantuntijoiden välisestä yhteistyöstä olevan todellista hyötyä lapselle.

”Että tää sitte aikuisten ammattilaisten keskustelu on vähän suorasanasempaa ja tiedetään vähä niin kun pyritään esimerkiksi luokkasijottelut tekemään niin, että ennakoitavissa olevia ongelmia tasattais kahdelle eri luokalle, että ne ei ryhmittäis yhteen luokkaan, vaan että niitä olis tasasemmin sitte näissä luokissa.”

Yhteistyö toisten luokanopettajien kanssa koettiin vähäiseksi. Kaikissa vastuksissa yhteistyötä ei edes osattu huomioda sen vähäisyyden vuoksi. Vastauksista nousi esiin erään koulun ominaispiirteenä erityisluokkien runsaus, joka on jonkin verran mahdollistanut oppilasvaihtoa yleisopetuksen ja erityisopetuksen ryhmien välillä. Tällä tavoin erityisluokanopettaja pystyy

havainnoillaan antamaan tukea luokanopettajan mietteille. Erityisopettajan ajatuksista poiketen luokanopettaja ei kuitenkaan kokenut integraation mahdollisuuksia hyödynnettävän riittävästi. Opettajat kaipaivat enemmän joustoja koulun sisällä. Erityisopettajan mukaan yleisopetus ja erityisopetus kohtaavat koulussa todella hyvin juuri koulun ominaispiirteen ansiosta ja opettajilla on riittävästi tietoa erityisopetuksesta. Samankaltaisia ajatuksia oli myös toisella erityisopettajalla huolimatta siitä, että koulussa ei ole erityisluokkia. Vanhempien rooli sen sijaan koettiin suureksi lukioppilaan vaikeuksien voittamisessa. Tämän vuoksi koulun ja opettajien puolelta haluttiin edesauttaa tällaista yhteistyötä.

Luokanopettajien kokemuksen mukaan erityisopettaja pystyi omalla ammattitaidollaan vahvistamaan luokanopettajien näkemyksiä oppilaan vaikeudesta. Erityisopettaja puolestaan koki yhteistyön luokanopettajan kanssa toimivan viikoittain keskustelujen muodossa. Eräs erityisopettaja korosti kuitenkin henkilösuhteiden merkitystä yhteistyön toimimisessa, sillä kuten kaikista vastauksista ilmeni, virallisia keskusteluja yleisempiä ovat epäviralliset välituntikeskustelut. Henkilösuhteista puhuvat myös Ahvenainen ym. (2001, 115) todeten toimivan yhteistyön pohjaavan henkilökemioiden yhteensopivuuteen. Ajan vähäisyyden huomioon ottaen luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö oli kaikkien vastausten mukaan toimivaa, vaikkakin keskustelut jäävät ajan puutteen vuoksi liian lyhyiksi.

”Koska joka tunnin jälkeen, lukitunnin jälkeenki mä annan palautetta luokanopettajalle ja ennen jo tunnille tuloa niin luokanope kans voi kertoa jostaki – – että otakko sen tunnille ja katto ny vähä sen kans.”

Luokanopettajien ja erityisopettajien välisessä yhteistyössä käsitellään oppilaan tekemiä virheitä ja hänen vaikeuksiaan. Erityisopettaja toimii tietojen välittäjänä luokanopettajalle ja tarjoaa toimintavihjeitä luokkaympäristössä käytettäväksi. Vastausten perusteella luokanopettajat eivät kuitenkaan koe asiaa näin toimivaksi. Jos koulussa ei ole jaettu vastuuta erityisopetusta tarvitsevista oppilaista kaikkien opettajien kesken, on erityisopettajan vaikea puhua sellaisten työskentelymuotojen ja opetusmenetelmien puolesta, jotka toimisivat luokkaopetuksessa vastaten paremmin oppilaiden tarpeisiin (Ström 1996, 88).

Luokanopettajan rooli on esittää oppilaan lukituntiin kohdistuvia toiveita. Tämä yhteistyö edistää yhteisen havainnoinnin toimivuutta. Kielellisen tietoisuuden valmiuksien harjoituksia voi tehdä joko luokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja (Saulio 2002, 66). Erityisopettaja korostikin, että samat vaikeudet ovat voitettavina sekä erityisopettajalla että luokanopettajalla, minkä vuoksi yhteistyö ja avoimuus on mielekästä. Linnakylä & Takala (1990) tuovat saman asian esiin todeten parhaiden oppimistulosten olevan saavutettavissa silloin, kun sekä erityis- että luokkaopetuksessa käytetään samanlaisia opetusstrategioita. Vastauksissa korostuu molemminpuolinen arvostus toisen työtä ja ammattitaitoa kohtaan. Erään erityisopettajan vastaus tukee tulkintaamme opettajien välisen yhteistyön tarkoituksenmukaisuudesta.

”No just luokanopettajan kanssa tietenkin, kun luokanopettaja sit tietää kans, että minkälaisia vaikeuksia ja mitä virheitä tulee niin, et jos hän sitten pystyy niin kun jossain muissa kirjelmissä tai kirjoituksissa kiinnittää niihin kans huomiota, niin kyllähän se sit niin kun.”

Luokanopettajat korostivat, että heidän työkuvaansa kuuluu useiden oppiaineiden ja kaikkien luokan oppilaiden opettaminen, jolloin lukioppilas on vain yksi osa kokonaisuutta. Tämän vuoksi tällainen lapsi ei voi viedä määräänsä enempää opettajan aikaa. Myös professori Heikki Lyytinen toteaa, että yhdellä opettajalla ei voi olla useita tunteja aikaa yksittäistä lasta varten (Ainasoja 2006, 28). Luokanopettajat siis kokevat, että he ovat pääasiassa luokan opettajia, joiden ammattitaito ja aika eivät riitä erityistukemiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkistamat tulokset huolestuttivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvun takia, sillä tämä lisää opettajien erityispedagogisen osaamisen tarvetta (Korkeakoski 2005, 21). Vastauksista ilmenikin, että opettajat kokevat erityispuolen vaatimusten kasvaneen työssään, mutta he eivät pysty vastaamaan näihin vaatimuksiin. Erityisosaamisen lisääntynyt tarve johtuu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvusta yleisopetuksen ryhmässä. Opettajien mielestä etenkin syvemmat lukivaikeudet ovat erityisopettajan vastuualuetta, kuten seuraava luokanopettajan vastaus hyvin ilmentää.

”No, mun mielestä mä oon luokanopettaja ja mä pyrin tuota tekemään sen oman hommani niin hyvin kun vaan, ja sitte erityisopettajan puoli on taas ne niin ku syvimmit lukipuolen vaikeudet, että kyl mä sen sillä lailla näen.”

Luokanopettajat korostivat vastauksissaan, ettei heidän tutkintoonsa sisälly erityisopettajan koulutusta eikä heillä ole muutenkaan tarvittavia valmiuksia lukioppilaan tukemiseen. Opettajat tarvitsisivat kuitenkin valmiuksia kohdata kasvava erilaisten oppijoiden joukko ja ympäröivän yhteisön monenlaiset odotukset. Erityispedagoginen ja kehityspsykologinen osaaminen tulee muodostamaan jatkossa merkittävän osan opettajien työstä, sillä jokaisella opettajalla olisi oltava perustiedot ja -taidot erilaisten vaikeuksien havaitsemiseksi ja ehkäisemiseksi (Opetusministeriö 2001, Ahvenaisen ym. 2001, 239 mukaan). Luokanopettajat eivät kuitenkaan kokeneet lisäkoulutuksen saamista vaikeana. Vastausten perusteella opettajat tiedostavat kyllä koulutusta olevan tarjolla, mutta opettajien kriittinen asennoituminen ja motivaation puute näyttävät muodostavan kynnyksen koulutukseen hakeutumiselle. Opettajien motivaatioon vaikuttivat selkeästi pitkä työikä ja kiinnostuksen suuntautuminen muille osa-alueille. Opettajat kaipaisivat enemmänkin suoraan luokkatyöskentelyyn siirrettävää käytännön tietoa asiantuntevalta taholta. Benton (2000, 192) esittääkin, että tiedollisten vaatimusten lisäksi myös käytännön kysymykset nousevat esiin erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskenneltäessä. Mahdollisuuksien mukaan opettajat hankkivat tietoa erityisopettajan tarjoaman tiedon lisäksi myös itsenäisesti.

Etenkin oppilaan koulutien alkuvaiheessa luokanopettajat kokivat erityisopettajan merkityksen korostuvan. Opettajat toivovatkin, että lukioppilas pääsisi erityisopettajalle mahdollisimman usein, sillä tulkintamme mukaan luokanopettajat näkevät erityisopettajilla olevan enemmän mahdollisuuksia lukioppilaan tukemiseen. Heinosen (1998, 83) näkemyksen mukaan erityisopettajan koulutuksen mukanaan tuoma taito lisää kykyä havaita lukivaikeus ja mahdollistaa näin luokanopettajan auttamisen. Luokanopettajat nostivat erityisopettajan aseman esiin myös lukivaikeuden toteamisvaiheessa, sillä he kokivat saavansa erityisopettajalta varmistusta omiin havaintoihinsa. Erityisopettaja osallistuu lapsen koulunkäyntiin usein pidemmän ajanjakson kuin alkuopettaja, joten tämänkin vuoksi opettajat pitävät erityisopettajan työskentelyä lukioppilaan kanssa tärkeänä. Lukioetus näyttää tukevan sekä luokanopettajaa että lukioppilasta lapsen ollessa yleisopetuksen oppilaana.

Luokanopettaja korostaa vastauksellaan erityisopettajan suurta roolia lukioppilaan koulunkäynnin suhteen.

”Kyllä siis erityisopettaja on kaiken a ja o lukioppilaan suhteen. Erittäin tarpeellinen kaikin puolin, kaikkein tärkein.”

Erityisopettajat itsekin tiedostivat oman roolinsa lukioppilaan opettamisessa ja kokivat vastausten mukaan saavansa arvostusta työlleen. Samalla he kuitenkin toivat esiin luokanopettajan tärkeän roolin lukioppilaan ensisijaisena opettajana. Omaan tehtäväänsä erityisopettajat pitivät asiantuntijuuden välittämistä ja luokanopettajan kannustamista. Ahvenainen ym. (2001, 170) toteavat lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen päävastuun kuuluvan luokanopettajalle, jolloin erityisopettajan vastuulla on luokanopettajan tukeminen. Tämän vuoksi yhteistyö luokanopettajan ja erityisopettajan välillä on tärkeää (emt., 170). Erityisopettajien mielestä luokanopettajilla ei tarvitsekaan olla samanlaista erityistietoa kuin heillä. Vastausten perusteella erityisopettajat kuitenkin kokivat, että heidän on otettava huomioon erilaiset opettajapersoonat, joille he pyrkivät antamaan tukea ja tietoa lapsesta. Erityisopettajien työhön kuuluu jakaa tietoa myös vanhemmille esimerkiksi vanhempainilloissa ja palavereissa. Tiedonjakajan roolin vuoksi eräs erityisopettaja onkin maininnut jatkuvan koulutuksen tarpeen työssään.

