

**Erityisopetuksessa käytetyt lukemaan opettamisen
menetelmät ja koulutuksen antamat valmiudet
opetuksen tukena**

LUOT0038 Tutkimustyöpaja 3
Kandidaatintutkielma

Laatija:
Elsa Ankelo

18.3.2025
Turku

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Elsa Ankelo

Otsikko: Erityisopetuksessa käytetyt lukemaan opettamisen menetelmät ja koulutuksen antamat valmiudet opetuksen tukena

Sivumäärä: 49 sivua

Päivämäärä: 18.3.2025

Lukeminen on yksi nykyihmisen tärkeimmistä taidoista. Yhteiskuntamme edellyttää lukutaidoltamme entistä enemmän ymmärtävää ja kriittistä lukemista sekä nopeaa tiedonkäsittelyä ja haltuunottoa. Lukutaito myös lisää osallisuutta ja riippumattomuutta toisista ihmisistä, antaa vapauden selvittää asioita itse ja viestiä muille ilman toisten apua. Lukutaidon puute vaikeuttaa muun muassa omien asioiden hoitamista, sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä ja yhteiskuntaan vaikuttamista. Lukutaidon kehittämiseen ja ylläpitämiseen tuleekin panostaa sinnikkäästi, jotta mahdollisimman moni voisi kokea yhdenvertaisuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä lukemaan opettamisen menetelmiä erityisopetuksessa käytetään ja miten ne ilmentävät tutkimuskirjallisuudessa tunnistettuja lukemaan opettamisen menetelmiä. Lisäksi tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, millaisia valmiuksia erityisopettajan- ja luokanopettajakoulutukset ovat antaneet lukemaan opettamisen näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla verkko- ja puhelinhaastatteluilla marraskuussa 2024. Haastatteluihin osallistui kaksi erityisluokanopettajaa ja yksi laaja-alainen erityisopettaja. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti hyödyntämällä teemoittelua.

Tulosten perusteella erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät rinnakkain monia erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä. Menetelmän valinta riippuu lapsen tarpeesta ja katsotaan aina tapauskohtaisesti. Menetelmien lisäksi erityisopettajat ja erityisluokanopettajat nostivat esille myös muita lukemaan opettamista ja oppimista tukevia asioita, kuten opetustavat. Erityisesti toiminnallisuus ja lapsilähtöinen pedagogiikka korostuivat lukemaan oppimista tukevinä asioina. Tuloksista kävi myös ilmi, että koulutus ei ollut antanut opettajille riittäviä valmiuksia opettaa lapsia lukemaan. Lukemaan opettamisen valmiudet olivat kehittyneet työkokemuksen sekä lisäkoulutuksen myötä.

Tulevaisuudessa voisi olla antoisaa tutkia aihetta laajemmalla otannalla tai eri näkökulmasta. Aiheen tutkiminen ylipäätään olisi tärkeää, sillä tukea tarvitsevien lasten lukemaan opettamisesta on tarjolla vain vähän tutkittua tietoa. Lisäksi olisi syytä arvioida antaako opettajakoulutus riittävät valmiudet opettajalle opettaa lapsia lukemaan.

Avainsanat: lukemaan opettamisen menetelmät, lukivaikeus, kehitysvammaisuus, erityisopetus, erityispedagogiikka

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lukemaan oppimisen taustalla vaikuttavat tekijät	7
2.1	Lukemaan oppimisen taustatekijät	7
2.2	Lukemaan oppiminen ja sen haasteet	8
3	Lukemaan opettaminen	12
3.1	Lukemaan opettamisen menetelmät	12
3.2	Erytisopetus ja tukikeinot	13
4	Koulutuksen antamat valmiudet	16
5	Tutkimusongelmat	19
6	Menetelmä	20
6.1	Osallistujat	20
6.2	Tutkimuksen toteutus	21
6.2.1	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	22
6.2.2	Puhelin- ja verkkohaastattelu	23
6.3	Aineiston käsittely	24
6.4	Tutkimusetiikka	26
7	Tutkimustulokset	28
7.1	Lukemaan opettamisen menetelmät	28
7.2	Lukemaan opettamista ja oppimista tukevat asiat	30
7.3	Koulutuksen antamat valmiudet	32
8	Pohdinta	35
8.1	Johtopäätökset	36
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	38
8.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideoita	38
	Lähteet	40
	Liitteet	45
	Liite 1. Tietosuojailmoitus	45

Liite 2. Teemahaastattelurunko

46

Liite 3. Haastattelukutsu

48

1 Johdanto

Lukeminen on tärkeä taito, jota me kaikki tarvitsemme niin opiskelussa, työelämässä kuin vapaa-ajallakin. Alati muuttuva yhteiskunta edellyttää lukutaidoltamme entistä enemmän ymmärtävää ja kriittistä lukemista sekä nopeaa tiedon käsittelyä ja haltuunottoa (Mäki, 2022). Lukutaito vahvistaa yksilön itsenäisyyttä, antaa vapauden selvittää ja hankkia tietoa itsenäisesti. Lisäksi lukutaidon avulla ihminen voi ilmaista itseään ilman muiden apua. (Mäki, 2022, 5). Heikko lukutaito tai lukutaidon puute vaikeuttaa muun muassa omien asioiden hoitamista, ihmissuhteiden ylläpitämistä ja yhteiskunnallista vaikuttamista (Mäki, 2022). Siksi lukutaidon kehittämiseen ja ylläpitämiseen on tärkeää panostaa, jotta kaikilla olisi mahdollisuus tasa-arvoiseen osallistumiseen yhteiskunnassa (Mäki, 2022, 5) Erityisen haastavaa lukemaan oppiminen ja opettelu on kehitysvammaisilla lapsilla ja muilla erityistä tukea tarvitsevilla (Mäki, 2022, Närhi ym., 2016). Vaikka lukemisen haasteet ovatkin yleisiä näissä oppilasryhmissä, on aihetta tutkittu huomattavan vähän verrattuna neurotyypillisten ja vammattomien lukutaidon kehitystä koskevien tutkimuksen määrään (Närhi ym., 2016). Syy tutkimusten vähäiseen määrään voi liittyä erityislasten puutteellisiin kommunikaatiotaitoihin, joiden takia tutkimusten tekeminen voidaan kokea haastavaksi (Mäki, 2022, 10). Erityislasten joukossa lukemisen haasteisiin liittyvät syyt ovat moninaisia, joka osaltaan lisää tutkimuksen tekoon liittyvää haastetta tällä kohderyhmällä (Mäki, 2022, 10).

Tämän tutkimuksen avulla halutaan selvittää, millaisia lukemaan opettamisen menetelmiä erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät erityistä tukea tarvitsevien lasten lukemaan opettamisen tukena. Lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, mitkä asiat erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielestä tukevat lukemaan oppimista erityisopetuksessa. Lukemaan opettamisen menetelmät voidaan karkeasti jakaa kahteen päämenetelmään: analyyttisiin ja synteettisiin (Ketonen, 2019, 109). Synteettiset menetelmät ovat Suomessa analyyttisiä menetelmiä suosituimpia (Ketonen, 2019, 110). Kun nämä kaksi lähestymistapaa yhdistetään, puhutaan sekamenetelmästä (Ketonen, 2019, 109). Suomessa opettajat voivat itse valita, mitä menetelmää tai menetelmiä he haluavat opetuksessaan hyödyntää (Mäki, 2022, 117). Opettajan tulee kuitenkin muistaa olla joustava lukemaan opettamisen menetelmän valinnassa ja valmis muutoksiin, jos valittu menetelmä ei tuota tulosta (Mäki, 2022, 117).

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kirjo on laaja. Tutkimuksessa tarkastellaan niitä oppilaita, joilla on lukemiseen liittyviä erityishaasteita. Lukemisen haasteet voivat olla seurausta esimerkiksi kehitysvammasta tai dysleksiasta. Jokainen tukea tarvitseva lapsi on

kuitenkin oma yksilönsä, ja haasteet lukemisen suhteen voivat olla moninaisia. Tämän vuoksi erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämät lukemaan opettamisen menetelmät eivät ole yleistettävissä jokaisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Käytettyjen lukemaan opettamisen menetelmien lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia valmiuksia erityisopettajan- ja luokanopettajakoulutukset ovat antaneet lukemaan opettamisen näkökulmasta.

Tutkimus on tärkeä toteutettavaksi, sillä erityispedagogiikan puolella käytettyjä lukemaan opettamisen menetelmiä on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin neurotyypillisesti kehittyvien oppilaiden lukemaan opettamista ja normaalissa luokkakontekstissa käytettyjä lukemaan opettamisen menetelmiä. Lukemaan opettamisen menetelmien lisäksi tutkimuksen avulla saadaan viitteitä siitä, miten hyvin koulutus antaa valmiuksia lukemaan opettamiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa tulevaisuudessa muun muassa opettajankoulutuksen kehittämistyössä. Lisäksi niin opiskelevat kuin jo valmistuneetkin opettajat voivat saada tutkimuksen kautta lisätietoa toimivista lukemaan opettamisen menetelmistä erityisopetuksen puolella.

2 Lukemaan oppimisen taustalla vaikuttavat tekijät

Lukemaan oppimisen taustalla voi vaikuttaa monia erilaisia tekijöitä. Tutkimuksissa on todettu, että erityisesti kielellinen tietoisuus on yhteydessä lasten luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen (Lerikkanen, 2020b, 2). Kielellisellä tietoisuudella viitataan kykyyn havaita sekä ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen välistä suhdetta (Lerikkanen, 2020b, 1). Se voidaan jakaa viiteen eri taitoalueeseen. Ne ovat fonologinen tietoisuus, morfologinen tietoisuus eli muoto-opillinen tietoisuus, semanttinen tietoisuus eli sanatietoisuus, syntaktinen tietoisuus eli lauseopillinen tietoisuus sekä pragmaattinen tietoisuus eli kielenkäyttötietoisuus (Lerikkanen, 2020b, 1). Näistä viidestä osa-alueesta fonologisella tietoisuudella on suurin merkitys lukemaan oppimisen kannalta (Mäki, 2022, 128). Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä tunnistaa äänneitä ja tavuja sekä kykyä hahmottaa sanojen äännerakenne ja erotella ja yhdistellä niitä (Mäki, 2022, 129).

2.1 Lukemaan oppimisen taustatekijät

Kielellisen tietoisuuden taitojen monipuolinen harjoittelu rakentaa vankan perustan lukutaidolle (Lerikkanen, 2020a). Kielellisen tietoisuuden taitoja voidaan kehittää varhaislapsuudessa sekä kotona että varhaiskasvatuksessa. Viimeistään esiopetuksessa olisi tärkeää tukea lukutaidon kehittymistä suuntaamalla lapsen huomiota erilaisiin teksteihin, sanoihin ja virkkeisiin sekä edelleen tavuihin, kirjaimiin ja äänneisiin (Lerikkanen, 2020b, 1). Tämä olisi hyvä toteuttaa leikinomaisesti ja erityisesti kuulemiseen perustuvien harjoitusten avulla. Ollessaan vuorovaikutuksessa aikuisten, muiden lasten ja kirjallisen ympäristönsä kanssa, lapsi oppii havainnoimaan kirjaimia ja tekstejä sekä vähitellen omaksuu kirjoitusjärjestelmän periaatteet. (Lerikkanen, 2020a).

Lapsen lukutaitovalmiuksien kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi kodin kulttuurinen pääoma, eli millaisessa kirjallisessa ympäristössä hän varttuu ja kuinka paljon vanhemmilla on resursseja tukea lapsen lukutaidon kehitystä (Lerikkanen ym., 2018, 1). Kielellisesti monipuolinen ympäristö tarjoaa lapselle virikkeitä sekä mahdollisuuksia tutustua kieleen itsenäisesti ja yhdessä läheisten kanssa. Tämä edistää lapsen kielellistä kehitystä ja luo pohjan lukutaidon oppimiselle (Lerikkanen, 2020a).

Suomalaiset vanhemmat arvostavat lukemista (Lerikkanen ym., 2018, 1). Vuosina 2015–2016 toteutetun VUOKKO-tutkimuksen mukaan (Lerikkanen & Salminen) 84,1 % suomalaisista vanhemmista lukee ääneen 2–3-vuotiaille päivä- tai iltasadun. Vastaava prosentti

kuusivuotiaiden kohdalla oli 88.4 % (Lerikkanen ym. 2018, 2). Lapselle ääneen lukeminen on tärkeää monestakin syystä, mutta erityisesti siksi, että se auttaa lasta hahmottamaan puhutun ja kirjoitetun kielen välistä yhteyttä ja tukee tällä tavoin lapsen lukemaan oppimisen kehitystä (Lerikkanen, 2020a). Ääneen lukeminen, yhdistettynä lapsen kanssa käytyyn keskusteluun luetusta, tukee lapsen sanavaraston kehittymistä sekä parantaa tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä (Lerikkanen ym., 2018, 2).

