



**TURUN
YLIOPISTO**

Alkuopettajan keinot tukea mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain- äännevastaavuuden oppimista

Kasvatustieteen
kandidaatintutkielma

Laatija:
Sohvi Korhonen

Ohjaaja:
yliopistonlehtori Johanna Tigert

29.3.2024
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Tekijä: Sohvi Korhonen

Otsikko: Alkuopettajan keinot tukea mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden oppimista

Ohjaaja: yliopistonlehtori Johanna Tigert

Sivumäärä: 31 sivua

Päivämäärä: 29.3.2024

Tämä tutkielma selvittää alkuopettajan keinoja tukea mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden oppimista. Muihin kieliin verrattuna kirjain-äännevastaavuudeltaan lähes täydellinen suomi vaikuttaa lukemaan opettamiseen perustavanlaatuisesti. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa sitä, millaisia keinoja alkuopettajalla on tukea mahdollista lukivaikeuden omaavaa oppilasta kirjain-äännevastaavuuden oppimisessa.

Laadullinen haastattelututkimus vastaa tutkimuskysymykseen ”Minkälaisia keinoja alkuopettajalla on mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden oppimisen tukemisessa?”. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla ja se kerättiin haastattelemalla kolmea luokanopettajaa, jotka työskentelevät alkuopetuksen parissa.

Alkuopettajan keinoista tukea kirjain-äännevastaavuuden oppimista mahdollisen lukivaikeuden omaavalle lapselle nousi esille kaksi pääteemaa, jotka olivat opettajan toiminta ja rakenteelliset asiat. Opettajan toiminnassa korostui yksilöllinen eriyttäminen, yhdessä luokan kanssa tehtävät toiminnot sekä yhteistyö kodin kanssa. Rakenteellisissa asioissa korostui kolmiportaisen tuen ensimmäiset portaat (yleinen ja tehostettu tuki) sekä eri ihmiset tukemassa oppilasta. Tutkimuksen tulokset korostavat kirjain-äännevastaavuuden merkitystä lukemaan oppimisen prosessissa ja ovat samankaltaisia aiempaan tutkimuskirjallisuuteen nähden.

Avainsanat: alkuopetus, fonologinen tietoisuus, kirjain-äännevastaavuus, lukemaan opettaminen, lukivaikeus

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Aiempi tutkimuskirjallisuus	7
2.1	Lukemaan oppiminen	7
2.2	Lukivaikeus	8
2.3	Suomen tukijärjestelmä sekä opettajan toiminta	9
3	Lukemaan oppiminen	11
3.1	Lukutaidon kehittyminen ja lukemaan opettaminen	11
3.1.1	Lukutaidon kehityksen vaihemallit	11
3.1.2	Synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät	11
3.1.3	Analyttiset lukemaan opettamisen menetelmät	12
3.2	Kirjain-äännevastaavuus	12
3.3	Fonologinen tietoisuus	13
3.4	Lukivaikeus ja kirjain-äännevastaavuus	14
4	Tutkimuksen toteutus	16
4.1	Osallistujat ja tutkimuksen konteksti	16
4.2	Haastattelut	17
4.3	Aineiston analyysi	17
5	Tulokset	19
5.1	Opettajan toiminta	19
5.1.1	Yksilöllinen eriyttäminen	19
5.1.2	Yhdessä luokan kanssa	20
5.1.3	Yhteistyö kodin kanssa	21
5.2	Rakenteelliset asiat	22
5.2.1	Kolmiportainen tuki	22
5.2.2	Eri ammattilaiset tukemassa	23
6	Pohdinta	25
6.1	Johtopäätökset	25
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	26
6.3	Jatkotutkimusehdotukset	27

Lähteet	28
Liitteet	30
Liite 1. Haastattelujen kysymysrunko	30
Liite 2. Tiedote tutkimuksesta ja suostumuslomake	31

1 Johdanto

Lasten ja nuorten heikentynyt lukutaito on puhututtanut ja huolestuttanut Suomessa lähivuosina. Aihe on noussut puheenaiheeksi aina valtamedioissa asti. Helsingin Sanomien artikkeli ”Joka seitsemäs peruskoulun päättävä lukee niin kehnosti, että se vaikeuttaa arkea – Pisa-tulosten alamäestä syytetään digilaitteita, mutta taustalla on muutakin” (HS 2022) on vain jäävuoren huippu artikkeleista, jotka käsittelevät huolta nuorten lukutaidon heikkenemisestä. Lukutaidon vaikutus oppilaan koulutaipaleeseen sekä ylipäättään tulevaisuuteen ja elämään on merkittävä. Opiskelutaitona lukeminen on akateemisiin oppiaineisiin painottuvassa koulumaailmassa perustavanlaatuinen. Tästä syystä tutkimukseni on tärkeä ja ajankohtainen.

Tutkimukseni selvittää alkuopettajien keinoja tukea kirjain-äännevastaavuuden oppimista mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kohdalla. Tutkimuskysymykseni on ”Minkälaisia keinoja alkuopettajalla on mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden oppimisen tukemisessa?”. Kirjain-äännevastaavuus on olennainen taito lukemaan oppimisen alkutaipaleella ja se luo perustan lukutaidon kehitykselle. Kirjain-äännevastaavuuden avulla yhdistetään kirjaimen ulkoasu ja nimi kirjaimen äänteeseen. Se on yksi fonologinen tietoisuuden osa-alueista. Fonologinen tietoisuus taas on yksi kielellisen kehityksen osa-alue. Fonologisen tietoisuuden on todettu olevan yksi merkittävä ennustava tekijä lapsen lukutaidon kehityksessä (Kairaluoma 2014; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2006; Puolakanaho ym. 2007; Torppa ym. 2013).

Lukivaikeus tarkoittaa moniulotteista oppimishäiriötä, joka vaikuttaa nimensä mukaisesti lukemiseen ja sen sujuvuuteen. Fonologiseen tietoisuuteen liittyvät vaikeudet ovat tyypillisiä lukivaikeuden muotoja. Tämä tutkimus rajautuu tutkimaan opettajan keinoja tukea kirjain-äännevastaavuuden oppimista sellaisen oppilaan kohdalla, jolla on merkittäviä vaikeuksia kirjain-äännevastaavuudessa ja sen myötä lukemaan oppimisessa. Peruskoulun alkuopetuksessa ei tyypillisesti vielä diagnosoida lukivaikeuksia, vaan lähinnä vasta epäillään niitä. Tästä syystä tässä tutkimuksessa puhutaan tästedes mahdollisesta lukivaikeuden omaavasta oppilaasta.

Lukemaan opettamista, fonologista tietoisuutta sekä lukivaikeutta on tutkittu paljon. Lukemaan opettaminen kuitenkin vaihtelee kielen mukaan. Tutkimusta on huomattavasti enemmän epäsäännönmukaisista kielistä (kuten englannista tai ranskasta), joissa kirjain-

äännevastaavuus ei ole läheskään säännönmukainen. Säännönmukaisista kielistä on tehty vähemmän tutkimusta ja kirjain-äännevastaavuudeltaan lähes täydellinen suomi on tässä harvinaisessa asemassa. Tutkimukseni pureutuu juuri kirjain-äännevastaavuuteen sekä siihen, minkälaisia keinoja alkuopettajalla sen oppimisen tukemiseen on. Erityisesti perehdytään siihen, millaisia keinoja alkuopettajalla on silloin, kun vastassa on mahdollisesti lukivaikeuden omaava heikosti lukemaan oppiva oppilas.

2 Aiempi tutkimuskirjallisuus

Tutkimusta lukemaan oppimisesta löytyy paljon. Tutkimusongelmani rajaa kirjain-äännevastaavuuden suomen kieleen, eli säännönmukaiseen kieleen, mikä karsii tutkimuksia jonkun verran pois. Kielen kirjain-äännevastaavuuden säännönmukaisuus vaihtelee kielen mukaan, ja esimerkiksi englannin kieli poikkeaa kirjain-äännevastaavuudeltaan suomen kielestä todella paljon. Tämän tutkielman kirjallisuuskatsaukseen sisällytettiin vain kirjain-äännevastaavuudeltaan suomen kielen kaltaisten kielten sekä itse suomen kielen lukemaan oppimisen tutkimuksia. Lukivaikeus sen sijaan ei rajaudu niin suurpiirteisesti kielen mukaan, joten siitä löytyvää tutkimustietoa löytyi paljon.