”Koen tehtäväksi, et mä oon se, joka selittää sitte tavallaan luokanopettajalleki jotaki juttuja ja sitte myös vanhemmille sellasella käytännön tasolla juttuja...”

Erityisopettajan tiedot ja taidot sekä kiinnostuminen ja sitoutuminen työhön vaikuttavat erityisopetuksen tehokkuuteen (Hautamäki ym. 2002, 220). Erään erityisopettajan vastauksesta ilmeni motivoituneisuus työhön. Tätä tukee opettajan tietoisuus siitä, että säännöllisellä lukiopetuksella pystytään oikeasti vaikuttamaan lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Vaikka yhteistyö luokanopettajan ja muiden lapsen lukivaikeuden parissa työskentelevien aikuisten kanssa koettiin tärkeäksi, erityisopettajien vastauksista ilmeni halu ja mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn. Klinikkamallissa opettaja työskenteleekin usein hyvin itsenäisesti (Hautamäki ym. 2002, 214).

6.2.5 Lukioppilaalle soveltuva oppimisympäristö

Kiinnitimme haastatteluissa huomiota opettajien ajatuksiin lukioppilaan sijoittamisesta. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että selkeän lukitapauksen paikka on yleisopetuksen luokassa ja lukioppilas kuuluu luontevasti osaksi yleisopetuksen oppilasjoukkoa. Kuitenkin tähän on tiettyjä edellytyksiä. Opettajien vastausten mukaan tilanne muuttuu, mikäli lapsella on muitakin ongelmia kuin lukivaikeus. Tämän vuoksi opettajat ovat sitä mieltä, että erityisluokat ovat maassamme tarpeellisia. Vastauksista ilmeni kuitenkin opettajien tietoisuus siitä, että jokaisesta yleisopetuksen ryhmästä löytyy tänä päivänä erityisoppilaita. Samaa mieltä on myös Benton (2000, 192) ilmaistessaan artikkelissaan, että jokainen opettaja on erityistä tukea tarvitsevan lapsen opettaja ja korostaa oppilaiden laajaa kirjoa luokassa. Luokanopettajan asenteella ja aktiivisuudella on suuri merkitys lapsen pärjäämiselle yleisopetuksen luokassa. Lapsen on saatava riittävästi tukea pysyäkseen muiden oppimistahdissa. Oppilaan hyvinvointia edistetään myönteisellä ja kannustavalla palautteella sekä opettajan omilla ja laaja-alaisen erityisopettajan tarjoamilla tukitoimilla. (Hallantie 2005, 203.) Erityisopettajat kuitenkin huolehtivat ja kantavat hiukan vastuuta siitä, miten lukioppilas oikeasti pärjää luokassa, jossa opettajan on jaettava aikansa kaikkien oppilaiden kesken. Luokanopettajilla ja erityisopettajilla on kaikilla selkeä käsitys lukioppilaasta osana yleisopetuksen ryhmää.

”Et se on niin ku tavallaan itsestäänselvyys et sielä on, aina kuuluu olla niitä mukana. Niitä, ne kerta kaikkiaan kuuluu siihen oppilasjoukkoon niin ku kaikki muuki tämmönen pikku poikkeavuus.” (luokanopettaja)

”Että, et kyllä mun mielestä, kyllä nykyään luokanopettajat joutuu sietämäänki, tai kuinka nyt hienosti sanois, joutuu niin kun hallittemaan sen asian, että ja itteleen ja hyväksymään sen asian, et luokas on erilaisia oppilaita ja oppijoita.” (erityisopettaja)

Kysyttäessä opettajilta lukioppilaalle ihanteellista oppimisympäristöä opettajat mainitsivat pienemmät luokkakoot. Toiveena esitettiin ryhmän muodostamista luokan sisällä, jolloin lukivaikeuden kanssa kamppailevat voisivat opiskella välillä omana porukkanaan. Parasta

mahdollista ympäristöä kuvailtiin rauhalliseksi, turvalliseksi, välittömäksi ja tunnelmaltaan mukavaksi sekä mielialaa kohottavaksi. Tai kuten eräs luokanopettaja asian ilmaisee:

”Vahva tukiverkko, hyväksyvä luokka, hyväksyvät luokkatoverit, luokanopettajan, erityisopettajan ja vanhempien yhteistyö ja näin, niin sitte mennään eteenpäin.”

Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta tällainen ympäristön antama tuki olisikin tärkeää, sillä Høienin ja Lundbergin (2000, 101) mukaan epäonnistuminen lukemaan opettelussa vaikuttaa negatiivisesti lapsen itsetuntoon ja kokemuksiin itsestään oppijana. Opettajan tehtävä olisikin luoda kiireetön, myönteinen ja palkitseva ilmapiiri. Positiivinen ja välitön palaute sekä myönteiset lukemis- ja kirjoittamiskokemukset kohottavat oppijan motivaatiota, joka on tärkeä tekijä kaikessa oppimisessa. (Ahvenainen ym. 2001, 169.)

Erityisopettajat toivat vastauksissaan selkeästi luokanopettajia enemmän esiin tietämystään erilaisista menetelmistä ja materiaaleista. Asiantuntijuus ilmeni erityisopettajien mainitessa ammattilaisten valmistamia erityismateriaalisarjoja kuten Tevella, Kummi –sarja ja Early Learning. Erilaiset lautapelit ja tietokonepelit olivat luitunnin keskeisiä elementtejä. Vastauksista päätellen luitunnilla käytettävät materiaalit ovat huomattavasti luokan materiaaleja monipuolisempia ja selkeämmin lukioppilaalle kohdistettuja. Oppimateriaalia itse lukiopetusta varten on kuitenkin edelleen melko vähän (Ahvenainen & Holopainen 2005, 128). Luokassa keskitytään lähinnä kynä-paperitehtäviin, kun taas erityisopettajat painottavat tuntien monipuolisuutta. Monipuolisuudella pyritään erityisopettajien mukaan innostamaan oppilaita, joilla on vaikeuksia perinteisten työskentelytapojen käyttämisessä. Lukutaidon kehittämisessä ei ole kyse vain yksittäisistä taidoista, vaan se on lukuisten tekijöiden summa. Lerkkasen (2004, 58) tutkimuksen mukaan motivaatiolla ja työskentelytavoilla on yhteyttä lukutaidon kehittämiseen. Myös Hintikka (2004, 75) sanoo uusimpien aivotutkimusten osoittavan, että positiivinen ja kannustava oppimisympäristö edistää oppimista ja muistamista ja edesauttaa suurtenkin vaikeuksien voittamista.

Nykyajan asenteita lukivaikeutta kohtaan voidaan peilata opettajien vastauksista. Tiedon lisääntyminen ja lukivaikeuden saama julkisuus ovat lisänneet asiaan kohdistuvaa

myönteisyyttä ja avoimuutta. Lukivaikeutta ei enää hävetä, sillä sen taustat tunnetaan. Myönteinen suhtautuminen näkyy myös vanhemmissa, jotka ovat tänä päivänä hyvin valveutuneita lukivaikeuden suhteen ja useimmiten haluavat, että lapsen vaikeuksia lähdetään tutkimaan. Samalla sekä luokanopettajat että vanhemmat arvostavat erityisopettajien tekemää työtä.

Myönteisyys näkyy myös opettajien toiminnassa. Yleisopetuksen luokassa opettajat haluavat omalla asenteellaan estää lapsen leimautumisen ja luoda luokkaan hyväksyvää ilmapiiriä. Joskus kuitenkin tällaisen ilmapiirin luominen saattaa osoittautua vaikeaksi. Asenteet lukioppilasta kohtaan ovat kyllä myönteisiä, mutta itse vaikeuden kohtaaminen näkyy olevan luokanopettajille resurssien puutteen vuoksi myös asennoitumisen puolesta vaikeaa. Opettajat ovat kuitenkin yleisesti sitä mieltä, että nimenomaan lukeminen on alkuopetuksessa keskeinen opittava asia. Myös Høien & Lundberg (2000,1; ks. myös MacIntyre & Deponio 2003, 3) toteavat tämän koulun tärkeimmäksi vastuualueeksi kirjoittamisen ohella. Erityisopettajien asenne lukivaikeutta kohtaan on selvästi myönteisempi kuin luokanopettajilla. Tämä johtuu varmasti paljolti erityisopettajien ammattitaidon tuomasta varmuudesta. Myös Mobergin (2001, 145) teoksessaan esittämän taulukon mukaan puhe- ja lukioppilaat hyväksytään sekä erityisopettajien että luokanopettajien mielestä helpoiten yleisopetuksen ryhmään. Erityisopettajat ovat tässä mielessä myönteisempiä. (emt., 145.)

7 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksemme koostui kahdesta erillisestä aineistosta, avoimesta kyselystä ja teemahaastatteluista. Teemahaastattelujen tavoitteena oli syventää ja laajentaa sekä toisaalta rajata avoimella kyselylomakkeellalla hankittua tietoa aiheesta. Aluksi teemme johtopäätöksiä teorian ja vastausten pohjalta molemmista aineistoista erikseen, avoimesta kyselylomakeaineistosta aloittaen. Lopuksi teemme vielä yhteenvetoa kaikista saaduista tuloksista ja muodostamme kokoavat johtopäätökset.

7.1 Johtopäätökset avoimen kyselytutkimuksen tuloksista

Vastausten perusteella eriyttämisen voidaan nähdä tapahtuvan perinteisin keinoin normaalien opetuskäytäntöjen sisällä. Yhtenä eriyttämisen keinona opettajat pitivät tukiopetusta. Resurssipula näytti olevan suurin ongelma lukioppilaiden tukemisessa. Oletuksemme mukaisesti opettajat kokivat aika- ja rahapulan suurimmiksi ongelmiksi. Voimme siis pitää tämänhetkisiä resursseja riittämättöminä. Pystyäkseen täysipainoisesti työskentelemään lukioppilaan kanssa opettaja tarvitsisi tuekseen toimenpiteitä, joilla aika- ja rahapulaa helpotetaan. Ryhmäkokojen pienentäminen ja määrärahojen tarkoituksenmukainen kohdistaminen olisivat tällaisia keinoja, mutta tällä hetkellä suunta näyttää olevan päinvastainen. Opetushallituksen keväällä 1995 tekemästä kyselystä käy ilmi, että koulujen mukaan erityisopetusta tarvitaan yhä enemmän, mistä kertovat suurenevat opetusryhmät, kasvava lisäopetuksen tarve, vähäinen tukiopetus ja muutospaineet erityisopetuksen suuntaan (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 324).