Koulun ja opettajien tarjoaman lukuopetuksen ja -innostuksen lisäksi myös kodilla on suuri merkitys oppilaan lukutaidon ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Tutkimukset (Darling, 2005) ovat osoittaneet, että lapsen lukutaito kehittyy huomattavasti paremmin, kun opettaja ja vanhemmat tekevät yhteistyötä ja tukevat oppimista yhtenäisesti, verrattuna tilanteeseen, jossa yhteistyötä ei ole lainkaan (Lerikkanen, 2006, 167). Vanhemman tai muun läheisen kanssa koetut yhteiset lukuhetket ovat tärkeitä lapsen lukuinnon herättämisessä. Yhteiset lukuhetket ovat vuorovaikutustilanteita, joissa jaetaan tunnekokemuksia ja lapsen maailmankuva laajenee. Lisäksi ne innostavat lasta itsenäiseen lukemiseen (Lerikkanen ym., 2018)

Lapsen itsenäinen lukeminen ja kiinnostus kirjoja kohtaan alkaa usein omatoimisella kirjojen selailulla, sekä niiden tutkimisella (Lerikkanen ym., 2018, 3). Hiljalleen selailu ja tutkiskelu auttavat lasta tunnistamaan tuttuja kirjaimia ja sanoja ensin kuvista ja otsikoista, mikä lopulta johtaa itsenäiseen kirjojen lukemiseen. Varhaislapsuudessa syntynyt kiinnostus lukemista ja kirjoja kohtaan tukee lapsen kehittymistä lukijaksi (Lerikkanen ym., 2018, 3). Yhdessä lukeminen ja lapsen vahva oma lukuinto vahvistavat myös luetun ymmärtämisen kehittymistä. On huomattu, että erityisesti heikot lukijat tarvitsevat vahvaa vanhempien tukea ja kotona tapahtuvaa lisäharjoittelua lukutaidon vahvistamiseksi. Lisäksi heikot lukijat saattavat mahdollisesti tarvita muuta perheen ulkopuolista tukea, kuten puheterapiaa (Lerikkanen, 2006, 167).

Vanhemmilta saadun tuen lisäksi, myös vanhempien omalla asenteella ja mallilla on nähty olevan tärkeä merkitys lapsen harjoittelumotivaatiolle ja lukemisharrastukselle. Aiheesta on kirjoittanut muun muassa Lerikkanen (2006, 166) teoksessa Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Lerkkasen ja Aunolan (2005) tekemän tutkimuksen mukaan varsinkin isän malli ja lukutottumukset näyttävät heijastuvan poikien luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen (Lerikkanen, 2006, 166). On siis tärkeää, että kotona myös vanhemmat lukevat ja näyttävät näin esimerkkiä lapsilleen.

2.2 Lukemaan oppiminen ja sen haasteet

Hyvän ja sujuvan lukutaidon opettelu sujuu usein vaivatta, mutta osalle siihen pääseminen voi kestää pidempään. Vasta koulunsa aloittanut lapsi ei aina tiedä, mitä sana, tavu tai äänne tarkoittavat, tai hän ei tunne kuin muutaman kirjaimen. Alkutaival lukemaan oppimisessa voi olla hankala, jos lapsella on vaikeuksia oppia sujuvasti kirjaimia ja niitä vastaavia äännteitä (Kairaluoma & Takala, 2019). Ilman sujuvaa kirjainten tunnistamisen taitoa teknistä lukutaitoa eli dekodeusta on vaikea oppia. Dekoodauksella tarkoitetaan äänne äännteeltä etenevää kokoavaa lukemistapaa (Kairaluoma & Takala, 2019). Vahva tekninen lukutaito luo perustaa myöhemmälle sujuvalle lukutaidolle. Joillekin sujuvan ja automatisoituneen lukutaidon saavuttaminen on kuitenkin miltei mahdotonta, ja he tarvitsevat siinä paljon tukea (Kairaluoma & Takala, 2019). Tällöin voidaan puhua lukemisen vaikeudesta.

Lukivaikeuden keskeinen haaste liittyy usein lukemisen sujuvuuden ongelmiin (Kairaluoma & Takala, 2019). Dysleksia eli lukivaikeus viittaa erityiseen haasteeseen oppia lukemaan (Mäki, 2022; Närhi, 2016) Dysleksiaan liittyvä lukemisen vaikeutta ei voida selittää laaja-alaisilla kognitiivisilla vaikeuksilla (Närhi ym., 2016). Lukemisen vaikeudet määritellään erityiseksi oppimisvaikeudeksi ja se on alkuperältään neurobiologinen (Mäki, 2022, 14; Kairaluoma & Takala, 2019). Dysleksialle tyypillisiä vaikeuksia ovat haasteet sanantunnistuksessa ja sujuvassa lukemisessa sekä heikot oikeinkirjoitus- ja dekodeustaidot (Lyytinen ym., 2019; Kairaluoma & Takala, 2019). Näiden päävaikeuksien ajatellaan johtuvan kielen fonologisen osa-alueen heikkoudesta, joka ilmenee poikkeuksellisesti suhteessa henkilön muihin kognitiivisiin kykyihin ja saamaansa tehokkaaseen kouluopetukseen. Toissijaisina seurauksina voi esiintyä ongelmia luetun ymmärtämisessä ja lukemisen vähäisyydessä, mikä voi estää sanaston ja taustatiedon kehittymistä (Kairaluoma & Takala, 2019).

Lukivaikeuteen vaikuttavat perimän lisäksi myös kasvuympäristö. Vaikka perinnölliset lähtökohdat olisivat heikot, virikkeellinen, kielellisesti rikas ja kielen kehitystä tukeva ympäristö voi kompensoida vaikeuksia paljon (Lyytinen ym., 2019). Hyvän tukea tarjoavan ympäristön luomiseen tarvitaan vanhempien tuen lisäksi tukea tarjoava varhaiskasvatus ja alkuopetus. Tutkimukset (Lyytinen ym., 2019) ovat osoittaneet, että lukivaikeutta voi edeltää jo vuosia aikaisemmin havaittuja kolmenlaisia ennusmerkkejä. Ennusmerkkejä ovat hidastunut epifonologisen tietoisuuden kehitys, sarjallisen nimeämisen hitaus, sekä kirjainten nimien spontaani oppimisen vaikeus. On tärkeää, että nämä lukivaikeuksien ennusmerkit

tunnistetaan riittävän ajoissa, jotta lapselle voidaan tarjota oikea-aikaista tukea ja kuntoutusta (Takala ym., 2019). Lukivaikeuden kanssa kamppaileva lapsi tarvitsee tukea myös alkuopetuksen jälkeen. Kun lukeminen on vaikeaa ja vaivalloista, opiskelumotivaatio heikkenee ja oppimistulokset laskevat (Kairaluoma & Tuovila, 2019). Opettajien ja erityisopettajien tehtävänä on tuottaa onnistumisen kokemuksia niille oppilaille, joille lukeminen on haastavaa. Erilaisia tuen ja motivoinnin keinoja voivat olla esimerkiksi äänikirjojen ja selkokielisen tekstin käyttö. On tärkeää, että kaikilla lapsen kanssa toimivilla aikuisilla on tietoa lukemisen vaikeuksista ja siitä, etteivät ne kerro kenenkään kognitiivisesta kyvykkyydestä. Vaikeudet eivät tarkoita sitä, että oppija olisi tyhmä tai laiska, vaan sitä, että opetus tulee suunnitella yksilöllisesti lukivaikeus huomioon ottaen (Takala ym., 2019).

Erityisen haastavaa lukemaan oppiminen ja opettelu voi olla kehitysvammaisilla lapsilla. Kehitysvammaiset lapset eroavat kuitenkin dysleksia sairastavista lapsista niin, että heillä on myös kognitiivisissa taidoissa huomattavaa heikkoutta (Närhi ym., 2016). Kehitysvammaiset itse, sekä heidän läheisensä ovat tehneet huomioita siitä, että lukemisen vaikeudet aiheuttavat huomattavaa haittaa kehitysvammaisten suoriutumiseen itsenäisen elämän näkökulmasta (Närhi ym., 2016). Kehitysvammaisuus ei kuitenkaan ole este lukemaan oppimiselle. Arviolta noin 70–80 % lievästi kehitysvammaisista koululaisista oppii lukemaan, vaikka taidon saavuttaminen kestääkin tavallista kauemmin (Mäki, 2022, 13). Kehitysvammaisten heikkoa lukutaitoa selittävät pitkälti heikot kognitiiviset taidot, sekä työmuistin heikkous, mutta myös se, ettei lukemiseen ja lukemaan opetteluun panosteta koulussa kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla riittävästi (Mäki, 2022, 13). Kettusen (2005) tekemän tutkimuksen mukaan kehitysvammaiset oppijat kehittyvät jaksoittain, jolloin kehitys saattaa pysyä paikallaan pitkään ja sitten tapahtuu nopeaa kehittymistä (Mäki, 2022, 13). Kuten neurotyypillisesti normaaleilla lapsilla, myös kehitysvammaisilla oppilailla on havaittu olevan huomattavaa yksilöllistä vaihtelua lukemaan oppimisen onnistumisessa ja lukemisen taidoissa (Närhi ym., 2016, 12). Monilla lievästi kehitysvammaisilla lukemisen vaikeudet muistuttavat havaintoja lukemisvaikeuksista säännöllisissä kielissä, kuten suomen kielessä (Närhi ym., 2016, 12). Vaikeudet, kuten lukemisen hitaus, ja siitä aiheutuvat haitat ovat kuitenkin suurempia kuin lukemisvaikeuksista kärsivillä lapsilla (Närhi ym., 2016, 12).

Heikostakin lukutaidosta on oppijalle hyötyä. On kuitenkin tärkeää muistaa, että saavutettu lukutaito heikkenee, jos sitä ei käytetä. (Mäki, 2022, 23). Lievästi kehitysvammaisten lasten heikon lukutaidon ja sujuvan lukemisen puutteellisen kehittymisen taustalla voi Närhen ym. (2016, 12) mukaan olla useita syitä. Mahdolliseksi syyksi Närhi ym. (2016) ovat

tutkimuksessaan listanneet muun muassa sen, että koulunkäynnissä lukemiseen ja lukutaidon kehittämiseen ei panosteta riittävästi tai yhtä paljon kuin tavallista koulua käyvillä oppilailla. Tämä saattaa johtua puhtaasti tiedon ja taidon puutteesta. Mäki (2022) esimerkiksi nostaa teoksessaan yhdeksi huolenaiheeksi sen, miten opettajilla ei ole riittävästi tietoa kehitysvammaisuuden vaikutuksista lukemaan oppimiseen. Tiedon puute näkyy siinä, että opettajilla ei ole riittävästi tarvittavia työkaluja tehokkaan ja toimivan lukemaan opettamisen järjestämiseen.

3 Lukemaan opettaminen

Kun opettaja valitsee lukemaan opettamisen menetelmää, hänen tulee tietää, mitä taitoja oppiminen oppijalta vaatii ja kuinka hän voi parhaiten tukea alkavaa lukutaitoa (Mäki, 2022, 117). On oleellista, että oppilaat motivoituvat lukemaan, kirjoittamaan ja etsimään tietoa itsenäisesti (Ketonen, 2019). Sopivan menetelmän löytyminen voi viedä opettajalta aikaa ja vaatia joustoa. Ensimmäisenä kokeiltu lukemaan opettamisen menetelmä ei välttämättä aina johda toivottuun lopputulokseen eli lukutaitoon. Oppija voikin oppia lukemaan jollakin toisella menetelmällä kuin sillä, jota on kokeiltu ensin (Mäki, 2022, 117). Parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi voidaan joutua myös soveltamaan ja yhdistelemään eri menetelmiä.

3.1 Lukemaan opettamisen menetelmät

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan synteettisiin ja analyttisiin (Ketonen, 2019, 109; Lerkkanen, 2006, 59). Analyttisissä menetelmissä edetään suuremmista kokonaisuuksista (tekstit, sanat), pienempiin osiin, kuten tavuihin ja kirjaimiin (Lerkkanen, 2006, 66). Analyttisessä menetelmässä tekstistä aletaan tarkastelemaan ensin yksittäistä lausetta, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan sanaa. Sanan tarkastelun jälkeen kiinnitetään huomio tavun muodostukseen ja edelleen sanassa esiintyviin kirjaimiin. (Ketonen, 2019, 111–112). Menetelmän etuna on virheettömämpi lukeminen ja oikeinkirjoitus (Ketonen, 2019) Tarkka tavujen ja sanojen analysointi voi olla hyödyllistä erityisesti oppilaille, jotka tarvitsevat enemmän harjoitusta (Ketonen, 2019). Analyttisen menetelmän haittapuolena pidetään lukemisen sujuvuuden hidasta kehittymistä (Lerkkanen, 2006, 67). Synteettisissä menetelmissä opetuksen lähtökohta on kirjain, äänne tai tavu, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja (Lerkkanen, 2006, 60) Opetus ja harjoittelu etenevät näin kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia (esim. kirjain – äänne – tavu – sana – lause – teksti) (Lerkkanen, 2006, 60). Synteettiset menetelmät ovat erityisen sopivia suomen kielelle, joka on ortografialtaan säännönmukainen ja jossa kirjoitus vastaa läheisesti puhutun kielen muotoa (Lerkkanen, 2006, 60).

Suurin osa suomalaisista opettajista käyttääkin opetuksessaan juuri synteettisiä menetelmiä (Lerkkanen ym., 2010). Eniten käytetty synteettinen menetelmä on Sakari Karppin kehittämä KÄTS-menetelmä (kirjain, äänne, tavu, sana), jossa opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, kirjoittamista ja lukemista (Lerkkanen, 2006, 63). Menetelmässä edetään

vaiheittain niin, että kirjaimet muutetaan äänneiksi, äänneet yhdistetään tavuiksi ja tavut yhdistetään sanoiksi (Mäki, 2022, 122).