Tässä osiossa paneudutaan kirjain-äännevastaavuuteen, fonologiseen tietoisuuteen sekä lukivaikeuteen. Näitä aiheita käsitellään lapsen lukemaan oppimisen ja lukutaidon kehityksen näkökulmista. Huomioitavaa tämän osion kirjallisuuskatsauksesta on se, että huomattava määrä tutkimustuloksista sijoittuu ajallisesti 2000-luvun alkupuolelle. Aiemman tutkimuskirjallisuuden ajallinen haarukka on siis suuri, sillä uusimmat tutkimukset aiheesta ovat tässä kirjallisuuskatsauksessa vuodelta 2022, mutta vanhimmat ovat 2000-luvun alusta, vuodelta 2003. Osin tulokset voivat siis olla jopa 20 vuotta vanhoja.

2.1 Lukemaan oppiminen

Kielen kirjain-äännevastaavuus ja sen säännönmukaisuus vaikuttavat merkittävästi lapsen lukemaan oppimiseen. Seymour, Aro ja Erskine (2003, 167) havaitsivat, että kielenään suhteellisen säännönmukaisen kirjain-äännevastaavuuden omaavat lapset oppivat lukemaan pääsääntöisesti ensimmäisen luokan aikana. Heidän mukaansa altistuminen niin sanotusti läpinäkyvälle kielijärjestelmälle kiihdyttää lukutaidon sisäistämistä sekä sen oppimista. Lisäksi oppilaan ensimmäisen luokan alun äännetietoisuudella näyttää olevan merkitystä oppilaan lukemisen tarkkuuteen (Peltomaa 2014, 62).

Kirjain-äännevastaavuus on yksi fonologisen tietoisuuden osa. Fonologinen tietoisuus on tutkitusti todettu olevan lukutaidon oppimisen ja sen kehityksen kannalta merkittävä taustatekijä (Kairaluoma 2014; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2006; Puolakanaho ym. 2007; Torppa ym. 2013). Kairaluoman (2014, 40) mukaan fonologisen prosessoinnin sekä nopean sarjallisen nimeämisen taidot vaikuttavat nuorten teknisen lukutaidon taustalla. Puolakanahon ym. (2007, 929) tutkimus lapsen lukivaikeusriskin arvioimisesta taas vahvisti ohessa havainnot siitä, että fonologinen sekä kielellinen osaaminen – ja niiden taso – ovat

yhteydessä lukemisiongelmiin ja lukivaikeuteen. Toisin sanoen siis lapsen varhainen fonologinen sekä kielellinen osaaminen ennustavat mahdollista lukemisen vaikeutta. Tutkimustulosten mukaan lapsen fonologisia sekä kielellisiä taitoja pystytään arvioimaan 3,5 vuoden iästä lähtien tiettyyn ikään sopivien käyttäytymistason toimenpiteiden avulla. Nämä fonologiset sekä kielelliset taidot ovat yhteydessä lukemisen onnistumiseen tai sen epäonnistumiseen. (Puolakanaho ym. 2007, 929.)

Fonologisen tietoisuuden taidot ovat siis merkittäviä tekijöitä varhaislapsuudessa ennustamaan lapsen tulevaa lukemaan oppimista sekä lukutaitoa. Leppänen ym. (2006, 24) saivat selville, että fonologisella tietoisuudella on merkittävä rooli lapsen kehittyvässä lukutaidossa. Heidän mukaansa fonologinen tietoisuus ennustaa lukemisen taidon sekä oikeinkirjoituksen tasoa etenkin esikoulussa. Tutkimustulokset ovat samankaltaisia Puolakanahon ym. (2007) sekä Torpan ym. (2013) tulosten kanssa. Torppa ym. (2013) totesivat tutkimuksessaan, että johdonmukaisessa suomalaisessa ortografiassa fonologinen tietoisuus vaikuttaa merkittävästi lukemisen sujuvuuden kehitykseen. Lisäksi Torppa ym. (2013, 1373) havaitsivat, että johdonmukaisissa kielijärjestelmissä fonologisen tietoisuuden sekä lukemisen välinen yhteys on merkittävä vain lukemisen kehityksen varhaisissa vaiheissa. Tämä tulos on sopu soinnussa myös Leppäsen ym. (2006) sekä Puolakanahon ym. (2007) tulosten kanssa.

Lapsen fonologisen tietoisuuden puutteet kasvattavat Torpan ym. (2013, 1376) mukaan riskiä lapsen lukemisen ja oikeinkirjoituksen kehitysvaikeuksiin. Riskiin ja kehityksen vaikeuden tasoon lisäävästi vaikuttivat tämän tutkimuksen tulosten mukaan se, jos lapsella sattui olemaan sekä fonologisen tietoisuuden puutteita että nopean sarjallisen nimeämisen puutteita. Toisaalta Torppa ym. (2013, 1376) totesivat samaisessa tutkimuksessa, että lukemisen sekä oikeinkirjoituksen tasoon vaikuttaa muitakin tekijöitä, kuin varhainen edistyminen fonologisessa tietoisuudessa.

2.2 Lukivaikeus

Koulutaipaleen alussa oppilaiden lukutaito saattaa vaihdella paljon. Lukutaitoa luokassa voi olla kaikkea taitavista kirjoja lukevista oppilaista aina kirjaimia harjoitteleviin oppilaisiin. Ensimmäisen luokan alkaessa keskimäärin kolmasosa koulun Suomessa aloittavista lapsista osaa lukea. (Ketonen 2010, 75–76). Vellutino, Scanlon, Zhang ja Schatschneider (2008) havaitsivat, että lapsilla, joilla oli ollut vaikeuksia fonologista tietoisuutta mittaavissa tehtävissä esikoulun alussa, oli myös vaikeuksia lukemaan oppimisessa ensimmäisen luokan

syyslukukauden jälkeen. Holopaisen, Kiurun, Mäkihongon sekä Lerkkasen tutkimuksen (2017) tulokset taas osoittivat, että lukivaikeuksisten oppilaiden luku- ja kirjoitustaito kehittyivät näillä lukivaikeuksisilla oppilailla samansuuntaisesti, mutta ero ei-lukivaikeuksiin oppilaisiin säilyi. Lisäksi jos oppilaalla sattui olemaan päällekkäisiä oppimisvaikeuksia, oli kehitys vielä hitaampaa. Lisäksi Peltomaa (2014) totesi, että jos oppilaan lukivalmiustaitojen heikkoudet olivat suhteellisen lieviä, oppilas tavoitti luokkatason teknisessä luku- ja kirjoitustaidossa erityisopetuksen tuella toisen luokan kevääseen mennessä.

Puolakanaho ym. (2007, 923) tutkivat lapsen lukivaikeusriskin arvioimista. Heidän tutkimuksen tavoitteenaan oli löytää käyttökelpoinen ja yksinkertainen tapa arvioida lapsen lukivaikeusriskiä. Tutkimus osoittaa, että lukivaikeusriskin omaavat lapset voidaan tunnistaa jo 3,5 vuoden iästä lähtien (Puolakanaho ym. 2007, 930). Kyse on siis merkittävästä tutkimustuloksesta, koska riski voidaan tunnistaa noin viisi vuotta ennen lukemisen opetteluun aloittamista. Tämä antaa mahdollisuuden varhaisen lukiopetuksen aloittamiselle, jonka merkitystä esimerkiksi Vellutinin tutkimustulokset (2008) korostavat.

2.3 Suomen tukijärjestelmä sekä opettajan toiminta

Lukemaan oppimiseen vaikuttavat monet asiat, kuten koulutusjärjestelmien tukijärjestelmät sekä opettajan toiminta ja hänen tekemänsä valinnat opetuksessa. Ise ym. (2011) vertailivat ja kartoittivat heikkojen lukijoiden tukijärjestelmiä kuudessa EU:n jäsenvaltiossa, joista yksi oli Suomi. Suomen tukijärjestelmän nähtiin olevan tehokas vähentämään lukivaikeusriskioppilaiden määrää, sillä Suomessa oli mukana olleista valtioista vähiten lukivaikeusriskioppilaita (4,8 %). Suomen tukijärjestelmälle ominaista oli se, että valtaosa opettajista (yli 60 %) käytti muiden asiantuntijoiden (lukivaikeusalan ammattilaiset) konsultointia säännöllisesti. (Ise ym. 2011, 239.)

Peltomaa (2014) mukaan ensimmäisen luokan alussa tehtävässä alkukartoituksessa havaitut heikot lukivalmiudet omaavat oppilaat hyötyivät enemmän saamastaan tuesta kuin lukivalmiuksiltaan vahvemmat oppilaat. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Ruotsalainen, Pakarinen, Poikkeus ja Lerkkanen (2022, 95) tutkimuksessaan, jossa he totesivat opettajien tarjoavan ensimmäisen luokan oppilailleen koko ryhmän opetuksen lisäksi yksilöllistä tukea, mikä näytti olevan yhteydessä myös lukutaitoon. Erityisopetus on yksilöllisen tuen muotona tyypillinen erityisesti heikompien oppilaiden kanssa. Keskimääräinen erityisopetuksen määrä ennakoii vauhdikkaampaa lukutaidon kehitystä, kuin

pieni tai suuri määrä erityisopetusta (Holopainen ym. 2017, 325). Lisäksi yksilöllisen lukikuntoutuksen avulla osa oppilaista, joilla lukemaan oppiminen oli ollut todella hidasta alussa, kuroi muita lukivaikeusriskilapsia ja saavutti luokkatason teknisessä lukemisessa kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana (Peltomaa 2014, 92).