Erityisopettajan suuri merkitys yhteistyötahona ja oppilaan sekä sitä kautta myös opettajan tukijana oli selkeä. Koulusta riippuen opettajien kokemukset tuesta olivat erilaiset. Ajan puute muodostui tässäkin suurimmaksi ongelmaksi. Moniammatillinen yhteistyö ja yksilölliset oppilasta koskevat päätökset ovat tärkeitä lukioppilaan vaikeuksien helpottamiseksi (Siiskonen ym. 2001, 80). Päätelmiemme mukaan kollegat ovat erityisopettajan lisäksi ainoita opettajien yhteistyötahoja, sillä oppilashuoltoryhmä ja ulkopuoliset tukitahot jäivät

vastauksissa ainoastaan maininnan tasolle tai puuttuivat kokonaan. Vastausten perusteella lukioppilaan kanssa työskentelevät erityisopettajan ja luokanopettajan lisäksi lapsen vanhemmat, joiden roolin voidaan nähdä olevan merkittävä.

Oletuksemme siitä, että koulujen resurssit tukea lukioppilasta olivat erilaiset, piti osaltaan paikkaansa. Vain perusopetusluokat käsittävä koulu tuntui olevan tässä suhteessa kaikista heikoimmalla pohjalla. Yllättävää oli, että erityisluokkia sisältävän koulun juuri tämä erityispiirre ei ainakaan näistä vastauksista noussut esiin. Voimme siis päätellä, että integraatio ei ole toiminut tarkoituksenmukaisella tavalla, niin että luokkien välinen vastavuoroisuus tarjoaisi tukea opettajille heidän työssään. Erityisluokkia sisältävän koulun ensimmäisen luokan opettajat eivät mitenkään esittäneet vastauksissaan saavansa tukea enemmän kuin muut tutkimukseen osallistuneet opettajat. Normaalikoulun melko hyvät mahdollisuudet tukea lukioppilasta sitä vastoin yllättivät. Tämä saattaa johtua siitä, että normaalikouluun valikoituu tietynlaisia opettajia. Myös käytössä olevat resurssit ovat tavallisten koulujen resursseja paremmat.

Avoimeen kyselyyn vastanneiden opettajien tukimateriaalien tuntemus oli hyvin monentasoista. Kaikilla tuntui kuitenkin olevan jonkinlainen käsitys sekä tukimateriaalista että lukioppilaan tukemisen keinoista. Oletuksemme mukaisesti opettajat eivät kuitenkaan pitäneet omaa tietämystään riittävänä, vaan kaipasivat lisää tietoa ja tukea. Rahan puute oli yleinen tukimateriaalien hankinnan este. Perinteinen eriyttäminen nousi esiin tässäkin, sillä opettajat mainitsivat nimenomaan kirjan tukimateriaalina. Huomattava on, että opettajat toivoivat monipuolisia ja helppokäyttöisiä tukimateriaaleja opetustyöhönsä. Materiaalin tuleekin olla sellaista, että opettaja pystyy hyödyntämään sitä tarkoituksenmukaisesti (Ahvenainen & Holopainen 2005, 102). Koulujen välisiä eroja huomattavammin näkyivät vastaajien yksilölliset erot tietämyksessä ja resurssien hyödyntämisessä. Vastausten perusteella voimme sanoa joidenkin opettajien perehtyneen lukivaikeuteen ja olevan siitä muita kiinnostuneempia. Tämä ilmenee parempina valmiuksina tukea lukioppilasta. Toisaalta kaikkien opettajien vastauksista heijasteli velvollisuudentuntoisuus lukioppilaan tukemista kohtaan. Opettajien huolenaihe lukioppilaasta ilmeni heidän toiveissaan varhaisesta, jo esiopetuksessa aloitetusta diagnosoinnista ja lukituntien määrän lisäämisestä. Tästä voimme päätellä opettajien kaipaavan muitakin asiantuntijoita jakamaan vastuuta lukioppilaasta ja hänen tukemisestaan.

Avoimeen kyselytutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kokeneet pystyvänsä riittävästi tukemaan lukioppilasta nykytilanteessa. Tähän vaikuttavina syinä nousivat tutkimuksessamme esiin resurssien puute, kuten aika- ja rahapula, opettajien oma tietämättömyys asiasta sekä materiaalien heikko saatavuus. Lisäksi opettajat kaipaivat enemmän jatkuvaa tukea lukioppilaan kanssa toimiessaan. Virtasen ym. (2001, 226) mukaan koulujen opetustyön kehittämiseen vaikuttaa määrärahojen puute. Tätä määrärahaa tulisi varata tarpeeksi opettajien täydennyskoulutukseen, sillä koulussa kuuluu olla riittävä määrä sekä päteviä opettajia että avustajia. Lisäksi opetusvälineitä ja tukitoimia tulee olla oppilaan tarpeiden mukaisesti. Tällöin arvokeskusteluissa tulee ottaa huomioon erityyppisten oppimisvaikeuksien näkökulma. (Virtanen ym. 2001, 226.)

7.2 Johtopäätökset haastattelujen tuloksista

Haastattelut osoittivat sekä luokanopettajilla että erityisopettajilla olevan tietoa lukivaikeudesta. Luokanopettajien ja erityisopettajien tiedon väliset erot näkyivät siinä, että luokanopettajilla tieto pohjautui lähinnä käytännön kokemuksiin ja oppilaan tekemiin virheisiin, kun taas erityisopettaja näki oppilaan kokonaisvaltaisemmin koulutuksensa tarjoaman teoretiedon myötä. Tietynlaisen tiedon avulla opettaja pystyykin suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan hyvin (Hautamäki ym. 2002, 146). Vastaukset heijastelivat lukivaikeutta nykypäivän ilmiönä siten, että oppilaan vaikeuksien moninaisuus ja kasautuvuus muodostuvat haasteeksi heterogeenisessä oppilasjoukossa.

Lyytisen & Lyytisen (2004, 38) mukaan varhaisella tunnistamisella ja tukitoimilla pyritään vähentämään kouluiässä ilmeneviä oppimisvaikeuksia. Vastausten perusteella päätelimme esiopetuksen tarjoavan lapsesta tietoa koululle hänen siirtyessään ensimmäiselle luokalle. Tässä oli kuitenkin nähtävissä eroja, jotka johtuivat joko paikallisista käytännöistä tai opettajien yhteistyöhalukkuudesta. Esikoulun käynnin yleisyys nykypäivänä näyttää vaikuttavan siihen, että kouluun tulee osaamistasoltaan hyvin erilaisia lapsia. Vastausten perusteella voimme päätellä luokanopettajan olevan keskeisessä roolissa lukivaikeuden havaitsemisessa, ja usein nämä havainnot pohjaavat lapsen tekemiin virheisiin.

Luokanopettajien epävarmuus omista havainnoistaan ilmeni kuitenkin vastauksista, ja tällöin näyttiin kaipaavan erityisopettajan tukea. Usein erityisopettaja tukikin luokanopettajaa havainnoillaan ja teki toteamista helpottavat testit. Yleinen käytäntö vaikutti olevan alkutestien tekeminen ensimmäisellä luokalla. Vaikka vastauksista ilmeni yhteistyön riittämättömyys, niin etenkin lapsen koulutien alkuvaiheessa luokanopettaja ja erityisopettaja näyttivät käyvän paljon keskusteluja luokan oppilaiden mahdollisista lukivaikeuksista. Myös vanhemmat otettiin hyvin nopeasti osaksi lukioppilasta hyödyttävää yhteistyötä. Alkuvaiheen havainnoinnissa suurin pelko tuntui olevan lapsen liian hätäinen diagnosointi, sillä lukivaikeuden havaitseminen heti koulun alussa ei opettajien kokemusten mukaan ole kovin yksiselitteistä.

Nykyajan jatkuvat muutokset ja esiopetuksen lisääntyminen ovat osin vaikuttaneet siihen, että luokan oppilasjoukko on hyvin heterogeenista. Opettajat kokivatkin tämän haasteeksi, sillä eriyttämisen tarve kumpaankin suuntaan on yhä vahvemmin kasvanut. Samaan aikaan vaaditaan opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Opettajat tuntuivatkin olevan huolissaan kaikkien oppilaiden oppimisesta. Suurten luokkakokojen vuoksi eriyttäminen tapahtuu lähinnä yleisen oppimateriaalin, usein kirjan sisällä, sillä resursseja yksilölliseen opettamiseen luokkahuoneessa ei ole. Uusikylän (1996, 123) mukaan onkin inhimillistä, että useat opettajat korostavat eriyttämisen ja yksilöinnin vaikeutta suurissa luokissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö opettajat tietäisi eriyttämisen tarpeellisuutta. Luokanopettajan tehtävä on tunnistaa oppilaan tukiovetustarve ja toimia aloitteentekijänä tukiovetuksen antamisessa (Koivula & Virtanen 2005, 63). Tukiovetus eriyttämisen keinona tuotiinkin esiin, mutta tukiovetustunteja käyttökelpoisempänä ja toimivampana ratkaisuna pidettiin lukiopvetustunteja. Molemmissa tukimuodoissa ongelmaksi nousi kuitenkin ajan puute. Luokanopettajat toivoivat mahdollisuuksia erityisopetukselle nykyistä yhtä lukiviikkotuntia enemmän. Erityisopettajat yhtyivät luokanopettajien näkemyksiin todeten, että aikaa yhtä oppilasta kohden on tällä hetkellä liian vähän. Syynä ovat yhden erityisopettajan vastuulla olevat suuret oppilasmäärät.

Erityisopettajan lukituntia pidettiin yleisesti lukioppilasta hyödyttävänä. Erityisopettajalla on tarvittavaa ammattitaitoa ja materiaalitietämystä yksilöllisen ja oppilaan vaikeuksiin paneutuvan lukitunnin järjestämiseen. Lukioppilaan opetus tulisikin suunnitella yksilöllisesti hänen valmiuksiensa ja taitojensa pohjalta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 100).

Erityisopettajien ammattitaito näkyi tuntien monipuolisuudessa ja vaihtelevuudessa sekä siinä, että oppilasta pystyttiin tukemaan kannustavasti ja motivoivasti. Ahvenaisen & Holopaisen (2005, 101) mukaan lukiopetuksessa olisikin otettava huomioon motivaation tärkeys oppimisen kannalta. Pieni ryhmä on ehkä suurimpia lukitunnin oppilaalle tarjoamia etuja, sillä siinä voidaan huomata oppilaan oma työskentelytahti ja taitotaso. Päätelimme vastausten perusteella, että erityisopetus on opettajien välistä ajatustenvaihtoa lukuun ottamatta melko irrallaan luokkatyöskentelystä. Tämä johtuu varmasti muun muassa lukitunnilla käytettävistä erilaisista työskentelymenetelmistä verrattuna yleisopetuksen tunteihin. Ajatustenvaihto tukee kuitenkin sitä, että sekä luokanopettajalla että erityisopettajalla on molemmilla käsitys oppilaan senhetkisestä osaamistasosta. Ajan ja materiaalien puutetta pidettiin ongelmana niin yleisopetuksessa kuin erityisopetuksessakin. Näytti kuitenkin siltä, että erityisopettajan asiantuntemus kompensoi hieman resurssipulan vaikutuksia ja tämän vuoksi erityisopettajan merkitys lukioppilaan tukemisessa oli etenkin luokanopettajien näkemyksen mukaan erittäin suuri. Oppilaan tukemisen roolijako muodostui päätelmiemme mukaan siten, että luokanopettaja tuki lasta yleisesti ja erityisopettaja spesifisti. Yhteistyön kuuluisikin jakautua siten, että päävastuu lukemisen ja kirjoittamisen opetuksesta on luokanopettajalla ja erityisopettajan kuuluisi tukea häntä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101).