CID-assosiaatiomenetelmä on erityisopetuksessa paljon käytetty menetelmä lukemaan opettamisessa. Menetelmässä opetus etenee kirjain-äännevastaavuuksista tavuihin ja sanoihin (Mäki, 2022, 122). CID-menetelmän erityispiirteitä ovat järjestelmällinen etenemistapa, tarkan toimintastruktuurin luominen, eri aistien monipuolinen käyttö, kielellisen työmuistin säännöllinen harjoittaminen sekä toiston runsas käyttäminen (Mäki, 2022, 122). CID-menetelmässä kirjaimilla on tarkka opetusjärjestys. Äänneet ja niitä vastaavat kirjaimet opetetaan ääntämisen kannalta helpoimmassa järjestyksessä. Lisäksi keskitytään siihen, että opeteltavien äänneiden ääntöasut poikkeavat toisistaan mahdollisimman paljon, jolloin äänneiden erottaminen toisistaan helpottuu (Mäki, 2022, 157). Mäki (2022) muistuttaa, että mikään ei kuitenkaan estä opettajaa opettamasta kirjaimia ja äänneitä myös jossain toisessa järjestyksessä, jos se selvästi motivoi oppijaa ja edesauttaa tätä parempiin tuloksiin.

Tutkimukset (Mäki, 2022, 124) ovat osoittaneet, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät KÄTSin tai CIDin tyyppisten opetusmenetelmien käytöstä ja oppivat lukemisen alkeita niiden avulla, mutta tämä edellyttää kuitenkin johdonmukaista, intensiivistä ja strukturoitua opetusta. Opetuksen tulisi siis olla hyvin suunniteltua ja lukemisen harjoituksia tulisi olla paljon joka päivä (Mäki, 2022, 20).

3.2 Erityisopetus ja tukikeinot

Yksilöllisiä lukemaan opettamisen tukikeinoja suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan, jotta voitaisiin toteuttaa tasa-arvoista opetusta. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat suomalaisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän olennaisia tavoitteita. Lapsen ja nuoren saamalla tuella varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa on keskeinen rooli näiden toteutumisessa (Lintuvuori ym., 2024, 281). Suomessa erityisopetusta järjestetään oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän avulla kaikille oppilaille. Järjestelmän tavoitteena on, että tukea tarjotaan oppilaalle mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, heti tuen tarpeen ilmetessä. Tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Lintuvuori ym., 2024, 285).

Yleiseen tukeen ovat oikeutettuja kaikki yleisopetuksen oppilaat. Yleinen tuki muodostuu yksittäisistä pedagogisista ratkaisuista ja tukitoimista, joilla tukea annetaan osana koulun arkea. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon ja järjestetään oppilaalle laaditun opetussuunnitelman mukaisesti (Lintuvuori ym., 2024, 285). Se on yleistä tukea

säännöllisempää ja sisältää useita eri tukimuotoja. Kun tehostettu tuki ei ole enää riittävää, voidaan pedagogisen selvityksen avulla oppilaalle hakea erityistä tukea. Erityinen tuki on intensiivisin tuen taso (Lintuvuori ym., 2024, 285). Oppilas, jolla on erityisen tuen päätös, saa tukea hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti (Lintuvuori ym., 2024, 286). Pääsääntöisesti erityinen tuki järjestetään muun opetuksen yhteydessä eli integroituna yleisopetukseen, mutta jos oppilaan etu sitä vaatii, voidaan opetus toteuttaa myös erityisluokalla pienryhmäopetuksena tai erityiskoulussa (Peltomaa, 2014, 43). Oppimisen tuki uudistuu kaikilla koulutusasteilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Esi- ja perusopetukseen kaavailut muutokset tulevat voimaan 1.8.2025. Hallituksen tekemän uudistuksen tavoitteena on turvata riittävä tuki sekä vähentää opetushenkilöstön hallinnollista taakkaa. Uudistuksella tavoitellaan myös valtakunnallisesti yhteneväisempiä, selkeitä ja monipuolisia tuen muotoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024).

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu, että oppimisen esteettömyyteen tulee koulussa kiinnittää huomiota. Opetussuunnitelman (POPS, 2014, 55) mukaan esteettömyys on sekä pedagogista esteettömyyttä kuin asenteellista, psyykkistä ja sosiaalista esteettömyyttäkin. Lisäksi yhdeksi esteettömyyden muodoksi on mainittu tietotekniikan käytettävyys. Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksien aiheuttamaa haittaa pyritään siis kouluissa vähentämään muokkaamalla opetusta ja oppimateriaaleja saavutettaviksi sekä käyttämällä yksilöllisiä, lukivaikeuden aiheuttamia haittoja korjaavia tai kompensoivia ratkaisuja. Puuttuvia tai puutteellisia lukitaitoja täydennetään siis sekä perinteisin että teknisin ratkaisuin, tietoteknisillä välineillä ja sovelluksilla (Paloneva & Mäkipää, 2019).

Opetuksen ja tuen suunnittelussa otetaan huomioon sekä jokaisen oppilaan että opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet (POPS, 2014, 55). Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen edellyttää yhteisöllisiä ratkaisuja ja oppimisympäristön muokkaamista sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista (POPS, 2014, 55). Yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen on yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon huomioon ottamista (POPS 2014, 22). Jotta jokainen oppilas voisi osallistua opetukseen, on oppimateriaalien oltava saavutettavia. Saavutettavuus on myös yhdenvertaisuuden edistämistä (Paloneva & Mäkipää, 2019). Saavutettavuus koulutusorganisaatioissa tarkoittaa sitä, että oppilaalle voidaan tarjota oppimisen tueksi esimerkiksi sähköisiä oppimisympäristöjä, äänikirjoja ja niiden kuunteluohjelmia. Kun oppimateriaali on saavutettavaa, oppilas saa paremmat edellytykset selviytyä opinnoista, lisätä oman työskentelyn osuutta ja parantaa suorituksia (Paloneva &

Mäkipää, 2019). Erilaisten apuvälineiden avulla voidaan siis helpottaa oppilaan taakkaa ja vapauttaa oppimiskapasitettia.

4 Koulutuksen antamat valmiudet

Lukutaito on varmasti yksi tärkeimmistä, ellei tärkein taito, jonka lapsi koulutaipaleensa aikana oppii. Tässä opettajalla on suuri rooli ja vastuu. Vaikka suomalaislapsista reilu kolmannes (Ketonen, 2019) osaakin koulun alkaessa lukea, ei se tarkoita, että opettajan työ olisi tehty ennen kuin se varsinaisesti on edes ehtinyt alkaa. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana luodaan luku- ja kirjoitustaidon perusta (Ketonen, 2019). Oppilaat oppivat tekstin tuottamisesta, sekä tutustuvat laajemmin kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin (Ketonen, 2019). Jotta lukutaito kehittyisi riittävän hyväksi, lukemisen harjoittelun tulisi olla hyvin monipuolista (Ketonen, 2019). Ketonen (2019) on listannut, että lukutaidon harjoittelun pitäisi ensimmäisillä luokilla sisältää muun muassa pieniä vuorokeskusteluja, sekä luetun tekstin ymmärtämisen harjoittelua kysymyksiin vastaamalla. Tähän kaikkeen opettajakoulutuksen pitäisi tulevia opettajia valmistaa.

Peruskoulussa annettavasta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta 76 prosenttia tapahtuu alakoulussa (Kulju & Rättyä, 2020). Alakoulussa tunteja on puolestaan eniten alkuopetuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän toimeenpanon mukaan 1.8.2025 alkaen 1-2. luokkalaisilla on äidinkieli- ja kirjallisuus -oppiainetta 15 vuosiviikkotuntia. Tämä on 2 vuosiviikkotuntia enemmän kuin aikaisemmin. Koulupolun alkuvaiheeseen panostaminen on perusteltua, sillä peruslukutaidon omaksuminen on edellytys monien aineiden opiskelulle ja kokonaisuuksien hahmottamiselle (Kulju & Rättyä, 2020).

Tutkimuksen (Blomberg, 2008) mukaan vastavalmistuneet opettajat eivät kuitenkaan saa riittäviä valmiuksia työelämään. Kulju ja Rättyä (2020) ilmaisevat huolensa siitä, kuinka vähän luokanopettajakoulutuksessa on mahdollisuuksia opiskella alkuopetuksen lukemaan opettamisen menetelmiä. Ilman valinnaisia sivuaineita aihetta käsitellään koko koulutuksen aikana usein vain muutamien luentojen ja harjoitusten verran (Kulju & Rättyä, 2020). Nämä luennot ja harjoituskerrat ovat osa luokanopettajakoulutuksen monialaisia opintoja, joissa perehdytään kaikkien koulussa opettavien aineiden didaktiikkaan. Monialaiset opinnot ovat suuruudeltaan 60 opintopistettä. Niistä 6–10 opintopistettä on varattu äidinkielen ja kirjallisuuden kursseille (Kulju ja Rättyä, 2020). Ero on merkittävä verrattuna esimerkiksi ruotsalaisiin opettajankoulutusohjelmiin, joissa äidinkieleen on varattu Kuljun ja Rättyän (2020) mukaan jopa 30 opintopistettä.

Turun luokanopettajakoulutuksessa monialaisten opintojen aikana käydään kaksi äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia. Ensimmäinen kurssi, LUOT0013 Kielitaitoiseksi kasvaminen, käsittelee opinto-oppaan mukaan luku- ja kirjoitustaidon opettamisen menetelmiä (Peppi, 2024a). Vastaavanlainen kurssi löytyy myös Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaasta nimellä FS00CF75 Tekstitaidot ja kielitieto (Peppi, 2024e). Kurssin osaamistavoitteisiin on kirjattu, että opiskelija osaa tunnistaa eri-ikäisten oppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen teoreettiset ja pedagogiset mallit ja osaa soveltaa niitä opetukseen sekä tunnistaa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ja niiden kielellisen taustan (Peppi, 2024e). Kurssilla käsitellään lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen teorioiden lisäksi myös lukivaikeutta yleisen tuen näkökulmasta. Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaassa kurssilla 406049A Äidinkieli ja kirjallisuus I: Kieli ja tekstitaidot osaamistavoitteisiin on kirjattu, että opiskelija osaa soveltaa luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä (Peppi, 2024f). Kaikissa yliopistoissa kyseinen lukutaitoa ja lukemaan opettamisen menetelmiä käsittelevä kurssi käydään ensimmäisen opiskeluvuoden aikana (Peppi, 2024a; Peppi, 2024e; Peppi, 2024f).

Turun yliopiston erityisopettajan tutkinto-ohjelmaan ei varsinaisesti kuulu kandidaatti- tai maisterivaiheessa lukemaan opettamisen menetelmien käsittelyä. Asia ilmenee tarkasteltaessa opinto-opasta (Peppi, 2024b; Peppi, 2024c). Tutkinto-ohjelmaan kuitenkin kuuluu niin kandidaatti- kuin maisterivaiheessakin vapaavalintaisia opintoja, joihin voi halutessaan sisällyttää esimerkiksi alkukasvatuksen opintoja tai luokanopettajaopintojen monialaiset opinnot. Turun yliopisto tarjoaa erityisopettajan tutkinto-ohjelman lisäksi myös erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, niin kutsutut erilliset erityisopettajan opinnot, jotka on tarkoitettu luokanopettajille ja aineenopettajille. Kun tarkastellaan erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavia opintoja opinto-oppaasta, huomataan, ettei yhdenkään kurssin sisällöstä löydy mainintaa lukemaan opettamisen menetelmistä tai niiden käyttämisestä erityispedagogiikan kontekstissa (Peppi, 2024d)

Luokanopettajakoulutuksen sisältö on tarkoin mietitty (Pursiainen ym., 2019, 57). Kuljun ja Rättyän (2020) mukaan tällä hetkellä luokanopettajakoulutus ja sen monialaiset opinnot tarjoavat kuitenkin lähinnä vain joitakin vinkkejä oppiaineen eri sisältöjen tarkasteluun, monien sisältöalueiden jäädessä varsin vähälle huomiolle. Kehittyäkseen taitavaksi lukemaan

opettamisen opettajaksi opettajaopiskelija tarvitsee siis omaehtoista perehtymistä ja kouluttautumista sekä yhteistä reflektiota kollegoiden kanssa.

5 Tutkimusongelmat

Oppilaalle lukutaito on yksi koulu-uran peruspilareista, ja siksi on tärkeää, että opettaja hallitsee lukemaan opettamisen menetelmät hyvin ja osaa käyttää niitä tehokkaasti. Lukemaan oppittelu ei ole aina helppoa ja oppilas voi kohdata joskus ylitsempääsemättömiltäkin tuntuvia haasteita. Lukemaan oppimista hidastavat muun muassa lukivaikeus, kehitysvammaisuus ja kielelliset erityisvaikeudet.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämiä pedagogisia menetelmiä lukemaan opettamisen tukena. Tarkoituksena on tutkia millaisia menetelmiä opettajat käyttävät opettaessaan oppilaita lukemaan ja mitkä asiat tukevat heidän mielestään lukemaan oppimista. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaiset valmiudet erityisopettajan- ja luokanopettajakoulutus on antanut lukemaan opettamisen näkökulmasta. Näihin edellä mainittuihin asioihin vastauksia haetaan alla olevien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä eri menetelmiä erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät lukemaan opettamisen tukena?
 - 1.1. Miten opettajien kuvaamat menetelmät ilmentävät tutkimuskirjallisuudessa tunnistettuja lukemaan opettamisen menetelmiä?
2. Mitkä asiat tukevat lukemaan oppimista erityisopettajien ja erityisluokanopettajien näkökulmasta?
3. Millaisia valmiuksia erityisopettajan- ja luokanopettajakoulutukset antavat lukemaan opettamisen näkökulmasta?