Opettajan toimintaan ja hänen pedagogisiin sekä didaktisiin valintoihin vaikuttavat monet tekijät. Ruotsalainen ym. (2022) osoittivat, että opettajat toimivat tyypillisesti opettaen dekodeustaitoja yhteisopetuksessa oppilaiden kanssa silloin, kun luokka koostui keskimäärin heikommat lukutaidot omaavista oppilaista. Tutkimustulokset osoittivat, että luokkatason keskimääräiset lukutaidot luokassa olivat yhteydessä siihen, minkälaisia toimintoja luokkahuoneessa oppituntien aikana tehtiin. Alhaisemmat keskimääräiset lukutaidot merkitsivät sitä, että oppitunneilla käytettiin enemmän aikaa koodiin liittyviin toimintoihin, kuten dekodeukseen sekä oikeinkirjoitustehtäviin, kun taas korkeamman tason lukutaidon luokassa sovellettiin yksilöllisiin sekä pienryhmätehtäviin.

3 Lukemaan oppiminen

3.1 Lukutaidon kehittyminen ja lukemaan opettaminen

Lukutaidon kehityksen kaksi klassikkomallia tulevat englannin kielestä. Näissä malleissa esitellään kaksi prosessointitapaa, joista toinen perustuu sanantunnistukseen ja toinen kirjain-äännevastaavuuden käyttämiseen. (Ketonen 2019, 76.) Nämä lukutaidon kehityksen klassikkomallit ovat Uta Frithin malli (1986) ja Linnea C. Ehrin (Ehri & McCormick 1998) malli.

3.1.1 Lukutaidon kehityksen vaihemallit

Frithin mallin (1998, 72) mukaan lukutaidon kehityksen ensimmäinen vaiheessa, logografisessa vaiheessa, lapsi oppii tunnistamaan sanoja visuaalisesti. Myös Ehrin ja McCormickin (1998, 140) mallin ensimmäisessä vaiheessa, esialfabeettisessa vaiheessa, sanoja tunnistetaan visuaalisesti: muistamalla tai arvaamalla sanan niiden ulkoasun perusteella. Sanojen ”lukeminen” siis perustuu muistiin ja sanan ulkomuotoon.

Ehrin mallissa esialfabeettista vaihetta seuraa osittaisalfabeettinen vaihe, joka harjoittaa erityisesti lapsen kirjain-äännevastaavuutta. Siinä sanojen tunnistamista harjoitellaan tyypillisesti niin, että sanojen alku- tai loppuäänteitä käytetään vihjeinä sanojen tunnistukselle. Sanojen tunnistamiseen helpotusta voidaan tuoda tutulla kontekstilla. Frithin mallissa logografista vaihetta taas seuraa alfabeettinen vaihe, joka on Ehrin mallissa saman niminen sekä samansisältöinen. Siinä lapsi osaa jo hyödyntää kirjain-äännevastaavuutta niin, että hän pystyy yhdistämään äänteitä sanoiksi.

Alfabeettista vaihetta seuraa Ehrin mallissa vahvistunut alfabeettinen vaihe, joka vastaa Frithin mallissa ortografista vaihetta. Näissä vaiheissa sanojen ja tavujen tunnistus kehittyy ja paranee koko ajan ja lapsi pystyy tunnistamaan sanoja ja tavuja entistä nopeammin. Tässä vaiheessa, kun lukeminen sujuvoituu entisestään, sitä mukaa kasvaa myös lapsen sanavarasto. Ehrin mallissa vahvistuneen alfabeettisen vaiheen jälkeen tulee vielä viimeiseksi automaattinen alfabeettinen vaihe, jossa lapsi taitaa lukemisen taitavasti ja sujuvasti.

3.1.2 Synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät

Synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät ovat säännönmukaisissa kielissä, kuten suomessa, suosittuja menetelmiä. Synteettisessä menetelmässä lukemaan opettamisessa

lähdetään liikkeelle äänneistä ja kirjaimista, joista edetään pikkuhiljaa suurempiin yksiköihin, kuten tavuihin, sanoihin, lauseisiin sekä teksteihin. Tällaiset synteettiset menetelmät sopivat erityisen hyvin suomen kieleen sen kirjain-äännevastaavuuden takia (Kairaluoma 2014, 26–27; Ketonen 2019, 77). Kun oppilas ymmärtää kirjaimien ja äänneiden vastaavuudet sekä oppii yhdistämään niitä toisiinsa, on oivaltaa lukemisen perustaidon. (Ketonen 2019, 77). Suomessa suosituin synteettinen menetelmä on nimeltään KÄTS-menetelmä, joka tulee sanoista kirjain, äänne, tavu ja sana. Nimensä mukaisesti menetelmä siis etenee pienistä yksiköistä kohti suurempia.

3.1.3 Analyttiset lukemaan opettamisen menetelmät

Analyttisissä menetelmissä taas edetään suuremmista kokonaisuuksista ja yksiköistä kohti pienempiä osia. Käytännössä siis edetään teksteistä ja sanoista tavuihin, äänneisiin ja kirjaimiin. (Ketonen 2019, 79). Tunnettuja lukemaan opettamisen analyttisiä menetelmiä ovat esimerkiksi kokosanamenetelmä ja LPP-menetelmä (Lukemaan Puheen Perusteella). Analyttiset menetelmät soveltuvat etenkin kirjain-äännevastaavuudeltaan epäsäännönmukaisiin kieliin, kuten englantiin. (Ketonen 2019, 79). Tämän takia analyttiset menetelmät eivät ole Suomessa yhtä suosittuja kuin synteettiset menetelmät. Menetelmien käyttäminen ei kuitenkaan ole käytännössä näin mustavalkoista, vaan usein opettajat käyttävät sekä synteettisiä että analyttisiä menetelmiä opetuksessaan. On kehitetty myös erilaisia lukemaan opettamisen sekamenetelmiä, joita ovat esimerkiksi CID-assosiaatiomenetelmä ja Tragetonin tietokoneella avusteisesti lukemaan oppiminen kirjoittamalla -menetelmä. Esimerkiksi LPP-menetelmää voidaan hyvin käyttää KÄTS-menetelmän kanssa, kun tekstejä tarkastellaan kirjain-äännevastaavuuden tai pitkien vokaalien näkökulmasta. (Ketonen 2019, 80–81.)

3.2 Kirjain-äännevastaavuus

Lukemaan oppiminen lähtee liikkeelle kirjain-äännevastaavuuden haltuun ottamisesta. Kirjain-äännevastaavuudella tarkoitetaan lukemaan oppimisen sitä osaa, jossa lapsi opettelee tunnistamaan ja yhdistämään tietyn kirjaimen ulkoasun, äänneen ja kirjaimen nimen. Tämän avulla siis kirjainmerkit muutetaan äänneiksi ja äänneet yhdistetään tavuiksi ja sanoiksi (Peltomaa 2014, 16). Suomen kieli on kirjain-äännevastaavuudeltaan säännönmukainen kieli, minkä takia kirjain-äännevastaavuuden oppiminen on lukemisen kehittymisen kannalta keskeinen hallittava taito (Kairaluoma 2014). Kun lapsi oppii tämän taidon, voidaan jatkaa

äänteiden yhdistämiseen, tavuihin ja sitä myötä sanojen ja lauseiden lukemiseen. Kirjain-äännevastaavuuden omaksuminen on erityisen keskeistä lukemaan oppimisen kannalta, sillä suomen kielen kirjain-äännevastaavuudet ovat lähes täydellisiä (Peltomaa 2014, 20). Kirjain-äännevastaavuus selittää kielten välistä vaihtelua lukutaidon osatekijöissä, kuten lukemisen tarkkuudessa, oikeinkirjoituksessa tai luetunymmärtämisessä (Engel de Abreu ym. 2022, 1269).