Perheen keskeinen rooli lukioppilaan tukemisessa tuli vastauksissa kiistattomasti esiin. Vanhempiin otettiin yhteyttä mahdollisimman pian, ja heidän osallistumistaan lapsen koulunkäyntiin haluttiin tukea. Vanhemmat olivatkin täten päätelmiemme mukaan opettajille eräs voimavara ja lisäresurssi lukioppilaan tukemisessa. Vanhempia pyrittiin hyödyntämään ja heille haluttiin lapsen tuen maksimoimiseksi tarjota tietoa lukivaikkeudesta ja sen tukemisesta. Opettajat tiedostivat vanhempien vaikutuksen lapsen koulunkäyntiin ja tämänkin vuoksi vanhempien osallistumista haluttiin ylläpitää. Toisin kuin vanhempien, ulkopuolisten tukitahojen merkitys ei vastauksista korostunut. Päätelmiemme mukaan lukioppilaille hankittiin osin resurssien puutteen vuoksi hyvin vähän koulun ulkopuolisia tukipalveluita, joskin psykologin rooli diagnosointivaiheessa tuotiin esiin. Lääketieteellisen määritelmän vähäinen merkitys opettajalle tuli näin ilmi myös vastauksissa (ks. esim. Ahvenainen & Holopainen 2005, 72).

Resurssien vähäisyyden vuoksi opettajat kokivat, että lukioppilaiden tuen tarpeeseen ei ole helppo vastata. Suuret luokkakoot ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvu ovat osaltaan aiheuttaneet sen, että henkilö- ja aikaresurssit lukioppilaan tukemiseen ovat riittämättömiä. Luokanopettajat painottivat rooliaan kaikkien oppilaiden opettajina, joten he kokivat tärkeimmäksi tehtäväkseen keskitason ryhmän eteenpäin viemisen. Päätelmiemme mukaan opettajat kuitenkin tiedostavat, että lukioppilas ei tällöin pysy tahdissa mukana, ja sama asia huolestuttaa myös erityisopettajia. Opettajat kokivat, ettei heillä ole riittävästi aikaa kahdenkeskiseen työskentelyyn lukioppilaan kanssa. Aika- ja rahapula näkyivät myös monipuolisten materiaalien vähäisessä käytössä. Ratkaisuksi opettajat esittivät helppojen ja yksinkertaisten materiaalien kehittämistä luokkatyöskentelyyn. Ajan puute vaikuttaa myös tukiovetustuntien vähäiseen määrään, mutta tukiovetuksen sijaan opettajat kaipaivat mieluummin enemmän luitunteja. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat ovat tuoneet selkeästi ilmi kokemuksensa siitä, että etenkin alkuopetuksessa lukiopetusta tulisi olla paljon enemmän. Runsas erityisopettajalle kohdennettu oppilaiden määrä mahdollistaa usein ainoastaan yhden luituntin viikossa oppilasta kohden. Tämän lisäksi yhden tunnin kesto koettiin liian lyhyeksi. Rahan puute heijastui myös erityisopettajien materiaalihankintoihin, sillä usein tukimateriaalit ovat melko kalliita.

Vastausten perusteella oli helppo nähdä erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön olevan ensiarvoisen tärkeää luokanopettajalle. Erityisopettaja nähtiin luokanopettajan tukijana ja hänen näkemystensä vahvistajana. Erityisopettajan kuuluisikin oppilaan tukemisen lisäksi tarjota asiantuntijuuttaan luokanopettajan käyttöön (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101). Erityisopettajat korostivat itse tätä ohjaavaa rooliaan, mutta jostain syystä luokanopettajat eivät nähneet ohjausta toteutuvan käytännössä riittävästi. Kuitenkin keskusteluihin pohjaava yhteistyö nähtiin molemmiin puolin toimivana, vaikkakin aikaa tälle yhteistyölle toivottiin enemmän. Päätelmiemme mukaan myös henkilösuhteilla näyttää olevan vaikutusta yhteistyön toteutumiseen. Toisaalta opettajien vastauksista voi päätellä, että samaan päämäärään pyrkiminen eli lukioppilaan tukeminen tekee yhteistyöstä tarkoituksenmukaista. Tällainen kiinteä yhteistyö ja keskustelu onkin lukioppilaan kehittymisen edellytys (Mikkela 1985, 124). Sekä luokanopettajalla että erityisopettajalla näyttää olevan oma roolinsa lukioppilaan koulunkäynnissä. Tämä näkyi myös toisen työn arvostamisena siten, että luokanopettaja nosti erityisopettajan roolin lukivaikeuden asiantuntijana korkealle ja erityisopettaja piti luokanopettajaa lapsen ensisijaisena opettajana ja tukijana. Myös luokanopettaja näki itsensä

lapsen opettajana, mutta yksittäinen oppilas oli heidän näkemystensä mukaan vain osa luokkaa, eikä heillä ollut koulutuksen tarjoamia keinoja lapsen vaikeuden voittamiseen. Vastaukset antoivat hieman ristiriitaisen kuvan luokanopettajien näkemyksistä sillä toisaalta opettajat tiedostivat erityisosaamisen lisääntyneet vaatimukset luokassa, mutta suhtautuivat kriittisesti tarjolla olevaan lisäkoulutukseen. Tosin myös erityisopettajat oli sitä mieltä, että luokanopettajat saavat asiantuntijatietoa tarpeen vaatiessa heiltä, jolloin luokanopettajilla ei tarvitsekaan olla laajaa erityispedagogisen tiedon hallintaa. Uusikylä (1996, 136) esittääkin, että opettajan työn lähtökohtien tulee olla realistisia ja optimistisia ja opettaja tekee sen, mitä ammattilaiselta edellytetään, ei enempää eikä vähempää. Vastausten perusteella päätelimme, että vaikka huoli on yhteinen, erityisopettajat ovat luokanopettajia motivoituneempia voittamaan vaikeudet ja pyrkivät kannustamaan luokanopettajia lukioppilaan tukemisessa. Erityisopettajilla oli myös selkeämpi kuva lukioppilaan kanssa käytettävistä menetelmistä ja materiaaleista.

Erityisopettajan kanssa tehty yhteistyö tuki eniten luokanopettajan työtä lukioppilaan parissa. Tämän lisäksi esiopetuksen henkilökunnan kanssa jaettu asiantuntijuus koettiin toimiessaan erittäin hyödylliseksi, sillä tällainen yhteistyö muodosti jatkumon lapsen koulutaipaleelle. Ammattilaisten tekemä yhteistyö jatkuu päätelmiemme mukaan jonkin verran oppilashuoltoryhmissä, mutta opettajat eivät tätä hyödyllistä tukitahoa käytä riittävästi lukioppilaan hyväksi. Kollegiaalinen yhteistyö oli vastausten perusteella yllättävän vähäistä, vaikka sitä jonkin verran kaivattiinkin. Vanhempien rooli sitä vastoin tuotiin todella korostetusti esiin vastauksissa. Vanhempien osallistuminen lastensa koulunkäyntiin onkin lisääntymässä (Määttä 2001, 25).

Opettajien vastauksista voimme päätellä, että puhtaasti lukioppilas on hyväksytty yleisopetuksen ryhmän jäsen. Kuitenkin erityisopetus sekä luokkamuotoisena että laaja-alaisena opetuksena koettiin tärkeäksi osaksi koulumaailmaa. Opettajien kertoman mukaan jokaisessa luokassa on nykyään lukioppilaita. Opettajan asenteella ja aktiivisuudella pyritään luomaan hyväksyvä ilmapiiri. Päätelmiemme mukaan monenlainen yhteistyö koetaan tärkeäksi, sillä näin edistetään lukioppilaan tukemista, jota hänen olisi saatava tarpeeksi. Turvallinen ilmapiiri sekä lapsen rohkaiseminen ja vuorovaikutuksen tukeminen ovat hyviä lukioppilaan tukemisessa noudatettavia periaatteita (Aro & Siiskonen 2003, 165-166). Erityisopettajilla näyttää kuitenkin olevan huoli siitä, että lukioppilas ei saa riittävästi tukea

yleisopetuksen ryhmässä ja opettajat toivovatkin yleisesti pienempiä luokkakokoja ja mahdollisuuksia muodostaa oppilaista pienempiä tasoryhmiä. Lukioppilaalle haluttaisiin tarjota myönteinen, rauhallinen ja positiivinen opiskeluympäristö vaikeuksien voittamiseksi. Myös Hintikka (2004, 75) on tutkimuksissaan todennut positiivisen ja kannustavan ilmapiirin edesauttavan vaikeuksien voittamista. Opettajat ovat kuitenkin sitä mieltä, että resurssien vähäisyydestä huolimatta lukioppilas on osa yleisopetuksen ryhmää.

Lukioppilas on siis yleisesti hyväksytty yleisopetuksen ryhmään, mutta vastauksista voi päätellä, että itse vaikeuden hyväksyminen on resurssien puutteen vuoksi vaikeampaa. Tämän vuoksi luokanopettajat arvostavat erityisopettajien työtä, sillä heillä on ammattitaitoa työskennellä lukioppilaan kanssa monipuolisesti materiaaleja hyödyntäen. Resurssien puute ei päätelmiemme mukaan näytä vaikuttavan samassa määrin erityisopettajan työskentelyyn, mikä näkyy osittain myös myönteisempänä suhtautumisena lukivaikeuteen. Opettajien vastausten mukaan positiivinen suhtautuminen lukivaikeuteen ja lukioppilaaseen on yleisestikin kasvanut.