6 Menetelmä

Toteutettava tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavallisesti ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020). Tämä tutkimus pyrkii syventämään käsitystä erityisopettajien ja erityisluokanopettajien subjektiivisista käsityksistä lukemaan opettamiseen. Laadullinen tutkimus painottaa yksityiskohtaista analyysiä ja yksilöllisten tilanteiden ainutlaatuisuutta, eikä näin ollen pyri yleistämään tuloksia laajalle joukolle (Puusa & Juuti, 2020).

Laadullinen tutkimus keskittyy ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Puusa & Juuti, 2020). Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä pyritä luomaan teorioita samalla tavalla kuin luonnontieteissä on totuttu tekemään (Puusa & Juuti, 2020). Tutkijan kuitenkin odotetaan tarkastelevan tutkimusaihettaan sen perinteen valossa, jota aiheesta on aiemmin tutkittu. Aineistoa kerätessään ja sitä tulkitessaan tutkijan tulee ottaa huomioon alan vakiintuneet käsitteet ja käytännöt (Puusa & Juuti, 2020). Aineiston tulkinnassa pyritään kuitenkin tuomaan esiin näkökulmia, jotka voivat olla esimerkiksi sisällöllisesti uusia. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan lukemaan opettamista erityispedagogiikan näkökulmasta, joka on lukemaan opettamisen tutkimuksissa vähän tutkittu näkökulma.

Toteutettava tutkimus on poikittaistutkimus. Poikittaistutkimuksessa aineisto kerätään kertaluontoisesti lyhyen ajan sisällä (Cohen, 2018, 348). Poikittaistutkimus tarjoaa tutkijoille tietoa juuri sen hetkisestä tilanteesta (Cohen, 2018, 348). Koska poikittaistutkimuksessa aineistoa kerätään kertaluontoisesti, tutkimus ei mahdollista muutosten tai syy-seuraussuhteiden tutkimista (Cohen, 2018, 349).

6.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui erään varsinaissuomalaisen kaupungin yksi (1) laaja-alainen erityisopettaja, sekä kaksi (2) erityisluokanopettajaa. Tutkimukseen osallistuakseen opettajilla tuli olla erityisopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyys. Opettajat olivat valmistuneet erityisopettajiksi aikavälillä 2014–2024, mutta kaikilla oli vähintään 10 vuoden työkokemus erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen parissa. Jokaisen haastateltavan koulutuspolku erityisopettajaksi oli yksilöllinen (taulukko 1).

Taulukko 1

Haastateltavien tiedot

<i>Haastateltava</i>	<i>Työkokemus</i>	<i>Koulutuspolku</i>
<i>ERLO1</i>	<i>17 vuotta</i>	<i>erityisluokanopettaja TOI-opetus (AMK) → erityisopettajan pätevyyden antavat opinnot (perusopetus)</i>
<i>ERLO2</i>	<i>10 vuotta</i>	<i>Luokanopettajaopinnot, erityisopettajan pätevyyden antavat opinnot (perusopetus)</i>
<i>ERO</i>	<i>19 vuotta</i>	<i>varhaiskasvatuksenopettaja (KK) → erilliset erityisopettajaopinnot (perusopetus) → luokanopettajaopinnot (KM)</i>

*TOI-opetus = toiminta-alueittain järjestettävä opetus

6.2 Tutkimuksen toteutus

Haastattelu valittiin aineistonkeruutavaksi, sillä sen etuna voidaan pitää joustavuutta (Sarajärvi & Tuomi, 2018; Puusa & Juuti, 2020). Haastattelun joustavuus mahdollistaa tutkijalle sen, että tiedonkeruutilanteessa voidaan ohjata keskustelua tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin asioihin (Puusa & Juuti, 2020). Lisäksi haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaisujen muotoa ja käydä vuoropuhelua tiedonantajan kanssa (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Haastattelun etuja on myös se, että siihen voidaan valita henkilöitä, jotka omaavat kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai asiantuntemusta aiheesta (Sarajärvi & Tuomi, 2018; Puusa & Juuti, 2020).

Koska laadullisen tutkimuksen haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, on perusteltua, että aiheesta kerrotaan osallistujalle etukäteen sen verran, että he voivat valmistautua haastattelutilanteeseen etukäteen. Käytännössä tämä toteutuu, kun haastatteluluvasta ja haastatteluajankohdasta sovitaan (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Lisäksi haastateltavat saivat etukäteen tutustua haastattelurunkoon (Liite 2). Tämä osaltaan myös auttoi heitä valmistautumaan haastattelutilanteeseen etukäteen. Kun haastateltavat saavat valmistautua etukäteen haastattelutilanteeseen, he antavat mahdollisesti monipuolisempia ja perustellumpia vastauksia tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi, 2009). Näin ollen tutkija saa syvällisempää ja kattavampaa tietoa haastateltavan ajatuksista ja kokemuksista (Hirsjärvi, 2009; Puusa & Juuti, 2020).

Haastattelun heikkoutena pidetään esimerkiksi kyselyyn verrattuna aikaa ja rahaa. Haastattelu on Saarijärven ja Tuomen (2018) mukaan kallis ja aikaa vievä aineistonkeruumuoto. Tämän lisäksi haastatteluun voivat vaikuttaa monet virhelähteet, jotka liittyvät haastateltavaan tai tutkijaan tai aiheutua haastattelutilanteesta (Puusa & Juuti, 2020). Tutkijan on tärkeää olla tietoinen siitä, että tietyistä aiheista keskusteltaessa ihmisillä on usein taipumus antaa niin sanottuja sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia (Puusa & Juuti, 2020). Tämä tarkoittaa, että haastateltava saattaa vastata niin, että hänen vastauksensa vastaavat yleisesti hyväksytyjä näkemyksiä tai normeja (Puusa & Juuti, 2020).

Haastattelut toteutettiin marraskuussa 2024. Ennen haastatteluiden toteuttamista koululta pyydettiin tutkimuslupa. Tutkimusluvan tarkisti koulusihteeri ja allekirjoitti koulun rehtori. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina etäyhteydellä. Kaksi haastattelua toteutettiin puhelinhaastatteluna ja yksi haastattelu Zoom-verkkosovelluksen kautta.

Haastatteluajankohdasta sovittiin osallistujien kanssa etukäteen sähköpostitse. Lisäksi haastateltaville lähetettiin muutama päivä ennen sovittua haastatteluajankohtaa haastattelurunko, johon he halutessaan saivat tutustua etukäteen.

6.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Laadullisen tutkimuksen haastattelutyyppinä on kolme: lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään teemahaastattelua. Teemahaastattelussa keskustelu etenee tiettyjen ennalta määriteltyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten pohjalta. Haastattelun etuna on, että kysymyksiä voidaan muokata ja syventää haastateltavien antamien vastausten perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa & Juuti, 2020). Teemahaastattelun tavoitteena ei ole esittää

satunnaisia kysymyksiä, vaan ohjata keskustelua siten, että haastattelusta saadaan tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta merkityksellistä tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ennalta valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehykseen, eli niihin asioihin, joita tutkittavasta ilmiöstä on jo tiedossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teemahaastattelun onnistuminen edellyttää, että tutkijalla on riittävästi tietoa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tärkeimmistä osista, siihen vaikuttavista tekijöistä ja ilmiön kokonaiskuvasta (Puusa & Juuti, 2020). Aiheeseen liittyvän kirjallisuuden lukeminen on tärkeää, koska siitä saatu tieto, yhdistettynä tutkijan ennakkotietämykseen, luo perustan teemarungolle, jota hän käyttää haastattelussa. Ennalta suunniteltu haastattelurunko tarjoaa rakenteen keskustelulle ja varmistaa, että tutkija saa relevanttia tietoa tutkimuksen tavoitteen ja tutkimusongelman kannalta, pitäen keskustelun keskittyneenä tutkimuksen kannalta tärkeisiin ja oleellisiin asioihin (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelurunko (Liite 2) muodostettiin itse.

Haastatteluun ei pidä mennä valmistautumatta (Puusa & Juuti, 2020). Haastattelijan osa on kriittinen kokonaisuudelle siinä mielessä, että haastattelijalla omalla olemisellaan ja erityisesti kysymyksenasettelulla vaikuttaa ratkaisevasti tuotetun aineiston sisältöön (Puusa & Juuti, 2020). Tämän takia on perusteltua esitellä haastattelurunkoa, varsinkin jos tutkijalla on vähän kokemusta (Puusa & Juuti, 2020). Näin vältetään esimerkiksi virheeltä, jonka seurauksena tutkija jättää ikään kuin tutkittavan tehtäväksi vastata hänen omiin tutkimuskysymyksiinsä (Puusa & Juuti, 2020). Näin tehdessään tutkija saattaa esittää tutkittavalle liian abstrakteja kysymyksiä, joihin tutkittavan on vaikea vastata. Tässä tutkimuksessa haastattelurunko esiteltiin ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista. Esitestauksen avulla testattiin, että haastattelurunko on toimiva ja vastaa tutkimuskysymyksiin. Esitestauksessa testattiin myös Zoom-verkkosovelluksen käyttöä ja haastattelun nauhoittamista sen avulla. Lisäksi testattiin Turun yliopistolta lainaksi saatua ääninauhuria ja sen toimintaa.

6.2.2 Puhelin- ja verkkohaastattelu

Haastattelut toteutettiin puhelin- ja verkkohaastatteluina. Alkuperäinen tarkoitus oli, että haastattelut olisi toteutettu pelkästään verkkohaastatteluina, mutta ajankäytöllisten ja teknisten ongelmien vuoksi kaksi haastattelua toteutettiin puhelinhaastatteluina. Yksi kolmesta haastattelusta toteutettiin verkkohaastatteluina utu.zoom.fi -verkkosovelluksella. Haastattelutavaksi valikoitui etäyhteydellä toteutetut tutkimushaastattelumenetelmät, koska ne

mahdollistivat sopivien haastatteluajkojen löytymisen. Sen lisäksi, että haastatteluajkojen sopiminen on helpompaa, antaa etäyhteydellä toteutettu haastattelu myös mahdollisuuden siirtää haastattelua joustavasti (Ikonen, 2017).

Puhelinhaastattelun eduksi Ikonen (2017) mainitsee eksplisiittisyyden. Kun sekä tutkijan että tutkittavan on pakko ilmaista kaikki eksplisiittisesti (Drabble ym., 2016), tutkimusmateriaaliksi tallentuu paljon runsaampi ja rikkaampi sanallinen aineisto kuin sellaisessa kohtaamisessa, jossa tutkija pystyisi tekemään päätelmiä esimerkiksi tutkittavan asuinympäristöstä tai jossa asioita kuitattaisiin merkitsevilla hymyillä tai lavealla viittauksella ympäristöön (Ikonen, 2017). Puhelinhaastatteluiden kautta rakennettavaa luottamusta ja sen saavuttamista on kyseenalaistettu laadullisessa metodikirjallisuudessa (Ikonen, 2017). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että tutkittavien luottamuksen saavuttaminen ei ole merkittävästi hankalampaa kuin kasvokkain toteutetussa tutkimustilanteessa (Ikonen, 2017). Oleellisinta on, että tutkijalla on halu saavuttaa riittävä luottamus tutkittavaan, ja että hän suhtautuu haastatteluihin herkkyydellä.

Jotta puhelinhaastattelu olisi onnistunut, tutkijan on oltava refleksiivinen (Ikonen, 2017). Tutkijan on hyvä tunnistaa, mitä vaikutuksia hänen sosiaalisella asemallaan, elämäkokemuksellaan (tai kokemattomuudellaan) ja muilla henkilökohtaisilla ominaisuuksillaan on haastatteluvuorovaikutukseen (Ikonen, 2017). Tutkijan on myös kyettävä muokkaamaan toimintaansa tilanteen mukaan. Tutkija voi esimerkiksi palata haastateltavan aiemmin esille ottamaan asiaan ja liittää sen osaksi myöhempää teemaansa: Sanoit aiemmin, että... Entäpä tässä asiassa...? (Ikonen, 2017). Puhelinhaastattelu vaatii siis tutkijalta jatkuvaa läsnäoloa ja kuuntelua. Puhelimessa hiljaisuus herättää epävarmuutta ja kiusaantumista (Ikonen, 2017). Hiljaisten hetkien välttämiseksi haastattelurunkoon oli kirjattu Ikonen (2017) ohjeiden mukaan paljon enemmän kysymysehdotuksia kuin teemahaastattelu olisi edellyttänyt. Kuten Ikonenkin (2017) toteaa, lähellekään kaikkia ei tarvinnut suoraan kysyä, vaan haastateltavat kertoivat itse useimmat haastattelurungossani olevat asiat kustakin teemasta. Rungosta tarkastamalla pystyin esittämään tarvittaessa lisäkysymyksiä tai jättämään pois sellaisia kysymyksiä, jotka eivät koskeneet haastateltavaa.