Kielen uniikit ominaisuudet kirjain-äännevastaavuudessa tekevät siis lukutaidon eri osatekijöistä erilaisia jokaisen kielen kohdalla, mikä näkyy näiden osatekijöiden kehityksessä eri kielisillä lapsilla. Esimerkiksi suomeksi lukemaan opettelevat lapset etenevät kirjain-äännevastaavuudesta kohti seuraavia lukutaidon taitoja nopeammin, kuin englanniksi lukemaan opettelevat lapset, joiden kielen kirjain-äännevastaavuus on paljon monimutkaisempi. Suomen kielessä on perusteltua käyttää synteettisiä opettamismenetelmiä lukemaan opettamisessa. Perusteltua siitä tekee se, että se pohjautuu kirjain-äännevastaavuuden opettamiseen sekä äänteiden yhdistämiseen. Kokoavan opettamismenetelmän mukaan edetään äänteistä tavuihin, sanoihin, lauseisiin sekä viimeiseksi tekstin lukemiseen. (Kairaluoma 2014, 26–27.)

3.3 Fonologinen tietoisuus

Fonologinen tietoisuus on yksi kielellisen tietoisuuden osa sekä keskeinen taito lukemaan oppimisen matkalla. Se tarkoittaa ihmisen kykyä erotella ja käsitellä puheäänten yksiköitä kuten äänteitä ja tavuja (Piasta & Hudson 2022, 201; Niemitalo-Haapola & Ukkola 2019, 137–138). Fonologisen tietoisuuden ja sen prosessoinnin avulla ihminen onnistuu esimerkiksi tehtävässä, jossa pyydetään ottamaan *paita* sanasta ensimmäinen äänne ”p” pois. Koska fonologisen tietoisuuden avulla ihminen erottelee sekä käsittelee äänteitä, on se erityisen olennainen ja tärkeä osa kirjain-äännevastaavuutta opeteltaessa. Kairaluoman (2014, 20–21) mukaan säännönmukaisissa kielissä, kuten suomessa, fonologisen tietoisuuden merkitys ja rooli on suurin ja selkein ennen kaikkea lukemaan oppimisen alkuvaiheessa.

Fonologisen tietoisuuden sekä kirjain-äännevastaavuuden vaikutusta lukutaidon ennustajana on tutkittu jonkun verran. Yleisesti tutkimuksissa on suhteellisen johdonmukaisesti osoitettu, että sekä fonologinen tietoisuus että kirjain-äännevastaavuus ovat yksiä luotettavasti luku- ja kirjoitustaitoa ennakoivia tekijöitä. Toisaalta niiden merkityksestä lukutaidon osatekijöihin sekä ortografeiltaan erilaisiin kieliin on myös kiistelty tutkimuksen kentällä. (Engel de Abreu, Fricke, Loff & Wealer 2022, 1267.) Suomi on ortografialtaan hyvin säännönmukainen kieli,

mikä tarkoittaa sitä, että kirjainten ja äänten vastaavuudet ovat hyvin samankaltaiset (Ketonen 2019, 85).

Kairaluoma (2014) toteaa väitöskirjassaan, että heikkoudet fonologisissa taidoissa ovat tutkitusti riski lukutaidon ominaiselle kehittymiselle. Fonologinen tietoisuus on todettu tutkimuksissa vahvasti luku- ja kirjoitustaidon ennustavaksi tekijäksi epäsäännönmukaisissa kielissä, kuten englannissa. Säännönmukaisilla kielillä, jossa lukemaan oppimisessa voi tyypillisesti kehittyä fonologisen herkkyyden tai tietoisuuden puutteesta huolimatta, ennustava rooli ei ole niin selkeä (Engel de Abreu ym. 2022; Kairaluoma 2014.)

Fonologisen tietoisuuden harjoittamisen parhaana ajankohtana on pidetty esikouluvuotta. Tämän kielellisen tietoisuuden osa-alueen tehostetulla harjoittelulla ennustetaan olevan ennaltaehkäisevä vaikutus lukemisvaikeuteen. (Kairaluoma 2014, 27.) Ketosen (2019, 78) mukaan tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kirjaintuntemus sekä fonologinen tietoisuus – erityisesti kirjain-äännevastaavuuden osa, ennustavat lapsen varhaista lukutaitoa. Puolakanahon ym. (2007, 929) tutkimus vahvistaa aiemmat havainnot lukemisvaikeuksien sekä lukivaikeuden yhteydestä varhaiseen fonologiseen sekä kielelliseen osaamiseen. Myös Kairaluoma (2014, 20–21) toteaa fonologisen tietoisuuden olevan vahvimmillaan suomen kaltaisissa säännönmukaisissa kielissä lukemaan oppimisen alkuvaiheessa.

Ojalan (2022, 62–63) mukaan esiopetuskirjojen harjoituksissa nähdään paljon kirjain-äännevastaavuuteen liittyviä harjoituksia. Harjoituksissa harjoitellaan segmentointia, eli sanan jakamista osiin, sanahahmojen tunnistamista sekä äänteiden yhdistämistä tavuiksi. Tyypillisimmin kirjain-äännevastaavuutta harjoitellaan tunnistamaan sanan alusta, mutta on olemassa myös harjoituksia, joissa äänne on eri paikoissa sanaa. Kirjain-äännevastaavuutta voidaan myös harjoitella niin, että kuullaan jonkun sanan loppusointu ja kuulemisen perusteella on tavoitteena tunnistaa sanan alkuäänne. (Ojala 2022, 62–63.)

3.4 Lukivaikeus ja kirjain-äännevastaavuus

Lukivaikeudesta on monta nimitystä ja sitä kuullaan puhuttavan lukivaikeutena, dysleksiana sekä lukihäiriönä. Dysleksia tulee englannin kielestä *dyslexia*, mutta tässä tutkimuksessa käytän suomalaista käsitettä lukivaikeus. Lukivaikeus on moniulotteinen oppimishäiriö, joka vaikuttaa etenkin sanojen lukemiseen ja lukemisen sujuvuuteen. Tyypillisesti lukivaikeus näyttäytyy fonologisen tietoisuuden vaikeuksina, hankaluutena käsitellä äännteitä lukemisessa

sekä yleisesti hitaana ja epäsujuvana lukemisena. On tärkeä muistaa, ettei lukivaikeus liity älykkyyteen, vaan se on neurologinen kehitys- ja oppimishäiriö. (Anis 2019, 4.).

Lukutaito on taito, joka kehittyy jokaisella yksilöllisesti. Näin ollen myös kehityksen vauhdissa on yksilöllisiä eroja. Suomen kielellä lukemaan oppivat lapset saavuttavat tarkan lukutaidon jo useimmiten ensimmäisen luokan aikana. Lukivaikeus diagnosoidaan helpommin siinä vasta siinä vaiheessa, kun lukemisen tulisi olla jo sujuvaa. (Kairaluoma & Takala 2019, 11). Suomen kieli on hyvin säännönmukainen kieli. Esimerkiksi äänteen keston tunnistaminen ja sen merkitys ovat hankalia sekä tyypillisiä haasteita lukemisen vaikeutta omaavalle lapselle (Peltomaa 2014, 18). Kairaluoman ja Takalan (2019, 12) mukaan nykyinen lukemistutkimus perusteleekin lukivaikeuden olevan tarkemmin kehitykseen liittyvä kielellinen pulma, joka näyttäytyy fonologisen tietoisuuden – tarkemmin äännetietoisuuden vaikeuksiin.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä osiossa esittelen tämän tutkimuksen toteuttamisen keskeisistä asioista, kuten tutkimukseen osallistumisesta, aineistonkeruusta sekä aineistonanalyysistä. Kerron tarkemmin tutkimuksen kontekstista sekä aineistonkeruumenetelmästä. Lopuksi avaan tutkimuksen laadullista sisällönanalyysia ja sen vaiheita.

4.1 Osallistujat ja tutkimuksen konteksti

Aloitin aineistonkeruuprosessin pohtimalla, mihin kouluun haluan tutkimukseni mennä tekemään sekä perehtymällä tutkimuslupaprosesseihin. Tutkimus toteutettiin Satakunnan alueella eräässä koulussa. Kun tutkimuslupa oli haettu ja saatu, aloitin haastateltavien rekrytoimisen. Ensin ajatuksena oli kerätä tutkimusaineisto haastattelemalla, havainnoimalla sekä havainnoinnin jälkeen vielä lopuksi keskustelemalla havainnoidusta oppitunnista. Halusin haastatella sekä alkuopettajia että erityisopettajia, sillä lukivaikeus koskettaa molempien opettajaryhmien työtä. Tutkimusaineiston keräämisen toteuttaminen sijoittui lopulta sellaiseen ajankohtaan, jossa tutkimusongelmana oleva kirjain-äännevastaavuuden oppiminen oli jo suurimmaksi osaksi oppilailla hallussa ja opettajien mukaan lukemaan opettamisessa oli jatkettu jo seuraaviin vaiheisiin. Näin ollen havainnointia ei ollut mahdollista suorittaa ja aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui pelkästään tutkimushaastattelu.