7.3 Tulosten yhteenveto ja kokoavat johtopäätökset

Vertailtuamme eri aineistoista saatuja tuloksia voimme todeta niiden täydentävän toisiaan. Molemmissa aineistoissa tulivat esille samat keskeiset asiat lukioppilaan tukemisesta. Aineistojen yhteisenä piirteenä voimme todeta, että yhteistyöllä on keskeinen merkitys lukioppilaan tukemisessa. Kaikki opettajat korostivat erityisesti erityisopettajan tarjoamaa tukea, joka kohdistui niin lukioppilaaseen kuin tätä kautta myös luokanopettajiin. Erityisopettaja oli siis selkeästi tärkein yhteistyötaho. Huomionarvoista on, että kaikki opettajat kokivat tuen tarpeelliseksi, mutta riittämättömäksi. Toinen merkittävä yhteinen mielipide näytti olevan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön hyödyllisyys. Jokainen opettaja näytti tiedostavan vanhempien keskeisen roolin lapsensa koulunkäynnissä, ja tämän vuoksi vanhemmat haluttiin ottaa mukaan yhteistyöhön mahdollisimman usein. Vanhempien kanssa toteutettavan yhteistyön merkitystä korostetaankin sekä päivähoidon että koulun puolella (Määttä 2001, 10). Oppilashuoltoryhmää ja ulkopuolista tukea ei juurikaan mainittu vastauksissa, mikä ilmentää niiden vähäistä käyttömäärää lukioppilaan kohdalla. Kollegoiden

välisessä yhteistyössä sitä vastoin oli opettajakohtaisia eroja. Toiset opettajat eivät kokeneet saavansa riittävää tukea ja yhteistyötä kollegoiltaan, kun taas toiset kokivat yhteistyötä olevan rinnakkaisluokan- tai erityisluokanopettajan kanssa. Tähän vaikuttavat varmasti pitkälti koulun henkilösuhteet, luokkasijoittelut ja koulun luokkamuodot. Eroja oli myös opettajien kokemuksissa esiopetuksen kanssa tehtävästä yhteistyöstä siten, että osa opettajista ei kokenut tällaista yhteistyötä olevan juuri ollenkaan, kun taas joidenkin mielestä asiantuntijuuden jakaminen nivelvaiheessa oli toimivaa ja tarkoituksenmukaista. Tähänkin on varmasti syynä ainakin osittain opettajien omat asenteet tällaista yhteistyötä kohtaan.

Tarkkaillessamme molemmissa aineistoissa opettajien kokemia haasteita tukea lukioppilasta, vastauksista ilmenivät monenlaisten resurssien puutteet nykypäivän ongelmana. Suurimman haasteen asetti aika, jota koettiin olevan kautta linjan liian vähän. Aikapula vaikeutti opettajien kokemusten mukaan mahdollisuuksia oppilaan yksilölliseen tukemiseen ja monipuoliseen opetukseen. Opettajat korostivat nykyajan heterogeenisiä oppilasryhmiä ja suuria luokkakokoja, jotka asettivat omat haasteensa niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksenkin järjestämiselle. Yleisopetuksessa tämä näkyi opettajien mukaan siten, että eriyttämistä ei voida toteuttaa niin paljon kuin on tarpeen. Suuret oppilasmäärät taas vähentävät yhtä oppilasta kohden käytettävää aikaa erityisopetuksesta.

Opetuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota materiaalin käyttökelpoisuuteen eli siihen, edistääkö materiaalin käyttö todella oppimista (Ahvenainen & Holopainen 2005, 102). Materiaalien tuntemus oli opettajilla heidän omasta mielestään melko hyvä, mutta sen soveltaminen käytäntöön ja tarkoituksenmukainen hyödyntäminen koettiin hankalaksi ja usein turvaututtiinkin kirjaan perinteisenä eriyttämisvälineenä. Opettajat kaipaisivat käytäntöön vaivattomasti sovellettavia materiaaleja, sillä aika oli yksi rajoittava tekijä materiaalien käytössä. Toinen tekijä oli rahan puute, sillä sekä luokan- että erityisopettajat pitivät materiaaleja usein hintavina.

Lukivaikeuden asiantuntijoiden mukaan liian myöhäinen puuttuminen lukivaikeuteen lisää lapsen oppimisvaikeuksia (Hintikka & Strandén 1998, 45). Myös Lyytinen & Lyytinen (2006) ovat sitä mieltä, että ajoissa suunnattu varhainen tuki on erittäin tärkeää alkuvaikeuksia kokeville lapsille. Vastauksia tulkitessamme tulimme siihen päätelmään, että opettajat

tiedostavat varhaisen diagnosoinnin merkityksen ja kaipaavat tähän tukea etenkin erityisopettajalta. Mielestämme tämä kertoo siitä, että opettajat tiedostavat erityisosaamisen tarpeen ja ovat valveutuneita, mutta eivät luota omaan kykyynsä ja tietotasoonsa lukivaikeuden toteamisessa. Osittain opettajat kokivatkin tarvitsevansa lisää tietoa, mutta suhtautuivat lisäkoulutukseen kriittisesti. Enemmänkin opettajat toivoivat saavansa jostain käytännön ratkaisuja ja erityisopettajan tarjoamaa tukea lukioppilaan kanssa toimimiseen. Vastauksista heijastui opettajien myönteinen suhtautuminen lukioppilaaseen ja lukioppilaat koettiin osaksi yleisopetuksen ryhmää. Opettajilla oli selvästi halu tukea lukioppilaita, mutta samalla nykyajan tuomat resurssiongelmat näyttivät heikentävän opettajan mahdollisuuksia tukea lukioppilasta ja lisäävän opettajan huolta lukioppilaan pärjäämisestä.

8 Tutkimuksen luotettavuus

Käyttämämme aineistonkeruumenetelmät, avoin kyselylomake sekä haastattelu, antavat vastaajalle mahdollisuuden vastauksillaan tuoda vapaasti esiin oman mielipiteensä. Koska avoimet kysymykset tarjoavat monia tulkintamahdollisuuksia, olemme pyrkineet tarkastelemaan vastauksia monipuolisen kirjallisuuden pohjalta. Valmiissa kyselylomakkeissa näkyvät tutkijoiden omat ennakkokäsitykset, jotka ovat ohjanneet meitä kyselylomakkeen laatimisessa ja ohjaavat siten tutkittavan vastauksia. Teemahaastattelussa tämä ei tule niin selkeästi esille, sillä haastattelua vievät eteenpäin lähinnä opettajien vastaukset, vaikkakin aiempi aineistomme on varmasti ohjannut kysymyksenasetteluamme teemahaastattelussa. Tutkimustilanteen arvioinnissa tutkijan onkin Tynjälän (1991, 391) mukaan on otettava huomioon erilaisten ulkoista vaihtelua aiheuttavien tekijöiden lisäksi myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. On huomattava, että olemme käyttäneet kahta erilaista, mutta toisiaan tukevaa tiedonhankintamenetelmää. Lisäksi aineistonkeruun edetessä olemme kehittyneet tutkijoina. Luotettavuutta tutkimuksessamme parantaa se, että tutkijoina tarkastelemme tutkittavaa kohdetta molemmat omista lähtökohdistamme käsin. Koska toinen meistä tarkastelee tutkimusta äidinkielen ja toinen erityispedagogiikan näkökulmasta, pystymme osittain kumoamaan ennakkokäsitysten aiheuttamia oletuksia. Luotettavuutta lisää myös se, että olemme saaneet asiantuntija-apua kyselylomakkeen sekä teemahaastattelun laadintaan henkilöltä, joka on tutkinut samaa ilmiötä hiukan eri näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuutta voi lisätä käyttämällä triangulaatiota (Moilanen 1991, 125). Olemme tutkimuksessamme käyttäneet Hirsjärven ym. (2005, 218) Denziniin (1970) viitaten esittelemiä metodologista triangulaatiota sekä suppeammassa muodossa myös tutkijatriangulaatiota ja aineistotriangulaatiota. Tämä parantaa tutkimuksemme luotettavuutta, johon osin pyrimmekin tutkimuksen toisessa tiedonkeruuvaiheessa. Metodologista triangulaatiota olemme toteuttaneet keräämällä aineistoa haastattelujen, avoimen kyselylomakkeen sekä havainnoinnin avulla. Havainnointi on mukana tutkimuksessamme ainoastaan luotettavuuden lisäämiseksi. Näin pystyimme tarkastelemaan etenkin erityisopettajien vastausten paikkansa pitävyyttä käytännössä. Tutkijatriangulaatio toteutui siten, että käsitelimme kaikki aineistot ensin yksin, minkä jälkeen yhdistimme tekemämme

analyysit. Toisen aineiston hankkimisen teimme täydentämään ja syventämään aiempaa aineistoa ja täten toteutui osittain aineistotriangulaatio.

Kvalitatiivisen tutkimuksen vastaavuutta voidaan siis lisätä triangulaatiolla. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan aineistostaan tekemät tulkinnat tutkittavien todellisuuksista vastaavat tiedonantajien alkuperäisiä konstruktioita. (Guba & Lincoln 1988, 84, Järvisen 1999, 33 mukaan.) Koska toteutimme tutkimuksen toisen vaiheen opettajien luonnollisessa ympäristössä, tämä mahdollisti paremmin vastaavuuden toteutumisen. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että taustakysymysten perusteella opettajat ovat ymmärtäneet lukioppilaan käsitteen samalla tavoin kuin me. Kaikissa vastauksissa oli mainittu ainakin jokin selkeä lukivaikeuksista kärsivän oppilaan piirre kuten lukemisen hitaus, kirjain-äännevastaavuuden vaikeus ja luetun ymmärtämisen vaikeus. Tämän lisäksi opettajat kuvasivat runsaasti yksittäisiä esimerkkitapauksia.

Kuten aina kvalitatiivisessa tutkimuksessa, tutkija on keskellä omaa elämäänsä, jolloin hän voi antaa kohteelle merkityksiä ainoastaan omien rajojensa puitteissa (Routio 2005). Tämä tarkoittaa sitä, että emme pyrkineetkään objektiiviseen tietoon, vaan tarkoituksenamme oli tutkia ilmiötä tietyssä kontekstissa. Tähän vaikuttivat omat subjektiiviset käsityksemme. Kaksi tutkijaa mahdollisti sen, että kyseenalaistimme toistemme näkemyksiä ja perustellessamme jouduimme tarkistamaan omiamme. Näin olemme toimineet etenkin teoriaa ja analyysia muodostaessamme, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Vastaukset saatuamme teimme luokittelun ensin molemmat itsenäisesti ja tämän jälkeen vertailimme muodostamiamme ryhmiä. Huomasimme luokitteluissamme vahvoja yhtäläisyyksiä, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Huomasimme myös saavamme toistemme luokitteluista tarkennuksia, minkä jälkeen pystyimme luomaan synteesin. On kuitenkin huomattava samanlaiset persoonat ja kiinnostuksen kohteet, mikä osaltaan saattaa ohjata tulkintoja samankaltaisiksi, jolloin kriittisyys saattaa jäädä vähäiseksi.