6.3 Aineiston käsittely

Aineiston analyysi on tiiviisti yhteydessä aineiston keräämiseen laadullisessa tutkimuksessa (Puusa & Juuti, 2020). Koska tutkija toimii tutkimusinstrumenttina, hänen läsnäolonsa aineiston keräämisessä käynnistää samalla analyysivaiheen (Puusa & Juuti, 2020). On tärkeää,

että tutkija tunnistaa oman esiyymmärryksensä eli ennakkoon aiheesta omaamiensa tietojen ja uskomusten luonteen ja sisällön, sillä ne vaikuttavat väistämättä aineiston analyysiin. (Puusa & Juuti, 2020) Aineiston analyysin tavoitteena on tutkia, selittää ja syventää ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020). Puusa ja Juuti (2020) pitävät aineiston kuvailua tärkeänä osana analyysiä, sillä se havainnollistaa ja pyrkii avaamaan lukijoiden eteen kontekstin, jossa tutkijan kuvaama aihe esiintyy.

Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kahteen pääryhmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäiselle ryhmälle on ominaista, että analyysia ohjaa tietty teoreettinen tai epistemologinen lähtökohta. Toisessa ryhmässä analyysiä ei määrittele tietty teoria tai epistemologia, vaan siihen voidaan soveltaa monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia näkökulmia vapaammin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysi kuuluu jälkimmäiseen ryhmään.

Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmäksi valittiin teemoittelu, joka on yksin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä. Teemoittelua voidaan pitää yhtenä sisältöanalyysin muotona (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Kallinen & Kinnunen, 2021). Teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asiakokonaisuuksia ja usein esiintyviä tyypillisiä piirteitä (Kallinen & Kinnunen, 2021). Kerättyä tutkimusaineistoa alettiin analysoida marraskuussa 2024. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon. Kolmesta haastattelusta kertyi litteroitua aineistoa yhteensä 25 liuskaa, rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Litteroinnin yhteydessä aineisto anonymisoitiin ja lopullisessa litteroidussa haastatteluaineistossa haastateltavat esiintyvät lyhenteillä ERLO (erityisluokanopettaja) 1 & 2 ja ERO (erityisopettaja).

Tulosten analysoiminen aloitettiin lukemalla litteroidut haastattelut läpi useaan otteeseen. Näin kerätystä aineistosta saatiin laaja ja kattava kuva. Aineiston analyysitavaksi valittiin aineistolähtöinen teemoittelu, sillä ilmiötä tutkittiin ilman ohjaavia teorioita.

Aineistolähtöisessä teemoittelussa analyysiyksiköt ja teemat nousevat siis suoraan aineistosta tutkimuksen ja tutkimuskysymysten avulla, eikä niitä ole määritelty etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Litteroiduista haastatteluista alettiin etsiä tutkimuksen kannalta olennaisia vastauksia. Nämä tutkimuksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat siirrettiin erilleen muusta aineistosta ja ryhmiteltiin osallistujakohtaisesti Excel-taulukkoon omille välilehdille. Haastattelun analysointia helpotti valittu haastattelutapa, teemahaastattelu, koska haastattelun teemat olivat jo itsessään jäsentäneet aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kun tutkimusaineistosta kaikki oleellinen oli siirretty Excel-taulukkoon, alettiin vastauksia jakaa analyysiyksiköihin osallistujakohtaisesti. Vastaukset jaettiin analyysiyksiköihin sen mukaan, mitä teemaa niissä käsiteltiin. Analyysin tavoitteena oli etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä ja tuoda esiin teemojen yhtäläisyyksiä ja eroja. Alkuperäiset ilmaisut lyhennettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi, joita olivat esimerkiksi *kuvaa käytettyä lukemaan opettamisen menetelmää ja kertoo koulutuksen antamista valmiuksista*. Tämän jälkeen osallistujien alkuperäisistä vastauksista ne, jotka olivat teeman mukaisia, nostettiin pelkistettyjen ilmausten kanssa samalle Excel-välilehdelle. Nämä välilehdet oli nimetty tutkimuskysymysten mukaan seuraavasti: *lukemaan opettamisen menetelmät, lukemista tukevat asiat ja koulutuksen antamat valmiudet*. Tällä tavoin saatiin siirrettyä kaikki tutkimuksen kannalta oleellinen aineisto erilleen muusta, tutkimuksen kannalta merkityksettömästä, aineistosta. Lisäksi tämän vaiheen avulla saatiin ryhmiteltyä vastaukset tutkimuskysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kun vastaukset oli saatu ryhmiteltyä tutkimuskysymysten mukaisesti, alettiin pelkistettyjä ilmauksia ryhmitellä alaluokkiin ja siitä edelleen yläluokkiin teemojen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisen päätutkimuskysymyksen (käytetyt opetusmenetelmät) yleisimmiksi teemoiksi eli yläluokiksi nousivat KÄTS-menetelmä ja CID-assosiaatiomenetelmä. Toisen tutkimuskysymyksen (lukemaan oppimista tukevat asiat) yleisimpiä teemoja eli yläluokkia olivat toiminnallisuus ja lapsilähtöisyys. Kolmannen tutkimuskysymyksen (koulutuksen antamat valmiudet) yleisimmiksi teemoiksi eli yläluokiksi nousivat koulutuksen riittämättömyys, täydennyskoulutus ja kollegiaalinen tuki.

6.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on julkaissut ohjeet tutkimuksen eettisistä periaatteista, joita tulee noudattaa ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa. (TENK, 2019, 4). Tutkimuksen eettisyyteen liittyy kysymykset niin tiedonhankinnasta kuin myös tiedon käytöstä (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa noudatettiin TENKin ohjeita ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Tutkimus toteutettiin siten, että se ei aiheuttanut tutkittavalle epäsuotuisia vaikutuksia (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimusta tehdessä huomioitiin tutkittavien henkilöiden yksityisyyden suojaaminen poistamalla kaikki henkilötunnisteet litteroimalla haastatteluaineistot. Näin ollen tutkittavia henkilöitä ei voida tunnistaa mistään tutkimuksessa esitettävästä materiaalista (Eskola & Suoranta, 1998).

Tutkimuksessa noudatettiin EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisia käsittelyperusteita, sekä Turun Yliopiston tietosuojakäytänteitä. Tietosuojakäytänteiden toteutuminen varmistettiin laatimalla tietosuojailmoitus (Liite 1). Tietosuojailmoitus lähetettiin vastaanottajille haastattelukutsun (Liite 3) yhteydessä. Tietosuojailoituksessa kerrottiin tutkimuksen sisällöstä, sekä henkilötietojen käsittelystä (TENK, 2019, 8). Lisäksi tietosuojailmoituksesta tutkittava näki omat oikeutensa koskien tutkimukseen osallistumista. Tietosuojailoituksen lisäksi jokaisen haastattelun alussa varmistettiin vielä tietoturvaan liittyvät asiat ja suostumukset. Tällä tavoin varmistettiin, että osallistuja tietää oikeuksistaan muun muassa keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen ilman kielteisiä seurauksia (TENK, 2019, 8).

Haastattelut nauhoitettiin Turun yliopiston ääninauhurilla. Lisäksi yksi haastattelu nauhoitettiin Zoom-sovelluksella. Kaikki haastattelut siirrettiin tietoturvallisesti heti haastattelutilanteen jälkeen Seafire-pilvipalveluun. Tutkimusaineistoa säilytetään tutkimuksen ajan asianmukaisesti ja tietoturvallisesti Seafire-pilvipalvelussa. Pilvipalveluun pääsy on vain tämän tutkielman tekijällä. Tutkimusaineistoon liittyvät henkilötiedot tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen, kuitenkin viimeistään 11.4.2025. Tutkimukseen liittyvää muuta aineistoa säilytetään kaksi vuotta, jonka jälkeen ne tuhoetaan tietoturvallisesti.

7 Tutkimustulokset

Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti erityisluokanopettajien ja erityisopettajien käyttämiin pedagogisiin menetelmiin lukemaan opettamisen tukemisessa. Pedagogisilla menetelmillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä, joita opettajat käyttävät opettaessaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia lukemaan. Menetelmien lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita koulutuksen antamista valmiuksista opettaa lukemaan opettamista.

7.1 Lukemaan opettamisen menetelmät

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia lukemaan opettamisen menetelmiä erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät opettaessaan tukea tarvitsevia oppilaita lukemaan. Tulokset osoittavat, että opettajat ovat tietoisia monista erilaisista lukemaan opettamisen menetelmistä. Menetelmien suoranainen nimeäminen oli kuitenkin haastatteluvaiheessa opettajista haastavaa. Esimerkiksi ERO totesi haastattelutilanteessa seuraavasti menetelmistä kysyttäessä: ”Se on helppo aina toteuttaa mut vaikeempi ruveta selittämään.” (EROv1)

Opettajien oli tietyn menetelmän sijaan helpompi selittää, miten he opettavat lukemaan. Tutkijan tehtäväksi jäi analyysivaiheessa tunnistaa käytetyt menetelmät ja nimetä ne. Tuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä käytettiin monipuolisesti ja niiden käyttöä perusteltiin oppilaiden lukemaan oppimisen valmiuksilla, sekä yksilöllisillä eroilla muun muassa herkkyyskausiin liittyen.

Esimerkiksi ERLO2 totesi seuraavasti:

...et esim. nyt mul on ekaluokkalaiset silleen et toinen tunnistaa muutaman hassun kirjaimen ja toinen kaikki eli niinku ekaluokilla ihan muutenkin mut et niinku se et oppii kirjaimet ja sen kirjain-äännevastaavuuden ni siin saattaa kestää toisil oppilail tosi kauan (ERLO2v19)

Käytetyin lukemaan opettamisen menetelmä, jonka haastateltavat mainitsivat joko itse tai joka ilmeni analyysin kautta, oli KÄTS-menetelmä ja sen erilaiset sovellukset. KÄTS-menetelmää käyttävät opettajat keskittyivät oppilaidensa kanssa erityisesti kirjain-äännevastaavuuteen, sekä tavujen harjoitteluun. KÄTS-menetelmä on Suomessa yleisin käytetty lukemaan opettamisen menetelmä (Lerikkanen, 2006). Vaikka nykypäivänä KÄTS-menetelmä onkin

suomalaisissa kouluissa käytetyin lukemaan opettamisen menetelmä, on se alun perin kehitelty nimenomaan lukemisvaikeuksia korjaavaksi menetelmäksi erityisopetukseen (Lerikkanen, 2017).

Vain yhden käytetyn menetelmän nimeäminen oli opettajista hankalaa, sillä omien sanojensa mukaan he sanoivat; ”etteivät käytä vain yhtä menetelmää”(ERLO2v20). Kuitenkin tuloksia analysoidessa huomattiin, että menetelmät, joita opettajat käyttivät, pohjautuivat lähes poikkeuksetta KÄTS-menetelmään. Esimerkiksi esille useamman kerran nostettu Ekapeli hyödyntää KÄTS-menetelmää.

Mun oppilaat pelaa paljon ekapeliä, koska se vahvistaa niin kivasti sitä kirjain-äännevastaavuutta. Se reagoi aina samalla tavalla eli se on systemaattista, miten se opettaa niitä äänneitä. (ERLO2v7)

...tietysti ekapeli et sitä en voi liikaa olla mainostamatta et se on kyllä hyvä edelleen ja sillai mun kokemuksen mukaan lapset kyl tykkää sitä pelata aika hyvin. Toki nykymaailmassa se pelillisyyys rupee olee aika vauhdikasta ja semmosta et aika hyvin siihenkin nähden se ekapeli on pitänyt pintansa ja sen tuottama tulos on hyvää. (EROv5)

KÄTS-menetelmän ohella opettajat hyödynsivät CID-assosiaatiomenetelmää. Menetelmää oli hyödynnetty erityisesti TOI-opetuksessa eli toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Toiminta-alueittaista opetusta järjestetään oppilaalle, jos oppilas ei kykene opiskelemaan yksilöllistettyjäkään oppimääriä. (Opetushallitus, 2025) Opetus on tarkoitettu pidennetyin oppivelvollisuuden oppilaille, joilla on vaikea kehitysvamma, muu vamma tai vakava sairaus. (OPH, 2025) CID-assosiaatiomenetelmän rinnalla TOI-opetuksessa käytettiin kokosanamenetelmää. Opettajalla oli tunne, että erityisesti kokosanahahmojen harjoittelu tuntui TOI-opetuksessa toimivalta menetelmältä, vaikka se olikin aikaa vievää ja vaati paljon toistoa. Yksi Suomessa käytettävistä kokosanamenetelmistä on KPL-kokosanamenetelmä. KPL-menetelmän pääasiallinen tavoite on kehittää oppijan käsitteiden ja sanaston hallintaa, parantaa hänen kommunikointitaitojaan sekä auttaa tutustumaan kirjoitettuun suomen kieleen (VALTERI). KPL-menetelmä koostuu 20 sanaryhmästä, joissa jokaisessa sanaryhmässä on 12 sanaa. Näin muodostuu 240 sanan sanastolista.