Toive haastateltavista alkuopettajista sekä erityisopettajasta kariutui aikatauluhaasteisiin ja lopulta haastateltavaksi tutkimukseen saatiin pelkästään alkuopettajia. Samalla se rajasi lukemaan opettamisen yleisopetuksen keinoihin. Kolmelle rekrytoidulle haastateltavalle lähetettiin sähköpostilla tutkimuksen suostumuslomake (LIITE 1). Haastatteluihin osallistui yhteensä kolme alkuopettajaa samasta koulusta Satakunnan alueelta. Kaksi haastateltavaa alkuopettajaa ovat ensimmäisen luokan opettajia ja kolmas on toisen luokan opettaja. Samaan viestiin liitettiin tulevat haastattelukysymykset, jotta haastateltavat saattoivat valmistautua haastattelutilanteeseen. Tällä pyrittiin siihen, että haastatteluista saataisiin mahdollisimman paljon tietoa erilaisista keinoista tukea kirjain-äännevastaavuuden oppimista mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kohdalla.

4.2 Haastattelut

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastatteluista yksi toteutettiin paikan päällä niin, että haastattelija ja haastateltava olivat samassa tilassa, ja kaksi toteutettiin aikataulullisista syistä etänä Zoomin kautta. Haastattelukysymysrunko toimitettiin haastateltaville (paitsi yhdelle) ennen haastattelua, jotta haastateltavat pystyivät valmistautumaan kysymyksiin ennakkoon. Unohdin liittää haastattelun kysymysrunгон tutkimuksen suostumuslomakkeen yhteydessä lähetettyyn sähköpostiin, joten yhden haastateltavan ennakkovalmistautuminen oli hieman erilainen kuin kahden muun haastateltavan. Haastattelutilanteet äänitettiin aineiston analyysin helpottamiseksi. Haastattelujen aluksi haastattelija kävi tutkimussuostumuslomakkeen haastateltavan kanssa läpi ja näin varmistui siitä, että haastateltavat olivat ymmärtäneet tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja sen, että haastateltavat voivat lopettaa haastattelun milloin vain ilman minkäänlaisia sanktioita.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, eli niihin luotiin tietty haastattelukysymysrunko. Puolistrukturoidun haastattelun luonteen mukaan haastattelukysymysrunгон lisäksi haastattelija voi esittää tarkentavia tai syventäviä kysymyksiä tutkimusaiheeseen liittyen (Sarajärvi & Tuomi 2017, 65). Edellä kuvatulla tavalla toimittiin tämän tutkimuksen haastatteluissa.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi lähti liikkeelle aineistojen litteroimisesta Word-asiakirjaan. Tämän jälkeen alkuperäisaineisto pelkistettiin, eli sieltä poimittiin talteen ne kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen: *Minkälaisia keinoja alkuopettajalla on mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden oppimisen tukemisessa?* Poimitut kohdat siirrettiin toiseen Word-asiakirjaan, jossa alkoi itse aineiston analyysi. Tämän jälkeen alkoi aineiston klusterointi eli ryhmittely (Sarajärvi & Tuomi 2017, 92). Pelkistetystä aineistosta alettiin etsimään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, eli aineistoa alettiin ryhmittelemään. Ryhmittelyä tehtiin värikoodaamalla aineistoa niin, että jokaisella ryhmällä oli oma värinsä. Ryhmittelyssä luodaan perustaa tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia itse ilmiöstä, jota tutkitaan. (Sarajärvi & Tuomi 2017, 92–93.) Ryhmittelyn avulla tutkimusaineistosta nousi esiin yhteensä viisi eri kategoriaa, jotka olivat yhteistyö kodin kanssa, eri ihmiset tukemassa, yksilöllinen eriyttäminen, yhdessä luokan kanssa sekä

kolmiportainen tuki. Näistä kategorioista yksilöllinen eriyttäminen, yhdessä luokan kanssa sekä yhteistyö kodin kanssa sisällytettiin saman teeman alle, joka nimettiin opettajan toiminnaksi. Toisen teeman, rakenteellisten asioiden, alle sisällytettiin kategoriat kolmiportainen tuki sekä eri ammattilaiset tukemassa (Taulukko 1).

Taulukko 1 Aineiston analyysi

Teema 1	Kategoriat	Koodit	Esim.
Opettajan toiminta	Yksilöllinen eriyttäminen	Opettajan valinnat	Erilaiset opetusmenetelmät ja mielekkyys opetuksessa
		Mekaaninen harjoittelu	Toistot ja oma tahti etenemisessä
		Havainnollistavat materiaalit	Tukikuvat ja peilit
	Yhdessä luokan kanssa	Toiminnalliset opetustuokiot	Askartelu
		Välineet opetuksessa	Kuvista äänteiden keksimistä
		Oppikirjat	Looginen eteneminen kirjaimissa helpoista vaikeampiin
	Yhteistyö kodin kanssa	Huoltajien tukeminen	Tieto tekniikasta ja apuvälineistä
		Kotona harjoittelu	Eka-peliä huoltajan kanssa
		Materiaalia kotiin	Eka-peli
	Teema 2 Rakenteelliset asiat	Kolmiportainen tuki	Yleinen tuki
Tehostettu tuki			HOJKS
Eri ammattilaiset tukemassa		Koulunkäynninohjaaja	Yksilöllinen tuki oppitunnilla
		Erityisopettaja	Samanaikaisopettajuus ja testaukset
		Resurssiopettaja	
		Luokanopettaja	Tukiopetus
		Puheterapeutti	

5 Tulokset

Tässä osiossa kuvaan tutkimuksesta saatuja tuloksia. Kuvailen teemoja, jotka nousivat esiin aineistonanalyysissä ja vastasivat tutkimuskysymykseen ”Minkälaisia keinoja alkuopettajalla on mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden oppimisen tukemisessa?”. Etenen teemoittain paneutuen jokaiseen teemaan ja sen sisältöihin tarkemmin.

Aineiston analyysin perusteella alkuopettajan keinoista tukea kirjain-äännevastaavuuden oppimista mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kohdalla nousi esiin kaksi pääteemaa. Toinen niistä käsittelee opettajan omaa toimintaa ja toinen teema nostaa esiin rakenteellisia asioita, jotka vaikuttavat opettajan keinoihin opettaa kirjain-äännevastaavuutta lukivaikeuden omaavalle oppilaalle. Teemoihin sisältyy erilaisia kategorioita, joita seuraavaksi avataan.

5.1 Opettajan toiminta

Ensimmäinen teema *Opettajan toiminta* käsittelee nimensä mukaisesti kaikkea opettajan omaa toimintaa, jolla voi vaikuttaa oppilaiden opetukseen sekä oppimiseen. Opettajan toiminta on siis kaikkea sellaista konkreettista toimintaa, jota opettaja työssään tekee ja joka tähtää kirjain-äännevastaavuuden opettamiseen mahdollisen lukivaikeuden omaavalle oppilaalle. Se pitää sisällään kolme kategoriaa, jotka ovat yksilöllinen eriyttäminen, yhteistyö kodin kanssa sekä yhdessä luokan kanssa.

5.1.1 Yksilöllinen eriyttäminen

Kaikki haastateltavat mainitsivat haastatteluissaan yksilöllisen eriyttämisen. Opettajan täytyy ottaa huomioon omassa toiminnassaan oppilaiden yksilöllinen eriyttäminen, joka tässä tutkimuskontekstissa, mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kohdalla tarkoittaa alaspäin eriytettyä toimintaa. Tällaiseen yksilölliseen eriyttämiseen sisältyy tutkimuksen perusteella opettajan valinnat, mekaaninen harjoittelu sekä havainnollistavat materiaalit.

Opettajan valinnoilla tarkoitetaan esimerkiksi valintoja opetusmenetelmistä tai opetuksen suunnittelua oppilaalle mielekkääksi. Lisäksi siihen kuuluu oppitunnilla tehtävät valinnat, kuten koulunkäynninohjaajan käyttäminen ja hänen tehtävänsä tunnilla. Haastateltavat kertoivat koulunkäynninohjaajan mahdollistavan yksilöllistä eriyttämistä oppitunnilla muun muassa näin: ”Silloin pystyy tekemään niin, että ohjaaja on vaikka muiden kanssa ja itsekin

pystyy auttamaan sitä kenellä on vaikeuksia” (Haastateltava 1) tai ”Tai sitten jos mulla on avustajakin ja avustaja enemmän siinä vieressä tukemassa [...]” (Haastateltava 2).

Mekaaniseen harjoitteluun kuuluu muun muassa opeteltavien asioiden runsaampi toisto ja kertaus. Suuri toistomäärä sekä kertaamisen tärkeys nousivat haastatteluissa esiin.