Luotettavuutta tutkimuksemme lisää se seikka, että meillä oli kontaktit kaikkiin vastaajiin. Tämän vuoksi vastaajat olivat sitoutuneita tutkimuksemme ja vastausprosentti oli 100. Vaikka toinen meistä tuntee osan vastaajista toinen tutkijoista antaa etäisyyttä ja täten oman perspektiivinsä tulkinnalle. Kaikki vastaajat olivat naisia, jolloin sukupuoleen liittyvät

eroavuudet jäivät tarkastelumme ulkopuolelle. Tutkimus ei ole kovinkaan kattava, sillä aineisto jäi molemmissa vaiheissa melko suppeaksi. Halusimme kuitenkin pelkkää pintaraapaisua syvempää ja ymmärtävämpää tietoa. Tiedon syvyyden osalta aineistoa voisikin sanoa kattavaksi. Eri aineistojen vastausten välillä oli vahva yhteneväinen linja. Tämä näkyi myös siten, että aineiston analyysin edetessä uuden tiedon määrä väheni ja vanha tieto sai ainoastaan vahvistusta. Eskolan & Suorannan (2005, 63) esittämä tietyn peruslogiikan toistuminen eräänä saturaation merkinä näkyi myös meidän tutkimuksessamme. Tämän vuoksi koimme aineiston riittäväksi. Paikkakuntakohtaisesti koimme kahden koulun ensimmäisen luokan opettajien osallistumisen tutkimukseen riittävän, mutta mikäli aikaa olisi ollut käytettävissä enemmän, olisi ollut luotettavuudenkin kannalta hyödyllistä ottaa useamman paikkakunnan opettajia mukaan tutkimukseen. Koulut, joissa tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät, olivat suhteellisen suuria. Tämä vääristää mahdollisesti jonkin verran tuloksia, sillä pienemmissä kouluissa tilanne saattaa olla toinen, sillä resurssit ja yhteistyökäytännöt muodostuvat eri tavoin. Samoin molemmat paikkakunnat lukeutuvat keskiuuriin kaupunkeihin ja ovat lähes samankokoisia. Erikokoiset paikkakunnat saattavat antaa erilaisia tuloksia.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuutta soveltaa tutkimustuloksia toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta, minkä vuoksi yksin tutkija ei voi tehdä johtopäätöksiä siirrettävyydestä, vaan vastuu jakautuu myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tämän vuoksi tutkijan on kuvattava riittävästi omaa aineistoaan ja tutkimustaan. (Tynjälä 1991, 390.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luonnollisella yleistettävyydellä viitataan lukijan kokemusmaailmaan, jonka avulla lukija voi arvioida tutkimuksen uskottavuutta. Teoreettisella yleistämisellä tarkoitetaan puolestaan tutkijan pyrkimyksiä suhteuttaa havainnot osaksi yleisempää teoriaa, minkä avulla voidaan määritellä ne kontekstit, joihin tutkimustulokset ovat siirrettävissä. (Alasuutari 1994, 219-222, Järvisen 1999, 34 mukaan.) Tämän vuoksi olemme määritelleet käyttämämme käsitteet, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää tutkimustamme ja käyttää sitä mahdollisesti hyväkseen omissa tutkimuksissaan. Tarkastellessamme aineistoa teorian kautta, havaitsimme teorian tukevan tutkimuksessa annettuja vastauksia. Tarkastelemissamme muissa samankaltaisissa tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia kuin omassamme. Vahvistettavuutta voidaan tukea etsimällä johtopäätöksille ja tulkinnoille vahvistusta useiden menetelmien avulla ja suhteuttamalla havainnot muihin tutkimuksiin tai laajempaan teoriaan (Guba & Lincoln 1988,

85, Järvisen 1999, 35 mukaan). Olemme myös raportoineet tarkasti tutkimuksen kulun ja kuvanneet aineistoa huolellisesti, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tarkka selonteko tutkimuksen toteuttamisesta parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2005, 217). Tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa luotettavuuskysymykset liittyvät myös tutkimuksenteon eettisiin periaatteisiin. Tällöin korostuu tutkijan rehellisyys, sillä hänen tulee olla rehellinen paitsi tutkimuskohteelle ja tiedeyhteisölle, myös itselleen. (Järvinen 1999, 35.)

9 Pohdinta

Tutkimuksemme päätarkoituksena oli selvittää, millaisia ovat luokanopettajien kokemukset lukioppilaan koulunkäynnin tukemisesta ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksemme opettajien mahdollisuuksista työskennellä lukioppilaan kanssa yleisopetuksessa vastasi kiinnostuksemme kohteena oleviin kysymyksiin. Tutkimustehtävät muotoutuivat asiantuntijoiden avulla tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisiksi ja osoittautuivat onnistuneiksi, sillä niiden avulla saadut vastaukset tuottivat tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Tutkimuksen aikana ilmeni kolme ongelmaa: haastateltavien löytäminen tutkimukseen, vastaavien aikaisempien tutkimusten löytäminen sekä avoimen kyselylomakeaineiston yhdistäminen osaksi uutta tutkimusta. Ensimmäisen ongelman ratkaisimme siten, että lähestyimme opettajia henkilökohtaisesti joko puhelimitse tai kasvotusten. Tällaisen yhteydenoton jälkeen opettajat olivat huomattavasti kiinnostuneempia osallistumaan tutkimukseemme. Vastaavia aikaisempia tutkimuksia löysimme ainoastaan yhden ja sekin oli pro gradu -tutkielma. Tämän vuoksi käytimme useita, joiltain osin omaa tutkimustamme vastaavia tutkimuksia osana teoriaa ja aineiston analysointia. Avoin kyselylomakeaineisto ilmensi monelta osin samoja, tutkimuksen kannalta hyvin oleellisia aiheita kuin haastatteluaineisto, joten aineistot tukivat toisiaan. Jouduimme kuitenkin joiltain osin toteamaan avoimen kyselylomakeaineiston olevan epätarkka. Tämän vuoksi sen rooli muodostui tutkimuksessamme kartoittavaksi aineistoksi, jota täydennettiin ja syvennettiin haastatteluilla. Varsinaiset tutkimustehtävämme muotoutuivat tutkimuksen aikana.

Olennaisin löytö tutkimuksessamme oli resurssipula lukioppilaan tukemisessa. Erityisesti rahan ja ajan puute muodostivat opettajien mukaan haasteen sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen piirissä. Toinen olennainen asia oli luokanopettajien selvä tarve saada apua lukioppilaan kanssa työskentelyyn. Luokanopettajien epävarmuus omasta erityispedagogisesta osaamisestaan ja toisaalta huoli lukioppilaasta näkyivät läpi tutkimuksen. Tutkimuksemme mukaan opettajat saavatkin apua lähinnä erityisopettajalta eivätkä hänenkään mahdollisuutensa tukea luokanopettajaa ole riittävät. Luokanopettajat antoivat ymmärtää, että erityisopettajan lisäksi vanhempien merkitys lukioppilaan koulunkäynnin edistämässä oli suuri.

Vastausten vahvan yhteneväisyyden vuoksi voimme pitää tuloksia suuntaa antavina ja jonkin verran yleistettävänä ainakin käytännöiltään ja kooltaan samankaltaisissa kunnissa. Tällöin on kuitenkin tunnettava kuntien tilanne. Kunnissa, joissa tutkimukseemme osallistuneet opettajat työskentelevät, nämä tulokset ovat mielestämme yleistettävissä, sillä molemmista kunnista tutkimukseemme osallistui useampien koulujen opettajia. Vastausten perusteella voimme pitää käytäntöjä kuntien sisällä yhteneväisinä. Kuitenkin yleistettävyyttä paremmin kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetty termi siirrettävyys sopii tutkimustuloksiimme. Lukijan on siis itse pohdittava tulosten soveltuvuutta ympäristön mukaan. Erityisesti huomioon tulee ottaa koulun sisäiset käytännöt ja resurssit.

Tutkimustuloksemme eivät varsinaisesti tuottaneet uutta tietoa. Tulokset vastaavat alan ammattikirjallisuuden tietoja ja täten vahvistavat jo olemassa olevia tutkimuksia. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia. Erityistä tutkimustuloksissamme on resurssipulan korostuminen ja se, että lähestymme aihetta nimenomaan luokanopettajan näkökulmasta. Vastaava pro gradu -tutkielma on tehty Kajaanissa survey-tutkimuksena vuonna 2004. Tämän Jokisen & Kemppaisen (2004) tutkimuksen tulokset tukevat saamiamme tuloksia etenkin opettajien vähäisistä mahdollisuuksista eriyttää opetusta, resurssipulan muodostamista haasteista ja erityisopettajien sekä vanhempien suuresta roolista lukioppilaan tukemisessa. Myös omassa laitoksessamme on tehty pro gradu -tutkielma (ks. Kaartinen 2006), jossa tarkastellaan vastaavia asioita lukioppilaasta tehdyn tapaustutkimuksen kautta. Etenkin tulokset lukivaikeuden moni-ilmeisyydestä ja lukioppilaan kanssa työskentelevien aikuisten yhteistyöstä ovat samansuuntaisia saamiemme tulosten kanssa. Oman tutkimukseemme mukaan opettajat kaipaavat lukioppilaiden kanssa työskentelyyn käytännön tason tietoa ja materiaaleja. Tällaisia käytännön ratkaisuja onkin juuri tulossa, sillä professori Heikki Lyytinen ja hänen tutkimusryhmänsä ovat tutkimuksensa päätteeksi kehittäneet juuri lukioppilaille kohdennettuja käytännön ratkaisuja luokahuonetyöskentelyyn (ks. Ainasoja 2006, 28).

Tutkimuksen laajuutta rajoitti käytettävissä oleva aika. Ajan puutteen vuoksi teimme haastatteluja melko vähän ja päädyimme tekemään ne ainoastaan kahdella paikkakunnalla. Jos aikaa olisi ollut enemmän, tutkimusaineisto olisi varmasti muodostunut laajemmaksi. Olisimme luultavasti tutustuneet tarkemmin aihetta sivuaviin aikaisempiin tutkimuksiin. Lisäksi sekä aikaa että energiaa vei paljon myös se, että olimme tutkijoina vasta

alkutaipaleella. Siksi jouduimme selvittämään monia yleisiä tutkimuskäytäntöjä tutkimuksemme edessä. Olisimme myös voineet ottaa avoimen kyselylomakeaineiston tarkastelun kohteeksi varhaisemmassa vaiheessa osana uutta tutkimusta. Tällöin olisimme pystyneet vielä paremmin hyödyntämään sen tarjoamia tietoja tutkimuksemme haastatteluosassa. Avoin kyselylomakeaineisto ja haastatteluaineisto olisivat täten kohdanneet useammassa kohdassa, vaikkakin tutkimuksen kannalta olennaisimmissa kohdissa aineistot tukivat toisiaan. Tutkimukseen osallistuvia opettajia etsiessämme ajattelimme saavamme tasapuolisen aineiston haastattelemalla kahta luokanopettajaa ja kahta erityisopettajaa. Aineistoa kerätessämme huomasimme kuitenkin erityisopettajien vastausten kautta heidän asiantuntijuutensa korostuvan tutkimuksessa, vaikka avoin kysely olikin teetetty ainoastaan luokanopettajille. Tämän vuoksi olisimme voineet haastatella useampaa luokanopettajaa yhtä erityisopettajaa kohden.