ERLO1 kertoi seuraavaa KPL-menetelmän käytöstä omassa opetuksessaan:

...lähdettiin ensin etsimään samanlaiset kuvat ja samanlaiset sanat, mikä yhdistää kuvan ja sanallisen tekstin, sana siihen kuvaan ja kirjoitettu teksti. Paljon semmosta toistoa ja rutiiniä vaativaa harjoitusta mut siit saati aika nopeesti niinku koottuu semmonen 240 sanaston lista minkä oppilas sitte oppi niinku tavallaan lukemaan (ERLO1v4)

Tutkimukseen osallistunut erityisopettaja kertoi käyttävänsä yhtenä lukemaan opettamisen menetelmänä Tarinavuori-menetelmää. Tarinavuori menetelmä on KÄTS-menetelmää ja CID-assosiaatiomenetelmää yhdistävä lukemaan opettamisen menetelmä. Se on toiminnallinen, synteettinen ja dynaaminen lukemaan opettamisen menetelmä, joka on tarkoitettu erityisesti niille oppilaille, joiden lukemaan oppiminen on jostain syystä viivästynyt (Tammilehto, 2024). Menetelmään on poimittu ideoita niin CID-assosiaatiomenetelmästä kuin KÄTS-menetelmästäkin. Lukemaan opettaminen tapahtuu liuttamalla tavujen äänteet yhteen (Tammilehto, 2024).

ERO kuvailee Tarinavuori menetelmää seuraavanlaisesti:

...tarinavuori, se on äärettömän hyvä ja uus semmonen, joka keskittyy siihen et opitaan ne tietyt kirjaimet hyvin ja siitä lähdetään. Sen menetelmän pitäis mennä ehkä vähän sille oppilaslähtöisesti myöskin (EROv1.1)

7.2 Lukemaan opettamista ja oppimista tukevat asiat

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, mitkä ovat opettajien mielestä niitä asioita, jotka tukevat lukemaan opettamista ja oppimista erityispedagogiikan kontekstissa. Esille nousivat erityisesti opetuksen toiminnallisuus ja lapsilähtöisyys. Näiden kahden lisäksi haastatteluissa korostuivat myös erilaiset koulun ulkopuoliset tekijät, jotka tukevat lukemaan oppimista ja opettamista. Koulun ulkopuolisista tekijöistä moniammatillinen yhteistyö ja kotoa saatavan tuen merkitys nousivat erityisesti esille haastatteluissa.

Toiminnallisuus näkyi opettajien kertomana arjessa ja opetuksessa muun muassa pelillistämisenä, toiminnallisina työtapoina, kuten tavutaulukoiden käyttämisenä, sekä fyysisen aktiivisuuden lisäämisenä osaksi opetusta. ERLO2 kertoi opetuksen pelillistämisestä seuraavanlaisesti: ”Mä aika pitkälti opetan oppilaita tavutaulun avulla eli meillä on semmonen taulukko missä on tavuja ja sit samat tavut on kortteina” (v8). ERO viittasi opetuksen toiminnallisuuteen omassa haastattelussaan: ”Jos tietty juttu ei toimi niin me välillä heitetään koreja ja luetaan tavuja tai mitä vaan, hypitään ratoja” (EROv5)

Toiminnallisuus nähtiin myös mahdollisuutena harjoittaa monia taitoja saman aikaisesti. Lisäksi se koettiin hyväksi tavaksi elävöittää opetusta esimerkiksi siinä vaiheessa, kun oppilaan motivaatio ja into opiskella olivat kateissa. ”Kyl erkka yleensä on vähän semmonen takatasku tyyppi et jos tää yks juttu ei rupee toimii ni se pitää olla aika nopeesti saatavilla se toinen siihen” (EROv1.2)

Mä vannon toiminnallisuuden nimeen niinku yli kaiken. Et vähän niinkun vahingossa opitaan montaa eri asiaa, koska myös muisti, työmuisti, liittyy tosi paljon kaikkeen tähän prosessointiin, niin jos sekin tavallaan siinä niin sanotusti on haasteena niin sitäkin täytyy siihen samaan ympätä (EROv3)

Toiminnallisuuden lisäksi lukemisen oppimista tukevana asiana nähtiin opetuksen lapsilähtöisyys. Lapsilähtöisen pedagogiikan ideana on, että oppilaat ovat itse aktiivisia toimijoita. Tämä edistää etenkin oppilaiden autonomian tunnetta ja vahvistaa sitä kautta heidän motivaatiotaan. Kun lapsen motivaatio oppimista ja koulua kohtaan kasvavat, johtaa se parempiin oppimistuloksiin, mikä on lapsilähtöisen pedagogiikan ajatuksen ydin (Lerikkanen, ym., 2016, 6).

ERO kertoi ratkaisseensa lukemiseen liittyviä pulmia lapsilähtöisen pedagogiikan kautta seuraavanlaisesti:

Se voi ollakin et normi kirja ei kiinnosta pätkääkään mut tietoteksti avaruudesta onkin se, jonka avulla sä opit lukemaan, koska sä oot äärettömän kiinnostunut jostakin asiasta mikä voi olla monellekin erityislapselle, et sä oot kiinnostunut tietyistä asioista. Mun mielestä se tukee eniten sitä heidän oppimista. (EROv11)

Lapsilähtöinen pedagogiikka näkyi myös ERLO1 opetuksessa. Lukeminen oli monelle oppilaalle opettajan kertoman mukaan ”iso möykky”, jonka takia opettaja oli lähtenyt ratkomaan tilannetta lapsilähtöisesti. ERLO1 kertoi, että ”lukeminen on yritetty pitää semmosena kepeänä ja kivana jokapäiväisenä juttuna (v9)”. Tähän opettaja oli yhdessä oppilaiden kanssa kehittänyt koko luokan yhteisen lukubingon. Lukubingoon oli kirjattu 50–60 erilaista tapaa, miten lukea. Kun luokka sai bingon, he saivat siitä hyvästä itsevalitsemansa palkinnon. SLukubingoa varten opettaja kävi yhdessä oppilaidensa kanssa ahkerasti kirjastoautossa, josta oppilaat saivat valita oman tasoista, itselleen mieltuisaa, luettavaa. Fyysisten kirjojen lisäksi luokalla oli käytössä Celian äänikirjapalvelu.

Lukemaan opettamista ja oppimista tukevana asiana nähtiin myös moniammatillinen yhteistyö. Vaikka koululla ja opettajilla onkin suurin vastuu lapsen lukemaan opettamisesta ja oppimisesta, on hyvä huomioida, ettei asia aina ole niin yksiselitteinen, varsinkaan erityispedagogiikan puolella. Oppilailla voi olla monenlaisia haasteita eri osa-alueilla, jotka suorasti tai epäsuorasti vaikuttavat myös lukemaan oppimiseen ja opettamiseen.

Tutkimukseen haastateltu erityisopettaja näki puheterapeutin kanssa tehdyn yhteistyön tärkeänä osana lukiopetuksen rakentamista. ”...ehkä tällöinen toimintatapa voikin palvella terapian tavoitteita, koulun tavoitteita mut ennen kaikkea sitä oppilasta” (EROv13)

Mun mielestä on myös tärkeää tehdä heidän [terapiapalvelut] kaa yhteistyötä et yleensä sanotaan ja onkin ohjeistettu et terapiat pidetään koulupäivän ulkopuolella mut näis tapauksissa mä oon kyl tehny ihan yhteistyötä et se terapia onkin tuotu sinne kouluun, tavallaan HOJKSattu sinne oppilaan maailmaan, jolloin tavallaan sen terapeutin ammattitaito niissä juurikin mitä on diagnosoitu, ni saadaan pulmaa eteenpäin mut sit myös sen koulun tavoite saadaan nivotettua siihen (EROv12)

Opettajat mainitsivat myös kodin merkityksen lukemaan opettamisesta ja oppimisesta keskusteltaessa. Erityisesti kodin näkemystä lukutaidon merkityksestä pidettiin tärkeänä. Esimerkillisyys lukijana, sekä tuki kotiläksyissä olivat opettajien mielestä tärkeitä kodin vastuuta. Erityisesti vanhempien asenteella ja omalla mallilla nähtiin olevan tärkeä merkitys lapsen harjoittelumotivaatiolle ja lukemisharrastukselle. Haastatteluun osallistunut erityisopettaja kertoi seuraavaa vanhempien roolimallin merkityksestä:

Mut sit kaiken sen mitä ope pystyy tekemään ni se ei ainoastaan riitä, et kyl sen kodin panostus siihen myös ja semmonen kodin näkemys siitä lukemisesta et just aina pidän puheenvuoron, jos saan vaan tulla vanhempainiltaan ni siitä lukemisen kotitärkeystä ja varsinkin isien lukemisesta. He aina hymähtelee siihen mut sehän on tutkittu juttu jo, kuinka se esimerkillisyys ja tämmönen tuottaa sitä [lukuintoa], et jos kaikki vaan on kännykällä koko ajan niin ei siinä opettaja pysty enää kauheesti et siinä on vaikee kilpailla, koska se voima on niin valtava. (EROv7)

7.3 Koulutuksen antamat valmiudet

Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia valmiuksia erityisopettajan- ja luokanopettajakoulutus ovat tarjonneet lukemaan opettamisen näkökulmasta. Kun haastateltavilta kysyttiin koulutuksen antamista valmiuksista, vastauksissa korostui riittämätön lukemaan opettamisen opettaminen yliopistossa. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat olivat käyneet joko erilliset erityisopettajanopinnot (60 op), joilla voi täydentää luokanopettajakoulutusta tai erityisopettajan opinnot (KM). Haastattelutilanteessa opettajat kertoivat niin luokanopettajakoulutuksen kuin erillisten erityisopettajanopintojen tai maisterivaiheen erityisopettajan opintojen antamista valmiuksista. Kaiken kaikkiaan haastateltavat kokivat, että lukemaan opettamisen opiskelu oli jäänyt opiskelijan omalle vastuulle ja aihetta oli koulutuksen aikana käsitelty vain hyvin pintapuolisesti riippumatta siitä, mikä koulutus oli ollut kyseessä.

No me käytiin kaks äidinkieleen liittyvää aika pitkääkin kurssia ja me ootettiin aika paljonkin niistä kursseista. Sisältö itsessään oli mielenkiintosta ja sisälsi varmasti kaikkea tärkeää, mutta kyllä me annettiin aika paljon kritiikkiä siitä, että kun tavallaan se lukemaan oppiminen on ihan älyttömän tärkeää siellä

alkuvaiheessa ni siihen käytettiin ihan liian vähän aikaa. Et se ehkä vähän niinkun sivuutettiin noissa meidän maisteriopinnoissa (ERLO1v10)

Alkukasvatuksessa [sivuaine] ois ilmeisesti puhuttu enemmän lukemaan opettamisesta, mutta kun mä kävin vaan ne perus monialaiset ni mun muistaakseni äidinkielen opinnot oli joku 2-3op ja siinä ihan vaan sivuttiin lukemaan opettamista vaikka se on aika iso pala sitä oppiainetta. Ja erityisopettajan opinnoissa, jos muistan oikein, niin lukemaan opettamisesta ei puhuttu ollenkaan itsessään (ERLO2v5)

Molemmat erityisluokanopettajat kokivat, ettei koulutuksen antamat valmiudet olisi riittäneet yksinään opettamaan lapsia lukemaan. Molemmat olivat hankkineet itse lisää tietoa lukemaan opettamisen menetelmistä, joko lukemalla kirjallisuutta tai kouluttautumalla lisää.

...kyllä mä itte koen, että tolla koulutuksella ja noilla valmiuksilla mitä toi koulutus anto ni mä en haluais ottaa sitä eka luokkaa ja niitä oppilaita, jotka tulee sen aapisen kanssa ja pitäis vuodessa saada niille kaikille semmonen arsenaali niihin lukutaitoihin liittyen. Ja sitku tietää, että kuinka paljon siellä on haasteita ja kuinka erilaisilla lähtötasoilla oppilaat siellä on ni kyllä mä koen että emmä saanu tässä vaiheessa kyllä riittäviä valmiuksia siihen [opettamiseen]. Et sit tarvis kyllä kauheesti itte niinku lisää tutkiskella ja opiskella siihen liittyvää et kyl varmaa sit työkokemuksen kautta se tulis tutummaks mut koen kyllä et liian vähän satsattiin siihen alkuopetukseen. (ERLO1v11)

Haastatteluun osallistuneella erityisopettajalla oli taustalla varhaiskasvatuksenopettajanopinnot. Toisin kuin muut haastateltavat, hän koki, että oli saanut opinnoissaan riittävän perustiedon lukemaan opettamiseen. Haastateltava kertoi kokeneensa varhaiskasvatuksenopettajanopinnot lopulta hyvin hyödyllisiksi, sillä niissä oli perehdytty muita opintoja tarkemmin lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen kohti lukemaan oppimista.