Mekaaniseen harjoitteluun sisältyy myös oppilaan yksilöllinen etenemistahti, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja antaa oppilaalle enemmän aikaa opeteltavien asioiden sisäistämiseen: ” [...] esimerkiksi kokeessa testeissä tekee sen mitä kerkiää kun muutkin ja sitten jatketaan vaikka myöhemmin toisen päivän” (Haastateltava 1).

Kolmantena yksilölliseen eriyttämiseen kuuluu tutkimuksen perusteella havainnollistavat materiaalit, joita käytetään erityisesti niitä tarvitsevien oppilaiden kanssa. Kaikki haastateltavat opettajat mainitsivat käyttävänsä itseään peilinä tai konkreettisia peilejä mukana äänneiden opettamisessa. Peilinä oleminen mallintaa oppilaalle suun muotoja eri äänneiden muodostuksessa. Konkreettisen peilin avulla taas oppilas ” [...] saa itse katsoa omaa suun asentoa myös, että missä se kieli on ja mihin päin ne huulet on sit sojollaan milloinkin” (Haastateltava 1).

5.1.2 Yhdessä luokan kanssa

Opettajan toiminnan toinen kategoria on yhdessä luokan kanssa. Yhdessä luokan kanssa tarkoittaa kaikkea koko luokan kanssa tehtävää kirjain-äännevastaavuutta harjoittavaa toimintaa yleisopetuksen luokahuoneessa. Tähän kategoriaan sisältyivät toiminnalliset opetustuokioidet, välineet opetuksessa sekä oppikirjat.

Toiminnalliset opetustuokioidet nousivat esiin jokaisen tutkittavan haastatteluissa. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi kirjainaskartelut, taikakynät, eri materiaaleista, kuten muovailuvahasta tehdyt kirjaimet, älytaululla pidettävät yhteiset opetustuokioidet, perinteiset toiminnalliset lautapelit sekä äänneiden kuunteluharjoitteet. Luokan yhteisissä opetustuokioissa käytetään tyypillisesti samoja opetusmenetelmiä ja -tapoja, mitä yksilöllisemmässä opetuksessakin: ” [...] ne yhteiset hetket siellä ekaluokassa, nyt ei ole mitään, jos ajattelee ihan semmoista niinku opettajajohtoista hetkeä, niin ne on aika lyhyitä, että aika samalla tavalla se on kaikille. Paljon siinä on niinku tukikuvia, tuki tehdään isosti. Että sen tyyppistä tehdään kyllä kaikkien kanssa” (Haastateltava 2).

Välineet opetuksessa tarkoittaa sellaisia opetusvälineitä, joita käytetään kaikkien oppilaiden kanssa taitotasosta riippumatta. Ne ovat osa opetusta ja sen mahdollistajia. Tällaisista

välineistä haastateltavat mainitsivat esimerkiksi erilaisten korttien käytön. Tällaisia ovat esimerkiksi kuvakortit, joissa on kirjain ja siihen liittyvä kuva. Tällaisista korteista voidaan keksiä esimerkiksi sanoja, jotka sisältävät opetellun äänten. Kuvakorttien lisäksi mainittiin muitakin kortteja, kuten kirjainkortit ja erilaiset tukikuvakortit. Tukikuvakorteissa voi olla sisällytettynä esimerkiksi kirjain, siihen liittyvä kuva sekä kuva suusta muodostamassa kyseistä äännettä.

Luokan kanssa tehtävään yhteiseen toimintaan liittyy tyypillisesti myös oppikirjat: ”Kyl ihan mun mielestä hyvä tuota looginen eteneminen menee näissä aapisissa. Siellähän nämä vokaalit ensin ja sitten tulee nämä, niinku mitkä on pelkästään nämä suhinat ja muut [...]” (Haastateltava 3). Tärkeimpänä asiana aineistosta nousi esiin aapisen looginen eteneminen, jossa kirjainten opettelu järjestyksessä etenee aapisissa helpoista kirjaimista vaikeampiin: aloitetaan vokaaleista ja edetään konsonantteihin sekä vierasperäisiin kirjaimiin. Lisäksi perinteinen perusharjoituskirjojen tekeminen mainittiin aineistossa.

5.1.3 Yhteistyö kodin kanssa

Kolmas ja viimeinen kategoria opettajan toiminnassa on yhteistyö kodin kanssa. Kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä erottui kolme koodia: huoltajien tukeminen, kotona harjoittelu sekä materiaalia kotiin. Jokainen haastateltava mainitsi jollakin tavalla tekevänsä yhteistyötä kodin kanssa asian tiimoilta.

Aineistossa nousi esiin, että opettaja voi kertoa huoltajille lukemaan opettamisen tekniikasta ja sen menetelmistä sekä niihin liittyvistä apuvälineistä. Toinen asia, joka aineistossa korostui, oli huoltajien rauhoittelu. Haastateltavien mukaan huoltajien suhtautuminen kotona harjoitteluun on vaihtelevaa, mutta useimmiten positiivista: ”[...] vanhemmat mul on monta kertaa kiinnostunut mitä he voisi tehdä ja huomaavat, että tässä tarvitaan tukea kotonakin [...]” (Haastateltava 3). Haastateltavien opettajien tehtävänä onkin enemmän ollut huoltajien rauhoittelu: ”[...] mä niinku aina sanon, että ei ole kiire, annetaan aikaa, ei auta mikään kiire” (Haastateltava 1).

Yhteistyöhön kodin kanssa kuuluu myös sopimukset huoltajien kanssa siitä, että oppilas harjoittelee tiettyä taitoa oppituntien lisäksi myös kotona huoltajien kanssa. Vaikka koulupäivän aikana tehdään suurin osa työstä, on lukemaan oppimisessa tärkeää toistot ja kertaaminen. Ne ovat erityisen tärkeitä oppilaalle, jolla on vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Haastateltava 1 painottaa sitä, että hän ei ”[...] oleta, että he (huoltajat) opettaa. Että mä

opetan ja sitten he kertaa ja harjoittelee sitä jotain tiettyä taitoa [...]”. Kotona siis voi tukea ja kannustaa lasta harjoittelemaan opettajan kanssa sovitulla tavalla. Tyypillisesti harjoittelu voi olla vaikkapa erilaisten oppimispelien, kuten Ekapelin tai Molla ABC:n pelaamista tai yhdessä huoltajan kanssa lukemista. Haastateltavat painottavat sitä, että kotona harjoittelu tapahtuisi pienissä pätkissä, mutta useampana päivänä viikossa, jotta kertaamista ja toistoa tapahtuu määrällisesti enemmän.

5.2 Rakenteelliset asiat

Aineistosta toisena esiin nousi teema *Rakenteelliset asiat*, mitkä tarkoittavat niitä asioita, jotka vaikuttavat taustalla opettajan keinoihin tukea kirjain-äännevastaavuuden oppimista mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kohdalla. Ne ovat siis rakenteellisia koulumaailman asioita, jotka ohjaavat ja antavat kehykset opettajan toiminnalle ja valinnoille. Tähän teemaan sisältyi kaksi kategoriaa, jotka ovat kolmiportainen tuki sekä eri ammattilaiset tukemassa.

5.2.1 Kolmiportainen tuki

Suomessa käytettävä kolmiportaisen tuen malli ohjaa opettajan toimintaa erityisesti heikkojen oppilaiden kohdalla. Oppilas saa eri määrän tukea riippuen tuen portaasta. Aineistosta ilmeni kaksi koodia tähän kategoriaan: yleinen tuki ja tehostettu tuki.

Yleinen tuki on se tuen muoto, jota jokainen oppilas saa yleisen opetuksen luokassa. Sillä siis yleisen opetuksen luokassa jokaisen oppilaan kanssa aloitetaan. Aineistosta korostui se, että luokanopettaja itse kartoittaa alussa tilannetta omassa luokassaan. Yhdestä haastattelusta ilmeni, että ekaluokan alussa oppilaille tehdään alkukartoitus, jonka avulla saadaan tietoa oppilaan lähtötasosta. Alkukartoituksen avulla heikompia oppilaita ja heidän edistymistään voidaan seurata tarkemmin, jotta nähdään, onko yleinen tuki heille riittävää. Haastateltava 2 kertoi, että hän ottaa ” [...] heitä (alkukartoituksessa heikot taidot todettu) vähän semmoiseen niinku että että muistan, huomaan katsella heidän edistymistään”.

Jokainen haastateltava mainitsi lisäksi tukiopetuksen, jota luokanopettaja antaa koulupäivää ennen tai sen jälkeen. Aineistossa korostui se, että tukiopetusta annetaan oppilaan jaksamisen mukaan: ” [...] en anna tuntii iltapäivän päätteeksi, koska ei jaksa enää pienet sitä. Et esimerkiksi iltapäiväkerhossa, jos lapsi on, niin mä voin hakea hänet vartiksi tai kakskyt minsaa. Ja sitten taas takaisin leikkimään” (Haastateltava 1).