Tutkimus osoittaa käytännön tiedon merkityksen opettajan tukiessa lukioppilasta yleisopetuksen ryhmässä. Myös varhaisen tunnistamisen tärkeys lukioppilaan tukemiseksi ilmenee tutkimuksemme. Tulevaisuudessa on varmasti apua Lyytisen tutkimusryhmän tuloksista, joiden mukaan lukivaikeus voitaisiin tunnistaa varhain ja sen voittamiseen olisi hyvät mahdollisuudet. Ongelman voittaminen vaatii oikeana ajankohtana aloitettua riittävää ja pitkäjänteistä harjoittelua. (Ainasoja 2006, 28-29.) Lyytisen & Lyytisen (2006) mukaan lapsen valmiuksien viivästyminen voidaan tunnistaa helppokäyttöisin menetelmin 5-7 vuoden iässä. Tämä tieto auttaa vaikeuksien ennakoinnissa ja tukitoimien suunnittelussa (emt.). Valmistumassa on myös M. Takalan & E. Konnun (painossa) teos Haasteena lukeminen ja kirjoittaminen - lukivaikeudesta eteenpäin, joka toivottavasti tarjoaa tuoretta tietoa ja lisäapua opettajille. Oma tutkimuksemme osoittaa tällaisen luokanopettajalle käyttökelpoisen tiedon tarpeellisuuden. Jatkossa tutkimustamme voisi laajentaa tutkimuksestamme poikkeaviin ympäristöihin, esimerkiksi pienempiin kouluihin ja erilaisiin kuntiin. Jatkotutkimuksia aiheesta voisi tehdä keskittyen lukioppilaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia opettajien mainitsemaa esiopetuksen vaikutusta heterogeenisen oppilasryhmän syntyyn.

Lähteet

- Adams, M.J. 1990.** Beginning To Read: Thinking and Learning About Print. Lontoo: Massachusetts Institute of Technology.
- Ahonen, T. & Holopainen, L. 2001.** Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 239-248.
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2003.** Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 81-99.
- Ahonen, T. 1998.** Lukivaikeudet oppimisvaikeuksien kentässä. Teoksessa K. Strandén (toim.). Ei tyhmä vaan erilainen oppija. 1. lisäpainos. Helsinki: HERO. 16-17.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005.** Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 2. muutettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993.** Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: kirjoittajat.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001.** Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M-L. 1979.** Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. 2. korjattu painos. Jyväskylä: Koulun erityispalvelu Oy.
- Ainasoja, T. 2006.** Ekapeli tuo apua lukivaikeuksiin. Opettaja 100 (12), 28-29.
- Alahuhta, E. 1990.** Leikin ja puhun, liikun ja luen: puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Aro, M. 1999.** Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.). Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena. 273-289.
- Aro, M. 2004.** Kirjoitusjärjestelmän yhteys lukutaidon oppimiseen. NMI-Bulletin, 14 (4), 9-10.

- Aro, T. & Siiskonen, T. 2003.** Millaista on hyvä tuki? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa.* Jyväskylä: PS-kustannus. 164-175.
- Benton, P. 2000.** Special needs and the beginning teacher. Teoksessa P. Benton & T. O'Brien (toim.) *Special Needs and the Beginning Teacher.* Lontoo & New York: kirjoittajat. 192-203.
- Eduskunta. 1998.** Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu 1.3.2006.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 1989.** *Koulu apua. Kouluvaikeuksia ja koulun vaikeuksia.* Espoo: WG.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005.** *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001.** Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus. 24-42.
- Fadjukoff, P. 2003.** Yksilöllinen oppimateriaali HOJKS:n tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus.* Juva: WS Bookwell Oy. 167-178.
- Gadamer, H. 2004.** *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa.* Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. 1992.** *Hermeneutics and education.* Albany: State University of New York Press.
- Grönfors, M. 1982.** *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2001.** Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus. 124-141.
- Guttorm, T.K., Leppänen, P.H.T., Eklund K.M., Poikkeus, A-M, Lyytinen, P. & Lyytinen, H. 2004.** Varhaisia lukemisen taitoja voidaan ennustaa jo vastasyntyneiden aivovasteista. *NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti.* 14, (1), 26.

- Haapasalo, S. 2004.** Toimivatko aikuisten lukipalvelut? Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin & A. Valkama. Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 222-235.
- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2005.** Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa H. Peltonen. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 129-188.
- Hallantie, M. 2005.** Oppilashuolto kunnan opetussuunnitelmassa - yhteistyötä opetus-, terveys- ja sosiaalitoimen kesken. Teoksessa H. Peltonen. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 202-210.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002.** Erityispedagogiikan perusteet. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Heinonen, O-P. 1998.** Erityisopetuksesta tukea lapsille ja nuorille. Teoksessa K. Strandén (toim.). Ei tyhmä vaan erilainen oppija. 1. lisäpainos. Helsinki: HERO. 83-84.
- Heinämäki, L. 2000.** Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Jyväskylä: Tammi.
- Helenius, R. 1990.** Förstå och bättre veta. Tukholma: Carlsson.
- Hintikka, A-M. & Strandén, K. 1998.** Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Helsinki: Opetushallitus ja Edita.
- Hintikka, A-M. 2004.** Lukivaikeuksien testaamisesta. Teoksessa Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 215-221.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 1985.** Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005.** Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995.** Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research. 2. painos. Lontoo ja New York: Routledge.

- Huttu-Juntunen, T. 1998.** Tarvitsemme kaikki lisää tietoa. Teoksessa K. Strandén (toim.). Ei tyhmä vaan erilainen oppija. 1. lisäpainos. Helsinki: HERO. 118-119.
- Härkönen, P. 2004.** Alkutaipaleella – kokemuksia ja ajatuksia ekaluokkalaisten opettajana. Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin & A. Valkama. Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 56-61.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1990.** Läsning och lässvårigheter. Tukholma: Natur och kultur.
- Høien, T. & Lundberg, I. 2000.** Dyslexia: From theory to intervention. Dordrecht NL: Kluwer.
- Ikonen, O. Ojala, T. & Virtanen, P. 2003.** Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. 143-153.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2001.** Mukauttaminen. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 145-187.
- Jokinen, A. & Kempainen, H. 2004.** Ekaluokkalainen lukioppilas. - Opettajien kokemuksia lukivaikeuksisen oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta sekä oppimisesta esiopetusuudistuksen myötä. Kajaani: Oulun yliopisto.
- Julkunen, M-L. 1990.** Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.). Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto. 73-83.
- Järvinen, T. 1999.** Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen: siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto.
- Kaartinen, E. 2006.** Lapsi lukee, aikuinen tukee. Tapaustutkimus lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden moni-ilmeisyydestä ja lukilapsen oppimisen tukemisesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karma, K. 1987.** Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Kere, J. 2004.** Mitä lukivaikeuden perinnöllisyys tarkoittaa? Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin & A. Valkama. Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 26-29

- Kivirauma, J., Rinne, R., Klemelä, K., Leppänen, R., Tuominen, T. & Wallenius, L. 2004.** Turun erityisopetuksen tutkimushanke. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.). Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. 25-50.
- Koivula, P. & Virtanen, P. 2005.** Tukiopetus. Teoksessa H. Peltonen. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 63-64.
- Korkeakoski, E. 2005.** Perusopetus tarvitsee lisäresursseja. *Opettaja* 99 (38), 21.
- Kusch, M. 1986.** Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996.** Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus. 137-174.
- Kytölä, A. 2005.** Vaativuuskriteerit puhuttivat isojen kaupunkien opettajia. *Opettaja* 99 (40), 12-13.
- Lehmuskallio, K. 1991.** "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. E7. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Lehtonen, H. 1993.** Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tampereensis 380.
- Lepola, J. 2004.** Oppiminen, motivaatio ja ohjaus: Miksi oppimismotivaatio sukeltaa koulussa? Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin & A. Valkama. Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 49-61.
- Lerkkanen, M-K. 2003.** Learning to Read. Reciprocal Processes and Individual Pathways. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, M-K. 2004.** Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti. 14, (2), 7-9.

- Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.). 1990.** Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2004.** Lukivaikeuksien varhainen tunnistus ja niitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin & A. Valkama. Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 30-39
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006.** Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Tulostettu 6.4.2006. <http://www.cc.jyu.fi/~lukevax/tmp/Lukivaikeusteksti.doc>
- Lyytinen, H. 2003.** Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen haasteita. NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti. 13, (3), 2-4.
- MacIntyre, C. & Deponio, P. 2003.** Identifying and Supporting Children with Specific Learning Difficulties. Looking beyond the label to assess the whole child. Lontoo: kirjoittajat.
- Meriläinen, L. 1996.** Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus. 459-473.
- Metso, T. 2002.** Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.). Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. 68-74.
- Mikkeli, A-L. 1985.** Kun aapiskukko ei muni. Mistä lukihäiriössä on kysymys? Helsinki: Tammi.
- Moberg, S. 2001.** Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T.Ladonlahti, A. Naukkarinen, S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy. 136-161.
- Moilanen, P. 1991.** Tulkintojen luominen ja todentaminen hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 123-126.

- Mäkinen, M. 2003.** Sanat paloiksi esiopetuksessa -fonologisia ja pedagogisia kehityskaaria lukemisvalmiuksien tueksi. NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti 13, (4), 23-36.
- Mäkinen, M. 2004a.** Fonologisen tietoisuuden harjoittaminen esiopetuksessa tukee luku- ja kirjoitustaidon oppimista alkuopetuksessa. NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti. 14, (1), 38-40.
- Mäkinen, M. 2004b.** Lukemisen aika, leikin taika. Lukemisvalmiuksien arvioiminen ja harjoittaminen. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mäkinen, M. 2005a.** Kehitystarinoita lukemisen ja kirjoittamisen taipaleella. NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti. 15, (4), 14-25.
- Mäkinen, M. 2005b.** Sujuvoituvan lukemisen sudenkuoppia. . NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti. 15, (4), 26-37.
- Määttä, P. 2001.** Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Opetus 2000. 2. painos. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Nikander, I. 2004.** Suomentajan esipuhe. Teoksessa H. Gadamer. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 28.4.2006. http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf
- Patton, M. 1987.** How to Use Qualitative Methods in Evaluation. 2. painos. Lontoo: Sage Publications.
- Peltomaa, K. 1998.** Tuloksiin koulun, kodin ja asiantuntijan yhteistyöllä. Teoksessa K. Strandén (toim.). Ei tyhmä vaan erilainen oppija. 1. lisäpainos. Helsinki: HERO. 71-74.
- Peltonen, H. 2005.** Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 16-39.
- Pihlaja, P. & Linnilä, M-L. 2002.** Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa O. Saloranta (toim.). Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. 238-254.

- Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994.** Luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.). Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 3, 1994. Turku: Turun yliopisto. 7-20.
- Raatikainen, P. 2004.** Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, T. 2005.** Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rauhala, L. 1983.** Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Routio, P. 2005.** Tiedon hakeminen teksteistä. Viitattu 26.11.2005
<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/040.htm#herm>
- Salminen, J. 1989.** Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Sarjala, J. 1998.** Tasa-arvoinen koulu - erilainen opetus. Teoksessa K. Strandén (toim.). Ei tyhmä vaan erilainen oppija. 1. lisäpainos. Helsinki: HERO. 98-104.
- Saulio, M. 2002.** Paulus opettelee lukemaan. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.). Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 64-76.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001.** Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.). Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 58-80.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2003.** Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 275-291.
- Ström, K. 1996.** Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus. 82-91.
- Syrjäläinen, E. 1994.** Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 67-112.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. 1978.** Ihminen ja tiede. Filosofisia yleisopintoja 2. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. 1991.** Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Uusikylä, K. 1996.** Oppilas on yksilö! Teoksessa H. Myyrä. (toim.). Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY. 121-141.
- Uusitalo, H. 2001.** Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 7. painos. Juva: WSOY.
- Valli, R. 2001.** Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 100-112.
- Varto, J. 1992.** Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996.** Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus. 323-333.
- Virtanen, P. 2004.** Oppijan oikeudet ja yksilölliset suunnitelmat. Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin & A. Valkama. Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 91-100.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001.** Opetuksen järjestäminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.). Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 206-228.
- Väkevä, L. 1999.** Hermeneutiikka tieteellisenä lähestymistapana. Viitattu 26.11.2005 <http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/hermeneu.htm>

Liite 1: Perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemät tavoitteet 1-2 –luokkien äidinkielessä ja erityisopetuksessa

Opetushallitus, 2004

Äidinkieli ja kirjallisuus

Tavoitteet vuosiluokilla 1-2

Oppilaan luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät

Oppilas

- § oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat sekä niiden opettelussa tarpeellisia käsitteitä; hän oppii ymmärtämään harjoittelun sekä säännöllisen lukemisen ja kirjoittamisen merkityksen
- § kehittää luku- ja kirjoitustaitoaan, myös medialukutaitoaan, sekä viestintävalmiuksiaan tietoteknisessä oppimisympäristössä
- § oppii tarkkailemaan itseään lukijana ja kirjoittajana
- § oppii vähitellen omaa tekstiään kirjoittaessaan ottamaan huomioon kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia.

Keskeiset sisällöt

Lukeminen ja kirjoittaminen

- § lukemista ja kirjoittamista monipuolisesti päivittäin
- § painettujen ja sähköisten tekstien avaamista yhdessä keskustellen
- § äänne-kirjain-vastaavuuden runsasta harjoittelua
- § kirjoitetun kielen ja yleispuhekielen harjoittelua
- § sanojen tunnistamista edeten lyhyistä sanoista kohti outoja, pitkiä sanoja; vähittäinen siirtyminen ääneen lukemisesta myös äänettömään lukemiseen
- § tekstin ymmärtämistä parantaviin strategioihin tutustumista ja niiden käyttöä
- § puheen purkamista sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi; sanojen kirjoittamisen harjoittelua

jatkuu

- § kirjainmuotojen piirtämistä, isojen ja pienten tekstauskirjainten sekä kirjoituskirjainten opettelua ja kirjainten yhdistämistä (kirjainmallit, numerot ja välimerkit liitteenä)
- § oikean kynäotteen ja tarkoituksenmukainen kirjoitusasennon, silmän ja käden koordinaation sekä myös tietokoneella kirjoittamisen opettelua
- § oikeinkirjoitusta sana- ja lausetasolla: sanavälit ja sanan jakaminen eri riveille, isot alkukirjaimet tutuissa nimissä ja lauseiden alussa, lauseiden lopetusmerkit ja niiden käyttö omissa teksteissä
- § omiin arkikokemuksiin, havaintoihin, mielipiteisiin ja mielikuvitukseen perustuvien tekstien tuottamista niin, että päähuomio on sisällössä ja luomisen ilossa

Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 2. luokan päättyessä

Oppilaan luku- ja kirjoitustaito on kehittynyt niin, että hän

- 1 on edennyt alkavan lukemisen vaiheesta perustekniikan vahvistumisen vaiheeseen; hänen lukemisensa on niin sujuvaa, että hän selviää ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta
- 2 on alkanut jo tarkkailla lukiessaan, ymmärtääkö hän lukemaansa; hän pystyy jo tekemään päätelmiä lukemastaan
- 3 osaa ilmaista itseään myös kirjallisesti niin, että hän selviää oman arkensa kirjoittamistilanteista, hän osaa myös käyttää mielikuvitusta kirjoittaessaan
- 4 osaa käsin kirjoittaessaan jo sitoa kirjaimia toisiinsa; hän osaa tuottaa omaa tekstiä myös tietokoneella
- 5 osaa kirjoittaa helppoja ja tuttuja sanoja jo lähes virheettömästi ja on alkanut käyttää lauseissa lopetusmerkkejä ja lauseen alussa isoa kirjainta.

jatkuu

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus

Eri tukimuodot

Oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Keskeistä on varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Tällöin on tärkeää olla yhteistyössä huoltajien kanssa. Opetuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.

Kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa tukiopetusta siten, kuin luvussa 4 määrätään.

Oppilaan opiskelua tulee tukea eri tavoin oppimisvaikeuden laadun ja laajuuden mukaan. Oppilaalle annetaan osa-aikaista erityisopetusta, mikäli tukiopetus ei yksin riitä.

Jos oppilaalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Silloin oppimäärät ja opetusjärjestelyt sekä tukipalvelut määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa.

Liite 2: Saatekirje kyselytutkimukseen osallistuville opettajille

Hei!

Teemme proseminaarityötä ja tutkimme opettajien resursseja tukea lukivaikeuksista kärsivää oppilasta 1. luokalla normaaliopetuksessa ja olemme siksi erittäin kiitollisia vastauksistasi. Antamiasi tietoja käsittelemme luottamuksellisesti.

Mukana on erillinen kysymyspaperi ja tyhjät vastauspaperit. Ensimmäisen vastauspaperin alussa on meille hieman taustatietoja. Merkitsethän tämän jälkeen vastauksesi numeron selkeästi vastauspaperiin. Palautuskuori on mukana postimerkillä varustettuna. Noudamme vastauksesi 4.3.! Mikäli sinulla ilmenee jotain kysyttävää tai haluat kuulla tutkimuksemme tuloksista, voit ottaa yhteyttä sähköpostitse. Kiitos, että näet vaivaa ja osallistut proseminaaritutkimukseemme.

Terveisin

Sanna-Reetta Virtanen

sanna-reetta.virtanen@uta.fi

Laura-Maria Salo

laura-maria.salo@uta.fi

Liite 3: Avoin kyselylomake

Kyselylomake

1.
 - a. Mitkä ovat mahdollisuutesi tukea lukioppilasta normaaliopetuksen puitteissa?
 - b. Millaisia eriyttämisen keinoja olet käyttänyt?

2. Millaista tukea olet saanut kollegoiltasi (muut opettajat, rehtori, erityisopettaja) lukioppilaan auttamiseksi?

3.
 - a. Millaista tukimateriaalia lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen on saatavilla lukivaikeuksista oppilasta varten?
 - b. Millaista tukimateriaalia olet käyttänyt ja mistä olet sitä hankkinut?
 - c. Mitkä ovat tukimateriaalin käytön esteitä?
 - d. Millaista materiaalia tarvitsisit lukioppilaan auttamiseksi?

4. Mitä muuta haluat lisätä lukioppilaan tukemiseen liittyen? (esim. kehittämissuhteita)

• Vastaajan koulu: _____

• Vastaajan sukupuoli: mies/nainen

• Vastaajan ikä: alle 30, 30-40, 40-50, 50-60, yli 60

• Vastaajan koulutus (myös lisäkoulutus): _____

• Millaisia lukivaikeuksia opettamillasi oppilailta on ollut?: _____

Liite 4: Haastatteluun valmistava kirje opettajille

Haastattelurunko

1. Kokemukset lukioppilaista (Millaisia kokemuksia opettajilla on lukioppilaiden kanssa työskentelystä?)
2. Lukivaikeuksien toteaminen (Millaisia kokemuksia opettajilla on lukivaikeuksien tunnistamisesta?)
3. Lukioppilaan tukemisen haasteet (Millaista on käytännössä lukioppilaan tukeminen?)
4. Opettajan tarvitsema tuki lukioppilaan kohtaamisessa (Millaista tukea ja yhteistyötä opettaja tarvitsee lukioppilaan kohtaamisessa?)
5. Lukioppilaalle sopiva oppimisympäristö (Millainen on lukioppilaalle sopiva oppimisympäristö?)

Liite 5: Teemahaastattelurunko

(Kursivoidut kysymykset ovat erityisopettajille ja toiset luokanopettajille.)

Kokemukset lukioppilaista

- Millaisia lukioppilaita olet työssäsi kohdannut?
- Kerro, miten olet itse kokenut lukioppilaan vaikeudet.
- *Millaisia lukioppilaita olet työssäsi kohdannut?*
- *Kerro, miten olet itse kokenut lukioppilaan vaikeudet.*

Lukivaikeuksien toteaminen

- Miten havaitset lukioppilaan luokassa? (Mistä sen huomaa?)
- Miten toimit, kun olet huomannut, että luokassasi on lukioppilas?
- *Miten havaitset ja mitä havaintoja teet lukioppilaasta?*
- *Kenen aloitteesta lukivaikeutta ryhdytään selvittämään?*
- *Miten ryhdyt toimimaan, kun aloite on tullut luokanopettajalta? (Sinulta?)*

Lukioppilaan tukemisen haasteet

- Millaisia haasteita koet lukioppilaan tukemisessa olevan?
- Kuinka aika resurssina vaikuttaa lukioppilaan ja muiden oppilaiden opettamiseen?
- Miten toteutat lukioppilaan opetuksen eriyttämisen? Millaista materiaalia käytät?
- *Millaisia haasteita koet lukioppilaan tukemisessa olevan?*
- *Millainen on sinun viikoittainen mahdollisuutesi tukea lukioppilasta ajan puitteissa?*
- *Millaista on työskentelysi lukioppilaan kanssa? Millaista materiaalia käytät?*

jatkuu

Opettajan tarvitsema tuki lukioppilaan kohtaamisessa

- Miten olet valmistautunut saadessasi tietää, että luokkaasi on tulossa lukioppilas?
- Oletko toivonut lisäkoulutusta lukivaikeuksiin liittyen?
- Millaisen aikuisten yhteistyön koet tarpeelliseksi?
- Mikä on sinun vastualueesi verrattuna erityisopettajan toimenkuvaan?
- *Millainen aikuisten yhteistyö edesauttaa lukioppilaan tukemista?*
- *Mikä on sinun vastualueesi verrattuna luokanopettajaan?*

Lukioppilaalle sopiva oppimisympäristö

- Kuinka olet kokenut lukioppilaan omassa ryhmässäsi? Mitä hyvää ja mitä huonoa?
- Millä keinoin lukioppilaalle luodaan paras mahdollinen oppimisympäristö?
- *Kuinka olet kokenut työssäsi yleisopetuksen ja erityisopetuksen kohtaavan lukiopetuksessa?*
- *Millä keinoin lukioppilaalle luodaan paras mahdollinen oppimisympäristö?*

Liite 6: Erityisopettajan työskentelyn havainnointirunko

- miten opettaja työskentelee lukioppilaan kanssa
- ajankäyttö
- materiaalit
- mahdolliset kontaktit muiden aikuisten kanssa
- onko opettaja suunnitellut lukioppilaan opetuksen
- näkykö opettajan ammattitaitoisuus lukioppilaan kanssa
- valmistautuminen eriyttämiseen