...tää on ollut aika hyvä polku ihan sieltä lapsen ja oppilaan ihan varhaisesta vaiheesta. Sit taas, kun on opettajakollegoita, jotka on tullu sieltä luokanopettajasta vaan niin siellä ei oo ihan hirveesti perehdytty siihen et miten ees opitaan puhumaan. Hiukan erityisopinnoissa niitä sivutaan mutta se on ollut semmosta pintaliirto niissä kohdin. et mä koen et siellä vakaopinnoissa pääs enemmän jyvälle siihen pienen lapsen kehitykseen joka on kyl nyt osoittautunut aika tärkeeks tiedoks sit matkan varrella (EROv14)

Vaikka koulutus ei ollutkaan antanut opettajille heidän toivomiansa riittäviä valmiuksia opettaa oppilaita lukemaan, olivat he kaikki jossain vaiheessa työuraansa opettaneet lukemaan oppimista. Haastateltavat kokivat, että työvuosien tuoma kokemus, sekä oma kiinnostus ovat merkittävässä roolissa kehittymisen ja taidon ylläpitämisen kannalta. Opettajat listasivat monia erilaisia väyliä, jota kautta he olivat saaneet lisää tietoa aiheesta. Osa oli lukenut omatoimisesti kirjoja lukemaan opettamisesta, osa taas oli osallistunut esimerkiksi Niilo Mäki

Instituutin, Opetushallituksen tai erityisopettajain liiton koulutuksiin ja webinaareihin. Vaikka lisäkoulutusta vaikutti olevan hyvin tarjolla, opettajat olisivat silti toivoneet muun muassa S2-oppilaiden lukemaan opettamiseen lisää tukea ja koulutusta.

Ja ne [koulutukset] valikoituu sit sen mukaan mikä on omasta näkökulmasta silloinen haaste. Et ei oo mitään varsinaista väylää vaan sieltä täältä ja tuolta oon tietoa kerännyt” (EROv14)

Täydennyskoulutusten lisäksi kollegiaalisuus nähtiin yksittäisenä tärkeänä tekijänä ammattitaidon ja lukemaan opettamisen kehittämisessä.

Mutta myös kollega kouluttaa kollegaa et se on aika tärkeä jos saa semmosen verkoston ympärilleen et voi heittää sillai kysymyksiä sinne et hei jeesatkaa et onks jollain jotain. (EROv15)

Työskentelin koulunkäynninohjaajana ennen opintojani ja siellä mulla oli sellainen alkuopettaja, jonka luokassa työskentelin. Hän oli aivan uskomattoman hyvä lukemaan opettaja, ja mä olen hänen menetelmiään jalostanut mun oppilaille soveltuviksi. (ERLO2v6.1)

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia menetelmiä erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät lukemaan opettamisen tukena. Tutkimus antoi myös viitteitä siitä, millaisia keinoja opettajat hyödyntävät lukemisen haasteista kamppailevien oppilaiden lukemaan opettamisen tukena. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin koulutuksen antamia valmiuksia opettaa lukemaan opettamista. Tutkimuksen kautta pyrittiin saamaan syvällisempi kuva lukemaan opettamisen menetelmistä erityispedagogiikassa.

Tutkimustulokset vastasivat tutkimuksen tavoitteisiin selvittää, millaisia pedagogisia menetelmiä erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät lukemaan opettamisen tukena. Tutkimustulosten perusteella lukemaan opettamisen menetelmät ovat moninaisia ja menetelmän valinta erityisopetuksen puolella pohjautuu pitkälti oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin. Osaltaan tähän voi varmasti vaikuttaa se, että lukemaan opetettavia oppilaita on kerrallaan vähemmän kuin yleisopetuksen puolella. Erityisesti KÄTS-menetelmä, sekä sen erilaiset variaatiot korostuivat lukemaan opetettaessa. Tämä ei sinänsä ollut yllätys, sillä Lerkkanenkin (2020) on todennut, että Suomessa yleisimmin käytössä oleva lukemaan opettamisen menetelmä on KÄTS-menetelmä tai sen erilaiset sovellukset. Mäki (2020) kuitenkin muistuttaa, ettei KÄTS-menetelmä välttämättä taivu sellaisenaan erityistä tukea tarvitsevan tarpeisiin, vaan opettajan saattaa joutua muokkaamaan menetelmää oppilaalle sopivammaksi.

Vaikka haastatteluun osallistuneet opettajat käyttivätkin yksinomaan poikkeuksetta KÄTS-menetelmää tai sen sovelluksia, ei se tarkoittanut, etteivät he olisi tienneet muista menetelmistä. Moni haastateltava kertoi myös muista lukemaan opettamisen menetelmistä. Muita mainittuja menetelmiä olivat esimerkiksi CID-assosiaatiomenetelmä, LPP-menetelmä ja kokosanamenetelmä. Koska opettajat osasivat kertoa muistakin menetelmistä, kuin juuri siitä, mitä he opetuksessaan käyttivät, osoittaa se, että he ovat tehneet tietoisin valinnan menetelmän käytöstä.

Koska lukemaan opettelu saattaa olla tukea tarvitsevalle oppilaalle hyvinkin vaikeaa ja jopa tuskallista, tulisi opetushetkien olla motivoivia. Lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia oppiakseen ja pysyäkseen motivoituneena (Mäki, 2020, 26). Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttivät opetuksessaan paljon erilaisia toiminnallisia menetelmiä lukemaan opettamisen tukena. He kertoivat, miten toiminnallisuuden kautta oppiminen

tapahtuu kuin itsestään, sillä oppimistilanne on oppilaalle hauska. Opettajat korostivat, että oppilaalla tulee olla olo, että he osaavat, eikä opiskeltava asia ole liian hankala. Kun oppija huomaa edistymisen askeleita, oppimisen positiivinen kehä pääsee syntymään (Mäki, 2020, 27). Vaativuustason nosto pitäisi siis tapahtua pikkuhiljaa.

Tulosten mukaan opettajakoulutuksen tulisi äidinkielen opinnoissaan keskittyä enemmän lukemaan opettamisen menetelmien opettamiseen. Opettajat kokivat, etteivät olleet saaneet koulutuksen aikana riittäviä valmiuksia opettaa lapsia lukemaan. Työelämä ja omaehtoinen opiskelu aiheesta olivat parantaneet opettajien valmiuksia opettaa lapsia lukemaan. Jokainen haastateltava kertoi hankkineensa tai aikovansa hankkia lisää tietoa lukemaan opettamisen menetelmistä.

8.1 Johtopäätökset

Tutkimustulokset osoittavat, että erityisopettajat ja erityisluokanopettajat ovat tietoisia monista lukemaan opettamisen menetelmistä ja osaavat käyttää niitä monipuolisesti tarvittaessa. Jokaiselle opettajalle oli kehittynyt oma ”hyväksi havaittu” tapa opettaa lukemaan. Tähän olivat vaikuttaneet muun muassa työkokemus, sekä käytössä olevat oppimateriaalit (Lerikkanen, 2006). Käytetyn menetelmän valintaan vaikuttivat myös oppilaan tuen tarpeet, sekä heikkoudet ja vahvuudet. Tulosten pohjalta voidaan siis todeta, että erityisopettajat ja erityisluokanopettajat eivät käytä vain yhtä tapaa lukemaan opettamisessa, vaan menetelmä valikoituu aina oppilaan tarpeet huomioiden.

Pedagogisten menetelmien lisäksi lukemaan opettamisessa erityisopettajat ja erityisluokanopettajat hyödyntävät paljon opetuksen toiminnallisuutta. Toiminnallisuus näkyi etenkin valituissa opetustavoissa. Opetus sisälsi paljon liikettä ja toimintaa, sekä pelillistämistä. Tämän takia opiskelu tuntui oppilaista kuin leikiltä. Tämä on linjassa myös Lerkkasen (2006) ajatusten kanssa. Lerkkasen (2006, 82) mukaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen tueksi voidaan rakentaa *leikkipisteitä* tai järjestää *leikkituokioita*, jotka stimuloivat kielellistä kehitystä ja joissa on mahdollisuuksia harjoitella lukemista ja kirjoittamista. Leikki motivoi etenkin niitä lapsia, joiden oli tavallisesti vaikea tarkkaavaisuutta (Lerikkanen, 2006, 82). Mattilan ja Taskisen (2005) tekemän tutkimuksen mukaan, etenkin ne lapset, joilla oli joko tarkkaavaisuuden pulmia tai puutteita motivaatiossa, keskittyivät leikkiin ja tehtäviin erinomaisesti erityisesti silloin, kun leikkiin sisältyi paljon liikkumismahdollisuuksia (Lerikkanen, 2006). Tämä viittaa siihen, että toiminnalliset lukemaan opettamisen tavat voisivat sopia erityisesti erityispedagogiikan puolelle.

Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli koulutuksen antamia valmiuksia lukemaan opettamisen taustalla. Tulosten mukaan koulutus ja sen antamat valmiudet eivät vastanneet haastatteluun osallistuneiden opettajien toiveita. Heidän mukaansa koulutus ei antanut riittäviä valmiuksia opettaa oppilaita lukemaan. Opettajat luonnehtivat, että yliopiston tarjoama opetus ja äidinkielen kurssit käsittelivät vain pintaraapaisun verran lukemaan opettamista, vaikka he itse kokivat aiheen yhdeksi tärkeimmistä. Ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen käynyt erityisopettaja luonnehti koulutuksen antamia valmiuksia riittäviksi. Hän koki, että erilainen, pidempi, koulutuspolku oli antanut hänelle hyvät valmiudet ymmärtää lapsen kielenkehitystä varhaisista vaiheista alkaen.

Tutkimustulokset vahvistavat ajatusta siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden sekä lukemaan opettamisen opintojaksojen määrä on yliopistossa aivan liian pieni (Kauppinen & Aerila, 2019). On kummallista, että opettajakoulutuksen laajuus yliopistossa on 300 opintopistettä, mutta sen sisälle ei mahdu kuitenkaan riittävästi tietoa ja konkretiaa lukemaan opettamisesta ja sen menetelmistä. Opettajat kertoivat varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen sivuaineen antavan paremmat eväät lukemaan opettamiselle. Tämä on sinänsä kummallista, sillä esimerkiksi luokanopettajat ovat valmistuessaan kelpoisia opettamaan kaikkia luokka-asteita ja oppiaineita. Äidinkieli ja varsinkin lukemaan opettaminen ja oppiminen ovat alkuopetuksessa varsin isossa roolissa.

Tulokset vahvistavat jo esitettyjä tuloksia siitä, että vastavalmistuneet opettajat eivät saa tutkimuksen mukaan riittäviä valmiuksia työelämään (Blomberg, 2008). Hallitus (2024) nosti äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta vuosiluokilla 1.–2. yhdellä vuosiviikkotunnilla. Tuntilisäyksen taustalla on kansallisissa ja kansainvälisissä oppimistuloksissa havaittu perusopetuksen oppilaiden osaamistason lasku. Heikon osaamisen oppilaiden määrä on kasvanut selvästi muun muassa lukutaidossa (OKM, 2024). On selvää, että viikkotuntimäärän lisääminen ja lukutaidon opiskeluun paneutuminen ovat hyviä päätöksiä ja tukevat varmasti oppilaiden taitojen tason nousua. On kuitenkin muistettava, että ilman opettajan taitoja opettaa asiaa, oppilaatkaan eivät opi. Vaikka Pursiainen ym. (2019, 57) toteavat, että luokanopettajakoulutuksen sisältö on tarkoin mietitty, olisiko silti syytä pohtia muun muassa lukemaan opettamisen painotusta uudelleen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tällä tutkimuksella oli joitakin rajoituksia, jotka tulee ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia tulkittaessa. Koska tutkimuksen otanta oli varsin pieni ($N=3$), ei tuloksia voida yleistää suuremmalle joukolle. Pienen otannan lisäksi tulee ottaa huomioon, että tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät kaikki samassa koulussa, jonka vuoksi tutkimukseen ei ole saatu koko tutkittavaa kohderyhmää edustavaa joukkoa.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia ja siten syventää tietoa. Tutkimus ei siis tuota yleistettävää ja koko kohderyhmää koskevaa tutkimustietoa. Tulevaisuudessa voisi olla kuitenkin mielekästä tutkia aihetta laajemmin, niin koulutuksen antamien valmiuksien kuin opettajien käyttämien pedagogisten menetelmienkin kannalta.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan nostamalla tulososioon suoria lainauksia haastatteluista. Haastattelut on litteroitu sanasta sanaan, joten haastatteluiden sisältö ei ole muuttunut missään tutkimuksen vaiheessa. Luotettavuutta parantavana tekijänä myös sillä, että tutkimukseen valikoituneilla opettajilla oli kaikilla hyvin erilaiset koulutuspolut, sekä takana monia työvuosia, jonka ansiosta he ovat ehtineet kerätä tietoa monista erilaisista lukemaan opettamisen menetelmistä. Näiden seikkojen avulla saatiin laajempia ja monipuolisempia näkökulmia aiheeseen, eikä otos ollut liian homogeeninen.

8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideoita

Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, millaisia pedagogisia menetelmiä erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät lukemaan opettamisen tukena. Lisäksi saatiin tietoa pedagogisten menetelmien rinnalla käytettävistä opetustavoista, sekä asioista, jotka erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielestä tukevat lukemaan oppimista. Tutkimus oli tärkeä toteuttaa, sillä aihetta on tutkittu varsin vähän. Tutkittu tieto on avainasemassa, jos ja kun halutaan kehittää tukea tarvitsevien lasten lukemaan oppimista. Nyt saatuja tuloksia voidaan hyödyntää niin luokanopettajien kuin erityisopettajien ja erityisluokanopettajienkin koulutuksessa. Integraation myötä yleisopetuksen luokissa on yhä enemmän tukea tarvitsevia, joten luokanopettajillakin pitää olla vahva ymmärrys ja taito kohdata lukemisenhaasteista kärsiviä oppilaita.

Yksittäinen tutkimus pienellä otannalla ei riitä vahvojen johtopäätösten tekemiseen. Siksi tulevaisuudessa olisikin tärkeää tutkia aihetta isommalla otannalla. Näin saataisiin aiheesta laajempi ja parempi kokonaiskuva. Tutkimusta voitaisiin laajentaa niin, että siihen osallistuisi opettajia eri puolilta Suomea, sekä eri yliopiston käyneitä opettajia. Kun opettajat olisivat eri yliopistoista valmistuneita, saataisiin paremmin tietoa siitä, onko esimerkiksi koulutuksen antamissa valmiuksissa eroja. Tämän tutkimuksen pohjalta saatiin tietoa erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämistä menetelmistä ja heidän kokemuksistaan. Opettajien ja heidän käyttämiensä menetelmien lisäksi voisi olla mielekästä saada enemmän tutkimustietoa siitä, millainen lukio-opetus tukee nimenomaan tukea tarvitsevia lapsia ja miten lapset itse kokevat lukio-opetuksen. Opettajien lisäksi voitaisiin siis tutkia vielä itse oppilaitakin.

Tutkimusta tehdessä korostui saatavilla olevan tiedon niukkuus. Neurotyypillisesti kehittyvien ja vammattomien lasten lukemaan opettamisesta ja oppimisesta on saatavilla paljonkin tietoa, mutta kehitysvammaisten ja tukea tarvitsevien lasten lukemaan opettamisesta tutkittua tietoa on hyvin vähän. Nyky-yhteiskunta kuitenkin korostaa erilaisuutta ja sen sallimista. On siis syytä pohtia, miksi kehitysvammaiset ja muut tukea tarvitsevat jäävät lukio-opetuksessa muiden varjoon. Eikö esimerkiksi koeta, että heidän lukutaitonsa olisi yhtä arvokasta kuin neurotyypillistenkin. Itsenäiseen elämään kannustetaan ja halutaan pyrkiä myös tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kohdalla. Ilman lukutaitoa se on kuitenkin mahdotonta, sillä lukutaito on nyky maailmassa yksin pärjäämisen ehto.

Lähteet

- Aro, T., Ahonniska-Assa, J., Aro, M. & Ahonen, T. (2019) Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet (40–65)*. Niilo Mäki Instituutti.
- Blomberg, S. (2009). Noviisina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Partikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen (117–134)*. PS-kustannus.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2024). *Research methods in education*. Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009) Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, H-M. (2017) Puhelinhaastattelu.
Teoksessa Hyvärinen, M. & Nikander, P. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2021). Etnografia.
Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Viitattu 25.11.2024]
- Kairaluoma, L. & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen.
Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Gaudeamus.
- Kairaluoma, L. & Tuovila, S. (2019) Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki.
Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Gaudeamus.
- Kulju, P. & Rättyä, K. (2020) *Äidinkieli ja kirjallisuus – unohdettu taideaine?*
<https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/unohdettu-taideaine/>

Lerkkanen, M-K. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus.

Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa*, 17–38. Suomen tietokirjailijat.

Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rausku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. (2016) *Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school (4–6)*.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48398/lerkkanen%20et%20al.2016.final.draft.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lerkkanen, M-K. (2020a). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*

Lerkkanen, M-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*, WSOY oppimateriaalit.

Lerkkanen, M-K. (2020b). *Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*, OPH.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/192607_lukutaidon_oppimisesta_ja_opettamisesta.pdf

Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116–128.

https://www.researchgate.net/profile/Martti-Siekkinen/publication/285029301_Luku-ja_kirjoitustaidon_seka_motivaation_kehitys_esi-ja_alkuopetusvuosina/links/5a6860d40f7e9b76ea901d6e/Luku-ja-kirjoitustaidon-sekae-motivaation-kehitys-esi-ja-alkuopetusvuosina.pdf

Lerkkanen, M-K., Salminen J. & Pakarinen, E. (2018). *Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa*

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63836/lerkkanenetalvarhaislapsuudenlu kuhetketfinal%20draft.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lintuvuori, M., Pulkkinen, J. & Heiskanen, N. (2024). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.

Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. (2019). Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Mäki, M. (2022). *Kohti lukutaitoa: kehitysvammaisuus & lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen*.

Närhi, V., Peltomaa, K. & Aro, M. (2016). *Lievään kehitysvammaisuuteen liittyvä heikko lukutaito: erityisen vaikeaa lukivaikeutta?*

Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/2016/05/01/lievaan-kehitysvammaisuuteen-liittyva-heikko-lukutaito-erityisen-vaikeaa-lukemisvaikeutta/>

Opetushallitus [OPH] (2025). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus>

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS].

<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9407084>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2024). Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan opetukseen tärkeitä lisäpainotuksia.

<https://okm.fi/-/henriksson-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-seka-matematiikan-opetukseen-tarkeita-lisapanostuksia>

Paloneva, M. & Mäkipää, J-P. (2019). Oppimateriaalien ja lukiapuvälineiden saavutettavuus.

Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

Peltomaa, K. (2014). ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja

kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42887>

Peppi 2024a. Äidinkieli ja kirjallisuus. Osa 1. Kielitietoiseksi kasvaminen.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/LUOT0013/19557?period=2022-2024>

Peppi 2024b. Erityisopettajan tutkinto-ohjelma (KK), 2024–2027.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/97770?period=2024-2027>

Peppi 2024c. Erityisopettajan tutkinto-ohjelma (KM), 2024–2027.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/97779?period=2024-2027>

Peppi 2024d. Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/97822?period=2024-2027>

Peppi 2024e Tekstitaidot ja kielitieto.

<https://opas.peppi.uef.fi/fi/opintojakso/FS00CF75/106667?period=2023-2024>

Peppi 2024f Äidinkieli ja kirjallisuus I: Kieli ja tekstitaidot

<https://opas.peppi oulu.fi/fi/opintojakso/406049A/7158?period=2024-2025>

Puusa, A. & Juuti, P. (2020) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Pursinainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peura, I. (2019) *Selvitys opeettajankoulutuksen rakenteesta yliopistossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OKM_2019_11_Selvitys_opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. (2019) Oppimisen tukeminen.

Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.

Tammilehto, S. (2024) *Kaikki, mitä sinun on hyvä tietää Tarinavuori-menetelmästä*.

<https://ellinkauppa.fi/kaikki-mita-sinun-on-hyva-tietaa-tarinavuori-menetelmasta/>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

VALTERI. KPL (Kuuntelen – puhun – luen) -kokosanamenetelmä.

<https://www.valteri.fi/kpl-kuuntelen-puhun-luen-kokosanamenetelma/>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi:

Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämät pedagogiset menetelmät erityislasten lukemaan opettamisen tukena

2. Rekisterinpitäjä:

Elsa Ankelo 0405325708 emanke@utu.fi
Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku

3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:

Elsa Ankelo 0405325708 emanke@utu.fi

4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:

Kandidaatin tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämistä pedagogisista menetelmistä lukemaan opettamisen tukena erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa opettajien kokemuksista ja käsityksistä esimerkiksi käytettyjen pedagogisten menetelmien hyödyistä ja haitoista, sekä opettajien valmiuksista opettaa erityislapsia lukemaan

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä _____

5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Sähköpostiosoite, tutkinto-ohjelma, valmistumisvuosi, työkokemus, käytetyt pedagogiset menetelmät, sekä kokemukset lukemaan opettamisesta. Lisäksi rekisteriin tallennetaan haastateltavan ääni äänitysohjelman avulla myöhempää litterointia varten.

6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle. Oikeudet aineistoon ovat vain tutkimuksen tekijällä ja kandidaatintutkielman ohjaajalla

7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

8. Henkilötietojen säilyttämis aika tai sen määrittämisen kriteerit:

Nauhoitettu haastattelu siirretään ja säilytetään Seafilessä, yliopiston tietojärjestelmässä turvallisesti, ja se poistetaan äänitysohjelmasta tämän jälkeen välittömästi. Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoetaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 11.4.2025 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasyistä.

9. Rekisteröidyn oikeudet:

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:

Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta haastatteluun osallistuvien opettajien esimieheltä eli koulun rehtorilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Ikä:

Koulutus + sivuaineet:

Valmistumisvuosi:

Työkokemus:

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia valmiuksia erityis(luokan)opettajakoulutus antaa lukemaan opettamisen näkökulmasta
2. Mitä eri käytänteitä erityisopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät lukemaan opettamisen tukena?
3. Millaisia kokemuksia opettajilla on erilaisten pedagogisten menetelmien käytöstä?

Tutkimuksen esittely: Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan näkökulmasta lukemaan opettamista erityisluokan kontekstissa. Lukemaan oppimisen haasteet ovat moninaisia ja ne voivat olla seurasta monista eri asioista. Tutkimuksessa tarkastellaan niitä oppilaita, joilla on lukemiseen liittyviä erityishaasteita. Lukemisen haasteet voivat olla seurausta esimerkiksi kehitysvammasta tai dysleksiasta. Jokainen tukea tarvitseva lapsi on kuitenkin oma yksilönsä ja haasteet lukemisen suhteen ovat moninaiset. Tämän vuoksi kaikki erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämät

pedagogiset menetelmät eivät ole yleistettävissä jokaisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Tutkimus tulee kuitenkin antamaan viitteitä siitä, millaisia keinoja opettajilla on lukemisen haasteista kamppailevien oppilaiden lukemaan opettamisen tukena.

Tutkimuksen tavoite: Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, millaisia valmiuksia erityis(luokan)opettajien koulutus on antanut lukemaan opettamiseen ja millaisia käytänteitä erityis(luokan)opettajat käyttävät lukemaan opettamisessa.

Varmistetaan suostumus, eettiset asiat sekä nauhoitus.

Lukutaito

Miten määrittelet seuraavat käsitteet:

- Lukutaito
- Tekninen lukeminen ja ymmärtävä lukeminen (niiden ero, vaikutukset myöhempään koulunkäyntiin)
- Sujuva lukeminen ja sen merkitys

Valmiudet

- Miten erityis(luokan)opettajakoulutuksessa huomioitiin lukemaan opettamisen näkökulmat?
 - o Koitko koulutuksen aikana saamasi opetuksen lukemaan opettamiseen riittävänä? Jos ei, niin miksi? Mitä olisit toivonut lisää?
 - o Oletko valmistumisen jälkeen kouluttautunut lisää / käynyt kursseja erityislasten lukemaan opettamiseen liittyen? Koetko niistä olleen hyötyä erityistä tukea tarvitsevien lukemaan opettamisessa?

Kysymykset:

- Kerro, mitä lukemaan opettamisen menetelmiä käytät ja mitkä asiat koet erittäin hyödyllisiksi näissä menetelmissä.
- Kerro, millaisia kokemuksia sinulla on kuvailemasi opetusmenetelmän käytöstä. Millaisia hyötyjä kuvailemaasi opetusmenetelmään liittyy? Millaisia haasteita kuvailemaasi opetusmenetelmään liittyy?
- Kerro, mitkä asiat tukevat erityislasten lukemaan oppimista omasta näkökulmastasi.

Minkälaista on ollut opettaa erityislapsia lukemaan?

- Miten kokemus ja työvuodet ovat kehittäneet osaamistasi?
- Mitä haasteita olet kohdannut, miten olet selittänyt ne?
- Kuvaile jotakin haastavaa tilannetta, jossa erityisoppilas ei edennyt odotetusti lukemisessa, ja miten ratkaisit tilanteen.
- Miten erityisoppilaat suhtautuvat lukemaan oppimiseen?
- Millaisia yksilöllisiä eroja huomaat erityisoppilaiden lukutaidon kehityksessä?
- Miten arvioit oppilaiden lukutaidon kehittymistä (ja sen vaikutusta muihin oppiaineisiin)?

Liite 3. Haastattelukutsu

Hei!

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun Yliopistosta ja tutkin kandidaatintutkielmassani erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämiä pedagogisia menetelmiä erityistä tukea tarvitsevien lukemaan opettamisen tukena.

Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, millaisia valmiuksia erityis(luokan)opettajien koulutus on antanut erityislasten lukemaan opettamiseen ja millaisia käytänteitä erityis(luokan)opettajat käyttävät erityislasten lukemaan opettamisessa. Tutkimuksessa tarkastellaan niitä oppilaita, joilla on erityisen tuen päätös ja/tai lukemiseen liittyviä erityishaasteita. Lukemisen haasteet voivat olla seurausta esimerkiksi kehitysvammasta tai dysleksiasta.

Tutkimus toteutetaan haastatteluina. Haastattelut toteutetaan lähi- tai etätapaamisena, haastateltavan valinnan mukaan. Etähaastattelu toteutetaan Zoomissa. Haastattelun kesto on arviolta noin 30 minuuttia. Haastattelussa esitetään kysymyksiä liittyen omiin valmiuksiin opettaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia lukemaan, käytetyistä pedagogisista menetelmistä, sekä henkilökohtaisista kokemuksista erilaisten pedagogisten menetelmien käytöstä.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää tutkimuksen tai peruuttaa antamasi suostumuksen osallistua tutkimukseen milloin tahansa.

Mikäli haluat osallistua tähän tutkimukseen, ilmoitathan halukkuutesi sähköpostilla (emanke@utu.fi), niin sovitaan haastattelu-aika ja -paikka.

Tietosuojailmoitus liitteenä.

Kiitos paljon jo etukäteen!

Syysterveisin,

Elsa Ankelo