Kolmiportaisen tuen mallin seuraava porras on tehostettu tuki. Tehostettuun tukeen siirrytään ”jos se niinku tavallaan ei päästä niinku alkua pidemmälle” (Haastateltava 2). Tutkittavat mainitsivat erityisopettajan kanssa tehtävät lukivaikeutta mittaavat testit. Niiden avulla saadaan selville ydinongelma ja vaikeuden taso. Näiden tietojen pohjalta tehdään päätös tuen portaasta. Tehostetun tuen päätös avaa oppilaalle uusia tukitoimia ja lisää entisestään tuttuja tuen muotoja. Tehostetun tuen avulla luokanopettaja voi perustella koulunkäynninohjaajan tarpeen ja oppilas saa lisää tukiovetustunteja ja hän pääsee tapaamaan erityisopettajaa säännöllisemmin.

Tehostetussa tuessa oppilaalle tehdään lisäksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Tämän suunnitelman avulla oppilaan edistymistä seurataan ja huoltajat pidetään myös ajan tasalla. Toisaalta aineistossa ilmeni myös kritiikkiä tuen portaita kohtaan: ”mä kannatan kolmiportaista tukea, kunhan siihen menisi niin että se myös voisi elävä suunnitelma, että se tukis oppilasta, että jos se on vaan kosmeettinen paperi, että tehty, that’s it, ja meillä ei ole resurssit toteuttaa sitä, niin ei sitten ole mitään hyötyä” (Haastateltava 3). Haastateltava 3 tähdentää, että ”[...] jos tarvitaan lapsella tukea niin se (HOJKS) on ihan ensimmäinen steppi vasta. Että ei siitä tuesta ole mitään hyötyä, jollei sitä niinkun mennä sen suunnitelman mukaisesti”. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 64) mainitaan, että oppilaan oppimissuunnitelmaa laatiessa sovitaan tavoitteiden toteutumisen seuraamisesta sekä suunnitelman tarkistamisen ajankohdista. Haastateltavan mainitsemaan koulun resurssikysymykseen vaikuttaa varmasti kunnan tai kaupungin käytänteet sekä talous.

5.2.2 Eri ammattilaiset tukemassa

Rakenteellisten asioiden toinen kategoria on eri ammattilaiset tukemassa. Kategoria käsittelee nimensä mukaisesti asiantuntijoita, jotka omalla ammattitaidollaan ovat tukemassa mahdollisen lukivaikeuden omaavaa oppilasta. Aineistosta kävi ilmi, että lasta on tukemassa useita ammattilaisia, joita avaan lisää seuraavaksi.

Koulunkäynninohjaaja mainittiin aineistossa useampaan kertaan. Koulunkäynninohjaaja mahdollistaa yksilöllisen tuen saamisen yleisopetuksen luokassa. Koulunkäynninohjaaja voi joko itse olla oppilaan vieressä ja antaa tälle tarvitsemaansa tukea, tai sitten ohjaaja voi ottaa osan lapsiryhmästä, jolloin luokanopettajalle mahdollistuu tilaisuus antaa yksilöllisempää tukea. Luokanopettaja on tietenkin itse myös yksi perustavanlaatuinen ammattilainen oppilaan tukijoiden joukossa. Luokanopettajan omaa toimintaa käsiteltiin tuloksien ensimmäisessä teemassa 5.1 *Opettajan toiminta* tarkemmin.

Jokainen haastateltava mainitsi erityisopettajan tuen. Erityisopettaja tekee paljon yhteistyötä ekaluokkalaisten ja heidän luokanopettajansa kanssa. Erityisopettajan tukea hyödynnetään ” [...] samanaikaisopettamisessa, mutta sitten myöskin niin, että erityisopettaja ottaa pieniksi hetkiksi. Että on ihan niinku osa-aikaisesti siinä erityisopettajan kanssa” (Haastateltava 2). Tämän kaltainen tuki on siis yleisen tuen piirissä ja jokaisen oppilaan saatavissa. Yksi haastateltavista mainitsi myös erityisopettajalla olevan erityispedagogiikan mukaiset ”omat systeemit ja välineet” (Haastateltava 3). Erityisopettajan rooliin oppilaan tukijana sisältyy myös oppimisen vaikeuden perimmäisen syyn selvittäminen, eli esimerkiksi lukivaikeuden testaaminen.

Myös resurssiopettajat mainittiin aineistossa myös. Resurssiopettajaa käytetään koulussa niin, että hänen työtuntinsa jaetaan tarvitseville luokille aina tarpeen mukaan. Resurssiopettajien lisäksi yksi haastateltavista mainitsi puheterapeutin, jonka yhteistyön avulla opeteltiin oppilaan kanssa esimerkiksi äänteitä.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alkuopettajien keinoja tukea kirjain-äännevastaavuuden oppimista mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kohdalla. Tuloksista selvisi, että tähän vaikuttaa niin opettajan oma toiminta, kuin myös rakenteelliset asiat. Johtopäätöksissä kuvailen tutkimuksen päätulokset, sekä vertaan niitä aiempaan tutkimukseen. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia sekä tutkimuksen eettistä puolta. Viimeiseksi esitän jatkotutkimusehdotuksia tutkimukseni aiheesta.

6.1 Johtopäätökset

Yleisesti aiemmat tutkimustulokset korostavat kirjain-äännevastaavuuden merkitystä osana lukemaan oppimisen prosessia. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia näiden tulosten kanssa, mikä näkyy kirjain-äännevastaavuuden opetusmetodien, oppilaiden tukemisen ja eri ammattilaisten tuen moninaisuutena. Jo kolmen alkuopettajan haastattelujen perusteella tapoja opettaa ja eriyttää kirjain-äännevastaavuutta on monia.

Tutkimukseni tuloksissa nousi esiin kaksi pääteemaa: Opettajan toiminta ja Rakenteelliset asiat. Tutkimustulosteni mukaan opettajan toimintaan sisältyy yksilöllinen eriyttäminen, yhdessä luokan kanssa tehtävät asiat sekä yhteistyö kodin kanssa. Tutkimuksessani korostui yksilöllinen eriyttäminen ja sen myötä opettajan valinnat, jotka on nostettu esiin myös Ruotsalaisen ym. (2022) tutkimuksessa. Tutkimukseni tulokset ovat samankaltaisia Ruotsalaisen ym. (2022) kanssa myös siinä, että luokan lukutaidot ovat yhteydessä siihen, minkälaisia opetusmenetelmiä ja toimintoja luokahuoneessa toteutetaan: luokan kanssa yhdessä -kategoriassani korostuu heikompien oppilaiden huomioon ottaminen esimerkiksi opetusvälineiden valinnoissa tai toiminnallisissa opetustuokioissa.

Toinen pääteema Rakenteelliset asiat pitää sisällään kolmiportaisen tuen yleisen ja tehostetun tuen sekä eri ammattilaiset tukemassa. Useat aiemmat tutkimukset ovat todenneet, että varhaislapsuuden fonologisen tietoisuuden taidot ennustavat tulevaa lukutaitoa (Leppänen ym. 2006; Puolakanaho ym. 2007; Torppa ym. 2013). Lisäksi havainnot siitä, että heikot fonologiset taidot omaavat lapset olivat vaikeuksissa lukemaan oppimisessa vielä ensimmäisen luokan syyslukukauden jälkeen viittaavat siihen, että varhaisilla fonologisilla taidoilla on merkitystä lukemaan oppimiseen (Vellutino ym. 2008). Näiden tutkimusten valossa voidaan todeta, että varhainen puuttuminen lapsen fonologisten taitojen heikkouteen

tukee lapsen lukemaan oppimista. Tutkimukseni tulokset ovat näiden tulosten kanssa samansuuntaisia, sillä haastatellut opettajat korostivat erilaisia tuen muotoja kolmiportaisen tuen portailta sekä eri ammattilaisia tukemassa lasta. Aineistosta nousi esimerkiksi alkukartoituksessa heikkojen oppilaiden edistymisen tarkempi seuraaminen, tukiopetus sekä osa-aikainen erityisopetus. Huomion arvoista aikaisemmissa tutkimuksissa oli myös se, että Suomessa valtaosa opettajista konsultoi muita asiantuntijoita säännöllisesti (Ise ym. 2011). Tämä korostui myös tutkimuksessani, jossa oppilasta tukemassa oli erilaisia ammattilaisia erityisopettajasta puheterapeuttiin.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämä tutkimus on toteutettu niin, että se kattaa ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Tutkimusta tehdessä on pidetty huolta siitä, että siitä ei aiheudu tutkittaville riskejä, vahinkoja tai haittaa. Haastateltaville toimitettiin lomake, jossa oli tutkimuksen tiedote sekä suostumuslomake (LIITE 2). Lomakkeessa käytiin läpi muun muassa haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuus ja se, että haastateltava voi jättäytyä tutkimuksesta pois, ilmoittamatta syytä milloin tahansa ilman minkäänlaisia kielteisiä seurauksia. Haastattelujen alussa tutkijana kävin vielä tiedotteen ja suostumuslomakkeen suullisesti läpi haastateltavan kanssa. Henkilötiedot eivät tässä tutkimuksessa olleet oleellisia tietoja, mutta tietosuoja oli myös tutkimuksessa hoidettu asiallisesti: tutkijana olen pitänyt haastateltavien nimitiedot pois tiedostoista ja nimennyt heidät alusta alkaen tiedostoissa haastateltava 1, haastateltava 2 ja haastateltava 3.

Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että osa haastatteluista suoritettiin live-tilanteena samassa tilassa haastateltavan kanssa ja osa taas aikataulullisista syistä etäyhteyden kautta Zoomin välityksellä. Haastateltaville lähetettiin etukäteen tulevan haastattelun kysymysrunko, jotta haastateltava halutessaan saattoi valmistautua haastatteluun. Tutkimuksen tutkijana unohdin lähettää yhdelle haastateltavista kyseisen kysymysrunгон, joten tältä haastateltavalta on voinut tulla suppeampia vastauksia muihin haastateltaviin verrattuna. Tämä taas osaltaan voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi kuten opinnäytetöissä on tapana, tutkimuksen otanta on pieni (n=3), mikä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen perustavanlaatuisesti.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tähän tutkimukseen osallistui vain luokanopettajia, eikä erityisopettajia ollenkaan, joten yksi mielenkiintoinen tapa laajentaa tutkimusta olisi selvittää erityisopettajan keinoja opettaa tai tukea mahdollisen lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden oppimista.

Yleis- ja erityisopetuksen keinoja sekä tapoja lukemaan opettamisen saralla olisi mielenkiintoista vertailla. Lisäksi tähän haastattelututkimukseen osallistuneet opettajat olivat kaikki kokeneita – jokainen heistä on ollut alalla sekä alkuopetuksessa kymmeniä vuosia.

Tutkimusta voisi laajentaa siis myös opettajan kokemuksen osalta: onko kokeneiden ja vastavalmistuneiden opettajien kirjain-äännevastaavuuden opettamisen keinoissa eroavaisuuksia tai painotetaanko niissä eri asioita? Lisäksi tutkimusta voitaisiin jatkaa vaihtamalla oppilaan näkökulmaa, lukivaikeuden ohella voitaisiin tutkia esimerkiksi aistivammaisten oppilaiden kirjain-äännevastaavuuden opettamista.

Lähteet

- Anis, O. 2019. Dyslexia. *Wikijournal of Medicine*, 6 (1), 1-10.
- Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14(2), 135–163.
- Frith, U. 1986. A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 36, 69–81. <http://www.jstor.org/stable/23769405> (Luettu 13.2.2024)
- Holopainen, L. K., Kiuru, N. H., Mäkihonko, M. K., & Lerkkanen, M.-K. 2018. The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 316–333.
- Ise, E., Blomert, L., Bertrand, D., Faísca, L., Puolakanaho, A., Saine, N. L., Surányi, Z., Vaessen, A., Csépe, V., Lyytinen, H., Reis, A., Ziegler, J. C. & Schulte-Körne, G. 2011. Support systems for poor readers: Empirical data from six EU member states. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 228–245.
- Kairaluoma, L. 2014. Sujuvaksi lukijaksi. Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kairaluoma, L. & Takala, M. 2019. Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa Kairaluoma, L. & Takala, M. (Toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. 9–19. Helsinki: Gaudeamus.
- Ketonen, R. 2019. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Kairaluoma, L. & Takala, M. (Toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. 75–84. Helsinki: Gaudeamus.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. 2006. Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3–30.
- Niemitalo-Haapola, E. & Ukkola, S. 2019. Kielellinen tietoisuus. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (Toim.) *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. 133–152. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ojala, M. 2020. Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

- Piasta, S. B. & Hudson, A. K. 2022. Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. *The Reading Teacher*, 76 (2), 201–210. [https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/trtr.2093](https://doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1002/trtr.2093) (Luettu 15.2.2024)
- Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5586-1> (Luettu 25.1.2024)
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. 2007. Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923–931.
- Puttonen, M. 2022. Joka seitsemäs peruskoulun päättävä lukee niin kehnosti, että se vaikeuttaa arkea – Pisa-tulosten alamäestä syytetään digilaitteita, mutta taustalla on muutakin. *Helsingin Sanomat* 1.11.2022, Koulutus.
- Ruotsalainen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A., & Lerkkanen, M. 2022. Literacy instruction in first grade: Classroom-level associations between reading skills and literacy instruction activities. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 83–99.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *The British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
- Torppa, M., Parrila, R., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. 2013. The double deficit hypothesis in the transparent Finnish orthography: A longitudinal study from kindergarten to Grade 2. *Reading & Writing*, 26(8), 1353–1380.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 3, 2019.
- Wealer, C., Fricke, S., Loff, A. & Engel de Abreu P. M. J. 2022. Preschool predictors of learning to read and spell in an additional language: A two-wave longitudinal study in a multilingual context. *Reading and Writing*, 35. 1265–1288.

Liitteet

Liite 1. Haastattelujen kysymysrunko

Lämmittelykysymykset:

Kauanko olet toiminut alkuopetuksen parissa?

Onko lukemaan opettaminen muuttunut vuosien varrella?

Syventävät kysymykset:

Millaisia keinoja käytät kirjain-äännevastaavuuden opettamisessa? (toisin sanoin: Miten opetat kirjain-äännevastaavuutta?)

Miten huomaat mahdollisen lukivaikeuden oppilaalla? (toisin sanoin: Millä keinoin huomaat mahdollisen lukivaikeuden oppilaalla?)

Miten lukivaikeus näyttäytyy kirjain-äännevastaavuuden oppimisessa? (toisin sanoin: Millaisia haasteita lukivaikeuden omaavalla oppilaalla on kirjain-äännevastaavuuden oppimisessa?)

Miten lukivaikeus näyttäytyy kirjain-äännevastaavuuden opettamisessa? (toisin sanoin: Miten huomioit kirjain-äännevastaavuuden opetuksessa lukivaikeuden?)

Millaisia tukitoimia koulu pystyy tarjoamaan tällaisissa lukihaasteissa? (toisin sanoin: Miten oppilasta tuetaan oppituntien lisäksi?)

Miten kolmiportaista tukea käytetään lukivaikeuden omaavan oppilaan kirjain-äännevastaavuuden opettamisessa?

Haluatko kommentoida tai lisätä jotakin vielä johonkin? Vapaa sana.

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta ja suostumuslomake

Tiedote tutkimuksesta (opettajan keinot opettaa kirjain-äännevastaavuutta lukivaikeuden omaavalle lapselle) ja suostumus

Tämä laadullinen tutkimus suoritetaan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Sillä ei ole erillistä rahoitusta. Tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan opettajien keinoja opettaa lukivaikeuden omaavalle oppilaalle kirjain-äännevastaavuutta. Tutkimushenkilöiksi pyritään saamaan kolme alkuopettajaa. Aineistonkeruu tapahtuu haastattelujen avulla ja haastattelu kestää noin 30 minuuttia. Tutkimuksessa ei ole arkipäivän tasoa ylittäviä kokemuksia. Tutkimuksessa ei ole odotettavissa haittoja, hyötyjen liittyessä osallistumisesta saatavaan tietoon tutkimuksen sisällöstä ja menetelmistä. Tutkimusaineistoon ei liitetä henkilötietoja. Myöskään kerättyjä tietojen perusteella ei ole mahdollista tunnistaa yksittäistä koehenkilöä. Tutkimusraportissa tulosten kirjoittamiseen käytetään lainauksia haastatteluaineistosta, mutta niissä ei käytetä osia, jotka saattaisivat paljastaa haastateltavan henkilöllisyyden. Voit missä tahansa vaiheessa haastattelua keskeyttää sen haastattelutilanteen ilman mitään seuraamuksia. Voit kysyä lisätietoa tutkimuksesta tai sen tuloksista tutkimuksen johtajalta Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen (Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma) luokanopettajaopiskelija Sohvi Korhoselta, (posti) , (puh nro).

- Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia.
- Olen saanut tiedotteen tutkittavalle, jossa on riittävät tiedot tutkimuksesta ja minusta kerättyjen tietojen käsittelystä niin, että henkilötietojani ei kerätä, ei myöskään epäsuoria tunnisteita, joista minut voitaisiin tunnistaa.

Paikka ja päiväys _____

Tutkimushenkilön allekirjoitus:

Tutkimuksen johtajan allekirjoitus:
