

**Lukemaan opettaminen ensimmäisellä luokalla  
luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön  
näkökulmasta**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Anna Kuusinen

2.5.2025

Turku

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijä:** Anna Kuusinen

**Otsikko:** Lukemaan opettaminen ensimmäisellä luokalla luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön näkökulmasta

**Ohjaaja:** Satu Laitinen

**Sivumäärä:** 67 s., 5 liites.

**Päivämäärä:** 2.5.2025

Tässä tutkimuksessa tutkittiin lukemaan opettamista ensimmäisellä luokalla luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön näkökulmasta. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä viimeaikaisen heikentyneen lukutaitokehityksen myötä tarve uudelle lukutaitoon liittyvälle tutkimukselle on suuri. Tässä tutkimuksessa tutkittavina teemoina olivat lukemaan opetuksen käytännön toteutus, lukemaan oppimisen tuki, lukemaan opetuksen suunnittelu ja arviointi sekä yhteistyön toimivuus ja kehityskohteet.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Tutkimukseen osallistui yhdeksän opettajaa, joista viisi oli luokanopettajia ja neljä erityisopettajia. Osallistujat toimivat kolmessa eri koulussa 2–4 opettajan tiimeinä. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta. Haastatteluaineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajien ja erityisopettajien välinen yhteistyö lukemaan opettamisessa ilmenee useimmiten rinnakkaisopetuksena, jossa opettajat jakavat oppilaita lukuryhmiin oppilaiden lukutaidon tason mukaan. Lukemaan oppimisen tuen toteutuksessa keskeisiä havaintoja olivat erityisopettajan roolin merkitys sekä eriyttämisen ja yksilöllisten tukikeinojen hyödyntäminen. Opettajat toteuttivat lukemaan opetuksen suunnittelua ja arviointia sekä itsenäisesti että yhdessä, ja työnjako luokanopettajien ja erityisopettajien välillä oli melko selkeä suunnittelun ja arvioinnin osalta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat toteuttamaansa yhteistyötä erittäin toimivana ja sujuvana. Yhteistyön toimivuuteen vaikuttivat erityisesti opettajien ammatillinen yhteensopivuus sekä yhteiset toimintatavat. Opettajat nostivat yhteistyön haasteiksi yhteisen suunnitteluajan puutteen sekä opetustiloihin liittyvät ratkaisut.

Tuloksista voidaan päätellä, että toimivan luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön avulla pystytään tukemaan hyvin jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita lukemaan oppimisessa. Yhteistyössä hyödynnetään molempien ammattilaisten asiantuntemusta ja osaamista, jolloin pystytään tekemään perusteltuja pedagogisia ratkaisuja. Jatkotutkimuksissa olisi mielekästä syventyä tässä tutkimuksessa tutkittuihin yksittäisiin teemoihin tai ilmiöihin vielä tarkemmin.

**Avainsanat:** lukemaan opettaminen, yhteistyö, luokanopettaja, erityisopettaja

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Lukemaan oppiminen ja opettaminen</b>	<b>8</b>
2.1	Lukutaito ja lukemaan oppiminen	8
2.2	Lukemaan oppimisen vaiheet	9
2.3	Lukemaan opettamisen menetelmiä	11
2.4	Lukemaan oppimisen tukeminen	13
<b>3</b>	<b>Opettajien välinen ammatillinen yhteistyö</b>	<b>17</b>
3.1	Yhteistyö osana opettajan työtä	17
3.2	Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö	19
3.3	Opettajien yhteistyön toimivuus	21
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimusmenetelmä</b>	<b>25</b>
5.1	Osallistujat	25
5.2	Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu	27
5.3	Aineiston käsittely ja analyysi	30
5.4	Menetelmän eettisyys ja luotettavuus	35
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>37</b>
6.1	<b>Lukemaan opettaminen käytännön tasolla luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyössä</b>	<b>37</b>
6.1.1	Rinnakkaisopetus lukuryhmittäin	38
6.1.2	Opetuksen sisältö	40
6.2	<b>Lukemaan oppimisen tuki luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyönä</b>	<b>42</b>
6.2.1	Henkilöresurssit	43
6.2.2	Oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi	44
6.2.3	Joustavat opetusjärjestelyt	45
6.3	<b>Lukemaan opetuksen suunnittelu ja arviointi</b>	<b>46</b>
6.3.1	Opetuksen suunnittelu	47
6.3.2	Lukemaan oppimisen arviointi	49

<b>6.4</b>	<b>Yhteistyön toimivuus ja kehityskohteet</b>	<b>51</b>
6.4.1	Yhteistyön toimivuus	52
6.4.2	Yhteistyön haasteet ja kehityskohteet	53
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>56</b>
7.1	Tutkimustulosten pohdinta	56
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	59
7.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusmahdollisuudet	61
	<b>Lähteet</b>	<b>63</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>68</b>
	Liite 1. Haastattelurunko	68
	Liite 2. Tietosuojalomake	71

# 1 Johdanto

Lukemaan oppiminen on merkittävä käännekohta jokaisen lapsen elämässä (Koponen, 2006, s. 32). Lukutaito on yksi tärkeimmistä peruskoulussa opittavista taidoista, jonka oppimiseen käytetäänkin koulupolun ensimmäisinä vuosina paljon aikaa. Lukutaito on erittäin merkittävä taito lapsen koulunkäynnin kannalta, sillä suurin osa koulussa tapahtuvasta oppimisesta tapahtuu tekstejä lukemalla (Lehto, 2006, s. 126). Lukutaito on siis ensin oppimisen kohde, ja sitten oppimisen väline. Jokaisen lapsen olisi tärkeää oppia hyvä ja sujuva lukutaito, jotta hän voi myöhemmin oppia uusia asioita lukemalla. (Takala, 2006, s. 29.) Koulunkäynnin lisäksi lukutaito on keskeinen taito sosiaalisessa yhteisössä toimimiseksi, ja sen merkitys on myös yleisellä tasolla kasvanut nyky-yhteiskunnassa (Kiiveri, 2006, s. 255).

Vaikka lukutaito on välttämätön ja tärkeä taito yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta, on viime vuosien aikana havaittu esimerkiksi kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa, että suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito on heikentynyt merkittävästi (Hiltunen ym., 2023). PISA-tuloksissa suomalaisnuorten lukutaidon pistekeskiarvo on laskenut peräti 30 pistettä vuodesta 2018 vuoteen 2022. Tätä voidaan pitää merkittävänä laskuna. (Hiltunen ym., 2023, s. 31.) Lisäksi PISA-tutkimuksissa on havaittavissa huolestuttava kehityssuunta, kun tarkastellaan heikkojen ja erinomaisten lukijoiden määrää. Viimeisimpien PISA-tulosten mukaan heikkojen lukijoiden määrä kasvaa ja erinomaisten lukijoiden määrä puolestaan vähenee (Hiltunen ym., 2023, s. 33). Tämän kehityssuunnan ehkäisemiseksi ja lukutaidon vahvistamiseksi tarve uusille tutkimuksille liittyen lasten lukutaitoon ja sen kehittymiseen on ilmeinen.

Ensimmäiselle luokalle tultaessa lasten lukutaito vaihtelee paljon: jotkut lukevat jo kokonaisia kirjoja, kun taas osa harjoittelee vielä kirjaimia ja on vasta lukemaan oppimisen alkuvaiheessa (Ketonen, 2019, s. 107). Ensimmäisen luokan aikana tasoerot lasten lukutaidossa kuitenkin kaventuvat, ja viimeistään ensimmäisen luokan keväällä suurin osa lapsista on oppinut lukemaan (Kiiveri, 2006, s. 5). Ensimmäinen kouluvuosi on siis erittäin merkityksellinen oppilaan lukutaidon kehittymisen kannalta, ja silloin luodaan pohja oppilaan kehittyvälle lukutaidolle. Esimerkiksi Peltomaa (2014) tutkimus osoittaa, että lukutaidon oppimisen alkuvaihe on tärkeä, koska silloin voidaan tunnistaa ja tukea erityisesti sellaisia lapsia, joilla lukemaan oppimisen edellytykset ovat heikot. Alkuopetusvaiheessa eli kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana on tärkeää vahvistaa oppilaiden kielellisiä valmiuksia ja luoda pohja myöhemmälle oppimiselle (Peltomaa, 2014, s. 4).

Koska lapset ovat lukemaan oppimisen suhteen hyvin eri vaiheissa kouluun tullessaan, tulee opettajan toteuttaa lukemaan opetusta niin, että siinä huomioidaan jokaisen lapsen yksilölliset taidot ja tarpeet (Lerkkanen, 2006, s. 124). Osa lapsista tarvitsee enemmän tukea oppimiseensa, kun taas toiset saattavat jo lukea sujuvasti ja selviytyvät tehtävistä melko itsenäisesti (Kiiveri, 2006, s. 121, 134). Yhdelle opettajalle on melkoinen haaste tarjota jatkuvasti jokaiselle oppilaalle sopivan tasoista tekemistä, jotta jokainen voi edetä lukemaan oppimisessa omaan tahtiinsa. Tähän haasteeseen yhtenä ratkaisuna voitaisiin nähdä se, että opettajat toteuttaisivat työtään yhdessä kollegoidensa kanssa hyödyntäen jokaisen ammattitaitoa ja resursseja. Yhteistyön avulla oppilaiden yksilölliset taidot ja tarpeet voitaisiin huomioida paremmin, jolloin myös oppiminen on tehokkaampaa (Berry ym., 2009, s. 2). Yhdessä opettamisen onkin todettu olevan erityisen tehokas menetelmä sellaisten oppilaiden opettamiseen, joilla on lukemisen vaikeuksia (Ghanaat Pisheh ym., 2017, s. 246).

Opettajien välinen yhteistyö on saanut erilaisia painotuksia viimeaikaisissa opetussuunnitelmissa, mikä heijastaa muutoksia koulutyön rakenteissa ja pedagogisissa odotuksissa. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteistyö mainitaan lähinnä kodin ja koulun vuorovaikutuksen yhteydessä sekä oppimissuunnitelmien tai henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laadinnassa (Opetushallitus, 2004, s. 22). Lisäksi yhteistyötä sivutaan osana oppilashuollon käytänteitä, mutta laajempaa pedagogista yhteistyötä tai yhteisopettajuuden kaltaisia käytänteitä ei juurikaan nosteta esiin (Opetushallitus, 2004, s. 24). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa yhteistyön rooli sen sijaan vahvistuu merkittävästi, ja se kytketään olennaiseksi osaksi koulun toimintakulttuuria. Opetussuunnitelma linjaa, että koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamiseksi koulun henkilöstön tulee tehdä tiivistä yhteistyötä. Koulutyön odotetaan tapahtuvan joustavasti, yhdessä toimien ja työtä jakaen. Esimerkiksi samanaikaisopettajuus nähdään keinona mallintaa oppilaille aikuisten välistä yhteistyötä. (Opetushallitus, 2025, s. 29–30.) Lisäksi opettajalle asetetaan vastuu siitä, että oppilaiden oikeus opetukselliseen tukeen toteutuu, mikä edellyttää aktiivista yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan kanssa (Opetushallitus, 2025, s. 66). Tämän tarkastelun perusteella voidaan todeta, että opettajien välisen yhteistyön merkitys kouluarjessa on korostunut vuosien saatossa, ja nykypäivänä se näyttäytyy koulutyön edellytyksenä sekä pedagogisena voimavarana. Myös vuonna 2025 voimaan tulevan oppimisen tuen uudistuksen myötä tarve esimerkiksi luokanopettajien ja erityisopettajien väliselle yhteistyölle kasvaa (Opetushallitus, 2025, s. 66).

Tämä tutkimus tarjoaa näkökulman siihen, miten mahdollisimman laadukasta lukemaan opetusta voidaan toteuttaa yhteistyössä luokanopettajien ja erityisopettajien kesken. Tutkimusaihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä viimeaikaisen heikentyneen lukutaitokehityksen myötä tarve uudelle lukutaidon opettamiseen liittyvälle tutkimukselle on suuri (Opetushallitus, 2021, s. 6). Lisäksi opettajien välisen yhteistyön näkökulma voi avata uusia mahdollisuuksia lasten lukutaidon tukemiseen. Tässä tutkimuksessa yritetään selvittää, miten lukemaan oppiminen ja opettaminen toteutuu alakoulun ensimmäisellä luokalla luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on luoda mahdollisimman monipuolinen, laaja ja kattava kuva siitä, miten luokanopettajat ja erityisopettajat voisivat toteuttaa lukemaan opetusta kollegiaalisessa yhteistyössä ja jokaisen oppilaan oppimista tukien. Aiempaa tutkimusta, joissa yhdistyisivät lukemaan opettaminen sekä opettajien välinen yhteistyö, ei tutkimuksen teon hetkellä juurikaan löydy, joten tämä tutkimus tarjoaa ajankohtaista ja tärkeää tietoa lukemaan opettamisesta opettajien välisen yhteistyön näkökulmasta.

## 2 Lukemaan oppiminen ja opettaminen

Tässä luvussa käsitellään lukemaan oppimista ja opettamista erityisesti alakoulun ensimmäisen luokan näkökulmasta. Luvun tavoitteena on luoda teoreettinen tausta sille, miten lukutaito kehittyy, millaisia vaiheita lukemaan oppimisessa esiintyy ja millaisia opetusmenetelmiä ja tukikeinoja alkuopetuksessa käytetään. Koska tämän tutkimuksen keskiössä on lukemaan opettaminen luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyönä, tässä luvussa esitellään myös niitä pedagogisia valintoja ja eriyttämisen tapoja, joilla opettajat voivat vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin lukemaan oppimisessa. Luvun tarkoituksena on muodostaa kokonaiskuva lukutaidon kehityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä, jotta voidaan ymmärtää, millaisia ratkaisuja opettajat voivat yhteistyössään tehdä lukemaan opettamisen tueksi.

### 2.1 Lukutaito ja lukemaan oppiminen

Lukemaan oppimiseen ja opettamiseen liittyy paljon käsitteitä, joiden avulla kuvataan esimerkiksi lukutaidon eri osa-alueita ja kehitysvaiheita. Tässä alaluvussa esitellään ensin muutamia määritelmiä lukutaidon käsitteelle, jonka jälkeen käsitellään lukutaidon keskeisiä osa-alueita ja -taitoja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen pohjaten. Lopuksi kerrotaan myös, millä käsitteellä mistäkin lukutaidon osa-alueesta tai kehitysvaiheesta tässä tutkimuksessa puhutaan.

Lukutaitoa on määritelty eri tavoin sitä käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Kairaluoman (2019) väitöstutkimuksessa lukutaito määritellään tekniseksi lukutaidoksi, joka sisältää lukemisen tarkkuuden ja nopeuden taidot. Vahva lukutaito eli sujuva lukeminen puolestaan kuvataan automatisoituneeksi ja vaivattomaksi lukemiseksi, joka on riittävän tarkkaa ja nopeaa. Sujuvan lukutaidon saavuttaminen ei ole itsestään selvää, vaan se vaatii pitkäjänteistä harjoittelua. (Kairaluoma, 2014, s. 9.)

Kiiverin (2006) tutkimuksessa lukutaito käsitetään opetettavana ja opittavana taitona, joka kehittyy vaiheittain lukemisvalmiuksista sanojen tunnistamiseen ja luetun ymmärtämiseen (Kiiveri, 2006, s. 71). Lukutaidon oppiminen sisältääkin useita vaiheita, joiden kautta lapsi lopulta saavuttaa ymmärtävän lukutaidon, jossa lapsi ymmärtää lukemaansa. Kyky ymmärtää lukemaansa on perusta myöhemmälle oppimiselle, joten opittu lukutaito olisi vähitellen saatava oppimisen välineeksi eli sitä olisi pystyttävä soveltamaan. (Lehto, 2006, s. 126; Thuneberg, 2006, s. 178.)

Lukutaito koostuu kahdesta osataidosta: dekodauksesta eli mekaanisesta lukutaidosta sekä tekstin ymmärtämisestä. Kehittyvän lukutaidon päämääränä olevaan luetun ymmärtämiseen vaaditaan sekä sujuvaa mekaanista lukutaitoa että kykyä ymmärtää lukemaansa. Dekoodaus eli mekaaninen lukutaito sisältää ensin kirjain-äännevastaavuuden oppimisen sekä kirjainten yhdistämisen tavuiksi ja sanoiksi. (Takala, 2006, s. 19). Mekaanisen lukutaidon oppimisessa tähdätään sujuvaan ja virheettömään sanantunnistamiseen taitoon (Ketonen, 2019, s. 105–106). Aloittelevan lukijan kanssa juuri dekodauksen oppiminen onkin tärkeintä, jotta sujuva ja ymmärtävä lukutaito voi myöhemmin kehittyä (Takala, 2006, s. 20). Mekaaninen lukutaito on edellytys luetun ymmärtämiselle eli merkitystasolle pääsemiselle (Thuneberg, 2006, s. 178).

Lukemaan oppiminen ensimmäisen luokan aikana etenee dekodauksen oppimisesta peruslukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen (Lerkkanen, 2006, s. 123). Luetun ymmärtämisen taitojen saavuttaminen on erittäin tärkeä opittava taito, sillä kyky ymmärtää lukemaansa on perusta myöhemmälle oppimiselle. (Lehto, 2006, s. 126.) Tutkimusten mukaan lapset usein luottavat omaan oppimiseensa ja pitävät lukemaan oppimista tärkeänä taitona (Kiiveri, 2006, s. 252). Opettajan tehtävä onkin kannustaa ja tukea jokaisen lapsen yksilöllistä polkua lukemaan oppimisessa.

Tässä tutkimuksessa lukutaidon osataidoista käytetään käsitteitä mekaaninen lukutaito sekä luetun ymmärtäminen. Lukemaan oppimisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä oppimisen prosessin vaiheita, jotka tähtäävät sekä mekaanisen lukutaidon oppimiseen että luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen. Ensimmäisen luokan aikana oppilaiden taidot lukutaidon suhteen ovat hyvin eri vaiheissa, jolloin tämän tutkimuksen kannalta on järkevää määritellä lukemaan oppiminen laajasti käsittämään kaikkia lukemaan oppimisen vaiheita (Thuneberg, 2006, s. 177). Lukemaan opettamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä opetusjärjestelyitä, opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, joiden avulla luokanopettajat ja erityisopettajat pyrkivät yhteistyössä opettamaan kaikille ensimmäisen luokan oppilaille sujuvaa mekaanista lukutaitoa sekä luetun ymmärtämisen taitoja.

## **2.2 Lukemaan oppimisen vaiheet**

Lukemaan oppiminen on monivaiheinen prosessi, joka etenee jokaisella lapsella omaan yksilölliseen tahtiin (Takala, 2006, s. 14). Useimmat oppilaat oppivat ensimmäisen kouluvuoden aikana mekaanisen lukutaidon eli dekodauksen, mutta lukemaan oppimisen kehitystahdissa on suurta vaihtelua oppilaiden välillä (Ketonen, 2019, s. 106–107). Noin kolmannes lapsista osaa lukea jo koulun alkaessa, ja ensimmäisen luokan kevääseen

mennessä noin 83 % oppilaista pystyy lukemaan muutaman virkkeen mittaisia tekstejä (Kiiveri, 2006, s. 5, s. 122).

Ennen lukutaidon oppimista lapsella olisi hyvä olla tiettyjä valmiuksia, joiden avulla lukemaan oppiminen on mahdollista. Lukemisvalmiudet muodostuvat useista eri osa-alueista, kuten kognitiivisista ja sosioemotionaalisista valmiuksista. Tärkeitä kognitiivisia taitoja ovat työmuisti, ongelmanratkaisukyky, visuaalinen ja auditiivinen havaitseminen sekä käsitevaraston laajuus. (Takala, 2006, s. 14.) Lukemaan oppiminen vaatii myös tarkkaavaisuutta, keskittymiskykyä ja uskoa omaan oppimiseen, minkä vuoksi hyvä opettaja-oppilassuhde ja kannustava ilmapiiri ovat keskeisiä (Takala, 2006, s. 16).

Lukutaidon kehittämisessä keskeisiä tekijöitä ovat muun muassa kirjainten tuntemus, fonologinen tietoisuus, kuullun ymmärtäminen sekä numerotaju (Leppänen ym., 2004, s. 87). Fonologisen tietoisuuden kehittyminen ja lukutaidon omaksuminen tukevat toisiaan, ja erityisesti kirjain-äännevastaavuuden ymmärtäminen on kriittisessä roolissa lukemaan oppimisessa (Koponen, 2006, s. 40; Lerkkanen, 2006, s. 30). Tutkimusten mukaan fonologinen tietoisuus sekä kirjaintuntemus ennustavat parhaiten lapsen alkavaa lukutaitoa. (Ketonen, 2019, s. 110).

Lukutaidon kehitystä kuvaavia malleja on useita, joista tunnetuimpia ovat Frithin (1986) ja Ehrin (1998) vaihemallit (Ketonen, 2019, s. 108). Frithin mallissa lukemaan oppiminen jaetaan kolmeen vaiheeseen: logografiseen, alfabeettiseen ja ortografiseen vaiheeseen. Logografisessa vaiheessa lapsi tunnistaa sanoja niiden visuaalisten piirteiden perusteella, mutta ei vielä käytä kirjain-äännevastaavuutta hyväkseen. Alfabeettisessa vaiheessa lapsi alkaa hyödyntää kirjain-äännevastaavuutta ja pystyy muodostamaan sanoja yhdistämällä äänteitä. Ortografisessa vaiheessa lukeminen nopeutuu ja automatisoituu, ja lapsi tunnistaa sanoja yhä sujuvammin. (Ketonen, 2019, s. 108–109.)

Ehrin (1998) malli on hyvin samankaltainen, mutta siinä lukemaan oppiminen jaetaan neljään vaiheeseen. Näitä vaiheita ovat esialfabeettinen vaihe, osittaisalfabeettinen vaihe, alfabeettinen vaihe sekä vahvistunut alfabeettinen vaihe. Esialfabeettisessa vaiheessa lapsi tunnistaa sanoja niiden ulkoasun perusteella, kun taas osittaisalfabeettiseen vaiheeseen siirryttäessä lapsi käyttää sanojen alku- ja loppuäänteitä apuna tunnistamisessa. Alfabeettinen vaihe on hyvin samalainen Frithin (1986) malliin verrattuna, sillä siinä lapsi oppii yhdistämään äänteitä sanoiksi ja epäsanoin. Viimeisenä vaiheena Ehrin (1998) mallissa on

vahvistunut alfabeettinen vaihe, jossa lapsen sanavarasto kasvaa ja lukeminen sujuvoituu. (Ketonen, 2019, s. 108–109.)

Lukemaan oppimisessa keskeistä on dekodauksen ja ymmärtävän lukutaidon kehittyminen. Dekoodaus eli mekaaninen lukutaito perustuu kirjain-äännevastaavuuden oppimiseen ja kirjainten yhdistämiseen tavuiksi ja sanoiksi (Takala, 2006, s. 19). Dekodauksen oppiminen on ensisijainen tavoite aloitteleville lukijoille, sillä jos dekodaus ei ole sujuvaa, lukeminen on hidasta ja työlästä (Takala, 2006, s. 19–20). Ymmärtävä lukutaito rakentuu mekaanisen lukutaidon pohjalta ja edellyttää sanavaraston laajentamista, kuullun ymmärtämistä, lauserakenteiden hallintaa ja lukustrategioiden käyttöä (Lerikkanen, 2006, s. 76). Kirjoitustaidon ja lukutaidon yhtäaikainen harjoittaminen tukee molempien taitojen kehittymistä (Takala, 2006, s. 29).

Lukutaidon kehittämisessä toistolla ja harjoittelulla on suuri merkitys. Toisto johtaa automaatioon, mikä nopeuttaa ja helpottaa lukemista. (Frey & Fisher, 2010, s. 103.) Erityisesti fonologisen tietoisuuden harjoittaminen tukee dekodauksen kehittymistä, ja siitä hyötyvät erityisesti heikot lukijat (Takala, 2006, s. 16, 19). Lukemisen harjoittelun tulee olla rauhallista ja eriytettyä, jotta jokainen oppilas saa tukea omalle oppimiselleen (Takala, 2006, s. 15).

Lukutaidon kehittämisessä on tärkeää huomioida kaikki peruslukutaidon osa-alueet rinnakkain eikä hierarkkisin vaiheina. Opetuksessa tulee siis huomioida sekä sanojen lukemisen taidot (kirjaintuntemus, äännetietoisuus, tavujen ja sanojen tunnistaminen) että tekstitaidot (sanavaraston laajentaminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen). (Lerikkanen, 2006, s. 76.) Lukutaidon tulisi kehittyä oppimisen välineeksi, jotta lapsi voi soveltaa sitä itsenäisesti eri oppimistilanteissa (Thuneberg, 2006, s. 178).

### **2.3 Lukemaan opettamisen menetelmiä**

Lukemaan opettamiseen on kehitetty useita menetelmiä, joita opettajat voivat oman harkintansa ja pedagogisen vapautensa puitteissa hyödyntää. Näiden menetelmien taustalla vaikuttavat erilaiset käsitykset kielen oppimisesta ja lukutaidon kehittämisestä. Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan perinteisesti synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. (Koponen, 2006, s. 45–46; Takala, 2006, s. 23; Ketonen, 2019, s. 109.) Synteettisten menetelmien lähtökohtana on edetä kielen pienistä yksiköistä, kuten äänneistä ja kirjaimista, kohti suurempia kokonaisuuksia, kuten tavuja ja sanoja. Analyyttiset menetelmät puolestaan

lähestyvät lukemista merkityksellisten kielellisten kokonaisuuksien, kuten sanojen ja lauseiden kautta. (Koponen, 2006, s. 45–46.)

Synteettisten menetelmien etuna voidaan pitää lukemisen virheettömyyttä ja oikeinkirjoituksen tukemista (Ketonen, 2019, s. 109; Takala, 2006, s. 25). Näissä menetelmissä korostuu kirjain–äännevastaavuuden opettaminen ja kielellisten rakenteiden huolellinen tarkastelu. Erityisesti konsonanttiäänteiden hahmottaminen voi olla haastavaa, sillä kaikkia konsonanttiäänteitä ei ole helppo erottaa erillisinä. (Takala, 2006, s. 24.) Synteettiset menetelmät ovat kuitenkin erittäin soveltuvia suomen kielen säännönmukaiselle äännerakenteelle (Takala, 2006, s. 25). Synteettisten menetelmien rakenteellinen lähestymistapa palvelee erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joiden lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot vaativat vahvistamista. Synteettisissä menetelmissä on kuitenkin myös heikkouksia, joista yhtenä voidaan pitää lukemisen sujuvoitumisen hankaluutta, jos lukemaan oppimisessa keskitytään paljon huolelliseen ja oikeaan lukutapaan. (Ketonen, 2019, s. 109.)

Analyttisissä menetelmissä, kuten LPP-menetelmässä (lukemaan puheen perusteella), lähdetään liikkeelle laajemmista kielellisistä yksiköistä eli sanoista, lauseista ja teksteistä. Analyttiset menetelmät painottavat merkitysten ymmärtämistä ja kielen funktionaalisuutta, ja ne soveltuvat hyvin opetukseen, jossa tavoitteena on motivoida oppilasta lukemaan pitkää merkityksellistä tekstiä. Analyttisten menetelmien vahvuutena voidaan pitää hyviä eriyttämisen mahdollisuuksia sekä lukusujuvuuden nopeampaa kehittymistä. (Koponen, 2006, s. 46, 54; Ketonen, 2019, s. 111–112.)

Suomessa lukemaan opettaminen pohjautuu pääasiassa KÄTS-menetelmään (kirjain–äänne–tavu–sana), joka yhdistää synteettisen opetuksen periaatteita ja tukee hyvin sekä suomen kielen rakenteiden että oikeinkirjoituksen omaksumista (Koponen, 2006, s. 54; Ketonen, 2019, s. 109; Lerkkanen ym., 2010, s. 119). Suurin osa suomalaista opettajista käyttää opetuksessaan synteettisiä lukemaan opettamisen menetelmiä, kuten KÄTS-menetelmää (Kiiveri, 2006, s. 84, Lerkkanen ym., 2010, s. 119). KÄTS-menetelmän hyödyntäminen on monelle opettajalle helppoa, sillä monet nykyajan aapiset perustuvat KÄTS-menetelmälle (Koponen, 2006, s. 54). Opetuksessa voidaan käyttää myös sekamenetelmiä, joissa yhdistellään synteettisiä ja analyttisiä lähestymistapoja oppilasryhmän tarpeiden mukaan (Takala, 2006, s. 24; Koponen, 2006, s. 53).

Menetelmävalinnat lukemaan opettamisen suhteen eivät ole irrallisia opettajan pedagogisesta harkinnasta. Opettajalta edellytetään menetelmien peruseriaatteiden tuntemusta sekä

ymmärrystä lukemaan oppimisen edellytyksistä. (Koponen, 2006, s. 59.) Kokeneet opettajat voivat yhdistellä menetelmistä sopivia osia ja soveltaa niitä joustavasti oppilasryhmän ja opetustilanteen mukaan (Ketonen, 2019, s. 109). Tämä korostaa opetuksen suunnittelun merkitystä – oleellista ei ole vain se mitä opetetaan, vaan myös se, miten opetetaan (Koponen, 2006, s. 59).

Kiiverin (2006, s. 134–135) mukaan eri opetusmenetelmät voivat olla tehokkaita eri vaiheissa lukemaan oppimista. Tämä havainto tukee käsitystä siitä, että luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö voi parhaimmillaan mahdollistaa monipuolisten opetusmenetelmien käytön oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden eriyttää opetusta, yhdistellä menetelmiä sekä tarjota tukea oppilaille oikea-aikaisesti ja kohdennetusti (Eskelä-Haapanen, 2013, s. 159, 167). Yhteistoiminnallisesti suunniteltu ja toteutettu opetus voi näin vastata paremmin oppilaiden erilaisiin valmiuksiin ja edistää lukutaidon kehittymistä laaja-alaisesti.

## **2.4 Lukemaan oppimisen tukeminen**

Lukemaan oppiminen on yksilöllinen prosessi, joka etenee eri oppilailla eri tahtiin. Tutkimusten mukaan erityisesti koulupolun alkuvaiheessa lasten taidoissa on suuria eroja: osa oppilaista osaa lukea sujuvasti jo kouluun tullessaan, kun taas osa vasta aloittaa lukutaidon opetteluun ensimmäisen luokan alkaessa. (Ketonen, 2019, s. 107.) Tämä asettaa opetukselle merkittäviä haasteita ja korostaa opetuksen eriyttämisen ja yksilöllistämisen tärkeyttä. Jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota omantasoista tekemistä, jotta lukemaan oppiminen etenee mielekkäällä ja motivoivalla tavalla. (Ketonen, 2019, s. 107; Takala, 2006, s. 15.)

Lukutaito kehittyy monivaiheisesti, ja erityisesti esi- ja alkuopetuksen aikana voidaan havaita sekä kumulatiivisia että kompensatorisia kehityskulkuja. Esimerkiksi Leppäsen ja kollegoiden (2004) tutkimus osoittaa, että esikoulussa lukutaidon kehitys noudattaa kumulatiivista kaarta: ne lapset, joilla on alussa paremmat valmiudet, kehittyvät myös jatkossa nopeammin. Ensimmäisellä luokalla kehitys voi kuitenkin olla kompensatorista, jolloin heikommat lukijat edistyvät suhteellisesti nopeammin ja ero ryhmien välillä tasoittuu. Tämä tuo esiin peruskoulun merkityksen erityisesti niille lapsille, joilla lukemisvalmiudet ovat heikommat koulun alkaessa. (Leppänen ym., 2004, s. 87, 91.)

Lukutaidon kehitykseen vaikuttavat useat tekijät, kuten opetuksen sisältö, rakenne ja ajoitus. Kairaluoman (2014) mukaan lukemisen toistoharjoittelu parantaa lukusujuvuutta, ja

tavupohjaisilla interventioilla voidaan tukea erityisesti tavujen lukemista. Sen sijaan sujuvuuden ja ymmärtämisen kehittyminen vaatii usein laajempaa ja pitkäkestoisempaa tukea (Kairaluoma, 2014, s. 42, 46). Myös varhainen puuttuminen lukivaikeuksiin on keskeistä. Esimerkiksi Peltomaan (2014) tutkimuksessa heti koulun alussa toteutettu alkukartoitus ja sen perusteella kohdennettu tuki auttoivat erityisesti niitä lapsia, joilla oli heikot lukemisen valmiudet. Suurin osa näistä lapsista saavutti alkuopetuksen aikana luokkatasoisen luku- ja kirjoitustaidon (Peltomaa, 2014, s. 4).

Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen edellyttää opetuksen eriyttämistä ja tukea. Opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino vastata oppilaiden erilaisiin taitoihin ja tarpeisiin. Eriyttäminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että opettaja huomioi oppilaiden yksilölliset tarpeet, oppimisedellytykset ja erilaisen edistymisen säätelemällä opetustaan yleisopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden rajoissa. (Lerikkanen, 2006, s. 124.) Eriyttämisellä on keskeinen merkitys sekä oppimistulosten että motivaation kannalta (Lerikkanen, 2006, s. 125).

Ruotsalaisen (2022) mukaan noin puolet opettajista eriyttää opetusta äidinkielen tunneilla, erityisesti itsenäisen työskentelyn aikana. Oppilaat työskentelevät tällöin eri tehtävien parissa taitotasonsa mukaisesti, mikä tukee heidän yksilöllistä kehittymistään (Ruotsalainen, 2022, s. 13). Pedagoginen joustavuus on erityisen tärkeää ensimmäisen luokan aikana, jolloin oppilaan keskittymiskyky voi olla vielä lyhytaikaista ja harjoittelun rytmittäminen nousee tärkeäksi oppimisen tuen keinoksi (Takala, 2006, s. 18).

Eriyisopettajan rooli korostuu erityisesti lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Thunebergin (2006) mukaan erityisopettaja voi osallistua alkukartoitusten tekemiseen, havaita lukemisen haasteita ajoissa ja suunnitella yhdessä luokanopettajan kanssa kohdennettua tukea. Alkukartoitukset ja seulonnat toimivat opetuksen suunnittelun ja ryhmittelyn tukena sekä vaikeuksien varhaisina tunnistajina, minkä vuoksi erityisopettajan ja luokanopettajan tiivis yhteistyö heti ensimmäisten kouluviikkojen aikana on erittäin tärkeää. (Thuneberg, 2006, s. 179.)

Leppäsen ja kollegoiden (2004) mukaan systemaattinen lukuopetus peruskoulussa on hyödyllisintä erityisesti niille oppilaille, joiden lukutaito on heikkoa alakoulun alkuvaiheessa. Tässä korostuu erityisopettajan merkitys: hän voi tarjota intensiivistä ja kohdennettua opetusta niille oppilaille, jotka sitä eniten tarvitsevat. (Leppänen ym., 2004, s. 73.) Osa-aikaisella erityisopetuksella on havaittu olevan positiivinen vaikutus sellaisen oppilaan oppimiseen,

jolla on lukemisen vaikeuksia (Panula, 2013, s. 266). Yhteistyössä luokanopettajan kanssa voidaan varmistaa, että lukemaan oppimisen tuki on oikea-aikaista ja tehokasta (Leppänen ym., 2004, s. 73).

Peltomaan (2014) mukaan lukemaan oppimisen yksilölliset erot edellyttävät opetukselta suunnitelmallisuutta, monipuolisia menetelmiä, eriyttämistä ja varhaista tukea. Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön avulla voidaan mahdollistaa se, että jokainen lapsi saa edellytyksiensä mukaista opetusta ja tukea oikeaan aikaan. Näin voidaan ehkäistä oppimisvaikeuksien kasautumista ja vahvistaa jokaisen oppilaan oppimispolkua jo alkuopetuksen aikana. (Peltomaa, 2014, s. 4.)

Oppilaiden ryhmittely lukutaidon kehitysvaiheen perusteella tukee opetuksen yksilöllistämistä. Thunebergin (2006, s. 181) mukaan lukutaidon lähtötason määrittäminen on tärkeää, jotta ryhmät voidaan muodostaa tarkoituksenmukaisesti ja opetus olisi riittävän yksilöllistä ja sopivan haastavaa. Lerkkanen (2006, s. 125) ehdottaa, että oppilaita voitaisiin jakaa lukutaidon tason mukaisesti pienryhmiin joko oman luokan tai rinnakkaisluokkien kesken. Ryhmiä voidaan muodostaa myös erisuuruisiin osiin tuen tarpeen mukaan, ja ryhmittelyä tulisi tarkistaa ja muuttaa tarpeen mukaan. Kiiveri (2006, s. 252) korostaa, että ryhmittelyn tulisi perustua oppilaiden osaamiseen ja oppimisen vaiheeseen, ei ainoastaan siihen, kuka on oppilaan luokanopettaja. Tällainen joustava malli edellyttää sekä tiivistä yhteistyötä opettajien välillä että rakenteellista joustavuutta koko koulun tasolla.

Ensimmäisen luokan aikana oppilaiden lukutaidon edistymistä tulisi seurata ja arvioida tasaisin väliajoin. Sanelun käyttö osana arviointia tukee lukutaidon kehitystä, sillä siinä sanoja pilkotaan tavuiksi ja virkkeitä sanoiksi (Takala, 2006, s. 28). Lisäksi sujuvan lukemisen edistymistä on hyvä seurata säännöllisesti luetuttamalla oppilaita ääneen kahden kesken opettajan kanssa (Lerkkanen, 2006, s. 107). Jatkuvan arvioinnin avulla pystytään kartoittamaan oppilaiden osaamista sekä mahdollisia lukemisen vaikeuksia myös kesken lukuvuoden.

Yhteenvedon voidaan todeta, että lukemaan oppiminen on monivaiheinen ja yksilöllinen prosessi, joka edellyttää opettajilta pedagogista joustavuutta, suunnitelmallisuutta ja yhteistyötä. Oppilaiden taidoissa on suuria eroja jo koulupolun alussa, mikä korostaa eriyttämisen, varhaisen tuen ja jatkuvan arvioinnin merkitystä. Erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö on keskeisessä roolissa tuen oikea-aikaisessa kohdentamisessa ja opetuksen yksilöllistämisessä. Ryhmittely lukutaidon kehitysvaiheen

mukaan, monipuolisten opetusmenetelmien hyödyntäminen sekä lukutaidon säännöllinen seuranta tukevat jokaisen oppilaan mahdollisuuksia edetä omassa tahdissaan. Kun opetuksessa huomioidaan oppilaiden yksilölliset lähtökohdat ja tarjotaan systemaattista ja kohdennettua tukea, voidaan tehokkaasti vahvistaa lasten lukutaitoa ja mahdollistaa jokaiselle oppilaalle yksilöllinen oppimisen polku.

### 3 Opettajien välinen ammatillinen yhteistyö

Tässä luvussa tarkastellaan opettajien välistä ammatillista yhteistyötä, joka on keskeinen osa tämän tutkimuksen tarkastelun kohdetta. Luvun tavoitteena on kuvata, mitä opettajien yhteistyö tarkoittaa, millaisia eri muotoja sillä voi olla ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita siihen liittyy erityisesti alakoulun kontekstissa. Koska tässä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyöhön lukemaan opettamisessa, luvussa esitellään tarkemmin myös näiden kahden opettajaryhmän välistä yhteistyötä ja sen erityispiirteitä. Lisäksi tarkastellaan yhteistyön toimivuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä koulun arjessa. Luvun tarkoituksena on tarjota teoreettinen kehys, jonka avulla voidaan ymmärtää yhteistyön roolia ja merkitystä lukemaan opettamisen kontekstissa.

#### 3.1 Yhteistyö osana opettajan työtä

Yhteistyö on muodostunut yhä kiinteämmäksi osaksi opettajan työtä viime vuosikymmenten aikana, mikä näkyy myös esimerkiksi viimeaikaisissa opetussuunnitelmissa (Opetushallitus, 2004; Opetushallitus, 2025). Moninaiset oppilasryhmät, erityisopetuksen monimutkaistuminen sekä koulujen uudistusaineet luovat kasvavan tarpeen opettajien väliselle yhteistyölle (Friend, 2000, s. 132). Opettajien välisen yhteistyön avulla pystytään tehostamaan oppilaiden oppimista, parantamaan oppimistuloksia sekä tukemaan opettajien viihtyvyyttä varsinkin sellaisissa kouluissa, joissa on haastavia oppilasryhmiä (Berry ym., 2009, s. 2). Yhteistyön käytäntöjä olisi siis tärkeää vahvistaa kaikissa kouluissa, sillä niistä hyötyvät sekä opettajat että oppilaat.

Opettajien välinen yhteistyö on moniulotteinen käsite, ja sitä on määritelty eri tavoin aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa (esim. Friend & Cook, 1990; Vangrieken ym., 2015). Friend ja Cook (1990) määrittelevät yhteistyön vuorovaikutustapana, jossa vähintään kaksi ammattilaista työskentelevät tasavertaisesti kohti yhteistä tavoitetta ja osallistuvat vapaaehtoisesti yhteiseen päätöksentekoon (Friend & Cook, 1990, s. 72). Vangrieken ja kollegat (2015) puolestaan määrittelevät yhteistyön ryhmän yhteiseksi vuorovaikutukseksi kaikissa niissä toiminnoissa, jotka liittyvät yhdessä jaetun tehtävän suorittamiseen. Yhteistyö ei ole millään tavalla yksiselitteinen käsite, ja sitä voidaan toteuttaa eri muodoissa ja eri syvyystasoilla. Yhteistyötä voidaan pitää eräänlaisena yläkäsitteenä, joka kattaa monia erilaisia yhteistyön ilmenemismuotoja. (Vangrieken ym., 2015, s. 23.)

Opettajien välistä yhteistyötä voidaan määritellä jatkumona, joka sisältää erilaisia yhteistyön muotoja tiimin yhteenkuuluvuuden tason mukaan. Yhteistyö voi vahvimmillaan olla tiimiyhteistyötä, jossa opettajat jakavat kaiken tasan: suunnittelun, opetuksen, materiaalit, arvioinnin ja muut vastuut. Tätä yhteistyön muotoa voidaan kutsua myös yhteisopettajuudeksi (co-teaching), jossa opettajat ovat tasapuolisesti vastuussa oppilaistaan ja heidän oppimisestaan. Yhteisopettajuudessa oppituntien aikana tapahtuva opetus jakautuu tasapuolisesti molemmille opettajille. (Battaglia & Brooks, 2019, s. 81.) Opettajat kokevat yhteisopettajuuden hyödylliseksi ja sopivaksi erityisesti opetuksen eriyttämiseen, ammattitaidon ja vastuun jakamiseen, rauhattoman luokan hallintaan ja opetuksen tehokkuuden parantamiseen (Kokko ym., 2021, s. 120).

Yhteisopettajuutta kevyempi yhteistyön muoto voi olla yhteistyö-opetus (collaborative teaching), jossa molemmat opettajat työskentelevät itsenäisesti, mutta yhteistyössä tukeakseen oppilaita oppimisprosessissa. Yhteistyö-opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että luokanopettaja jakaa valmiit tuntisuunnitelmansa erityisopettajalle, joka voi alustaa oppituntin aihetta heikoimmille oppilaille etukäteen. (Battaglia & Brooks, 2019, s. 81.) Opettajien yhteistyötä voidaan myös jäsentää eri tavoin sen mukaan, keitä opettajia yhteistyöhön osallistuu. Yhteistyötä voi toteuttaa esimerkiksi luokka-asteen sisällä, eri luokka-asteiden välillä, tietyn oppiaineen sisällä tai eri oppiaineiden välillä (Vangrieken ym., 2015, s. 25).

Tässä tutkimuksessa opettajien välinen yhteistyö määritellään aihetta tutkineiden määritelmiä yhdistäen sekä muokaten tämän tutkimuksen kontekstiin sopivaksi. Opettajien välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkea sitä kahden tai useamman opettajan välistä toimintaa, jossa kollegat työskentelevät yhdessä yhteisen tavoitteen eteen, jakavat vastuut, velvollisuudet ja resurssit sekä ovat yhteisesti vastuussa oppilaista ja heidän oppimisestaan. Yhteistyöhön kuuluvat esimerkiksi yhdessä opettaminen, opetuksen yhteissuunnittelu, oppimisen arviointi ja oppimisen tuen suunnittelu ja toteutus. Yhteistyö toteutuu konkreettisesti yhteistyön osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa (Aira, 2012, s. 129). Yhteistyössä tähdätään kaikkien yhteistyön osapuolten ammattitaidon hyödyntämiseen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Vaikka yhteistyötä voi toteuttaa monella eri tasolla, on silti tärkeää huomioida, että yhteistyö on enemmän kuin vain kollegan kanssa keskustelua. Yhteistyössä kaikkien tiimin jäsenten tulisi osoittaa vahvoja vuorovaikutustaitoja, kykyä jakaa tietoa sekä halukkuutta löytää aikaa

yhteistyölle, jossa kaikki jäsenet ovat vastuullisia ja sitoutuneita. (Da Fonte ym., 2017, s. 105.) Yhteistyö vaatii molemmilta osapuolilta sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen, mikä edellyttää yhdenvertaisuuden ja avoimuuden ylläpitämistä vuorovaikutuksessa (Friend, 2000, s. 130–131).

Onnistunut yhteistyö perustuu keskinäiseen kunnioitukseen, arvostukseen ja ymmärrykseen (Friend, 2000, s. 131). Yhteistyö vaatii myös joustavuutta ja sitoutumista, jotta yhteistyön osapuolet pystyvät työskentelemään tehokkaasti yhdessä. Onnistunut yhteistyö edellyttää, että opettajat ovat valmiita jakamaan vastuuta ja joustamaan omissa opetusmenetelmissään. (Cook & Friend, 1995, s. 8). Opettajien välisen yhteistyön avulla pyritään ensisijaisesti siihen, että oppilaat saavat parasta mahdollista opetusta, jossa oppilaita tuetaan joustavasti heidän yksilölliset tarpeensa huomioiden (Friend, 2000, s. 131; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, s. 386).

### **3.2 Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö**

Luokanopettajan työssä yksi läheisimmistä yhteistyökollegoista on usein koulun erityisopettaja. Alakoulun erityisopettajat ovatkin kuvanneet olevansa luokanopettajien ”työpareja” ja ”rinnallakulkijoita” (Sirkko ym., 2023, s. 13). Ihanteellisessa tilanteessa luokanopettaja ja erityisopettaja ovat tasavertaisia kollegoita, joilla on molemmilla oma asiantuntemuksensa. Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön tavoitteena on löytää mahdollisimman hyviä opetusratkaisuja oppilaiden hyväksi hyödyntämällä molempien ammattitaitoa. (Sundqvist & Ström, 2015, s. 328.)

Luokanopettajan asiantuntemus perustuu pitkälti opetussuunnitelman ymmärtämiseen ja opetuksen jäsentämiseen opetussuunnitelman mukaisesti omalle opetusryhmälleen (Cook & Friend, 1995, s. 2). Luokanopettaja on omien oppilaidensa sekä opetusryhmänsä dynamiikan asiantuntija, jonka tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa omille oppilailleen sopivaa opetusta (Sundqvist & Ström, 2015, s. 327). Erityisopettaja on puolestaan erikoistunut tunnistamaan oppilaiden yksilöllisiä oppimistarpeita ja mukauttamaan opetussuunnitelmaa vastaamaan näitä tarpeita (Cook & Friend, 1995, s. 2). Erityisopettaja on oppimisen tuen ammattilainen, joka osaa järjestää oppilaalle monipuolisia apuvälineitä, joiden avulla hän pystyy oppimaan paremmin (Battaglia & Brooks., 2019, s. 81). Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä voidaan hyödyntää molempien osaamisalueita, jolloin yhteistyön avulla pystytään tehokkaasti tukemaan oppilaiden oppimista.

Yhteistyö luokanopettajan ja erityisopettajan välillä rakentuu jaetusta vastuusta, jossa molemmat opettajat täydentävät toistensa osaamista. Opettajien välinen työnjako ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaan se voi vaihdella merkittävästi riippuen opettajien välisestä suhteesta, koulun käytännteistä sekä yhteisestä tavoitteesta tukea oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla (Paloniemi ym., 2022, s. 357). Erityisopettajan työn painopisteenä on erilaisten oppimistarpeiden tukeminen joko luokkahuoneessa tai erillisissä pienryhmissä (Mihajlovich, 2020, s. 83, 90). Erityisopettajien tehtävänä on tukea erityisesti oppimisvaikeuksista ja käyttäytymishaasteista kärsiviä oppilaita (Mihajlovich, 2020, s. 90). Oppilaita tuetaan sekä koululaiseksi kasvamisessa että kielellisten ja matemaattisten taitojen vahvistamisessa (Sirkko ym., 2023, s. 12). Erityisopettajan tuki koetaan ratkaisevan tärkeäksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa (Paju ym., 2022, s. 436).

Luokanopettajat ja erityisopettajat voivat toteuttaa opetusta monin eri tavoin esimerkiksi samanaikaisopetuksena tai rinnakkaisopetuksena. Usein erityisopettajat järjestävät opetuksensa pienryhmässä omassa tilassaan, mutta myös samanaikaisopetus yhdessä luokanopettajan kanssa on joissakin tilanteissa toimiva tapa tukea oppilaiden oppimista. Samanaikaisopetuksessa luokanopettaja ja erityisopettaja toteuttavat opetusta yhdessä oppilaiden omassa luokkahuoneessa. (Sirkko ym., 2023, s. 11.) Samanaikaisopetuksen haasteena voidaan pitää erityisopettajan roolia, joka voi helposti muuttua hyvin samankaltaiseksi kuin koulunkäynninohjaajan rooli (Sirkko ym., 2023, s. 12). Tästä syystä pienryhmäopetus koetaan usein tehokkaammaksi tavaksi edistää oppilaiden oppimista, ja soveltaa myös käyttäytymisen tukemiseen liittyviä keinoja. (Paloniemi ym., 2022, s. 356).

Luokanopettajat ja erityisopettajat voivat toteuttaa esimerkiksi lukemaan opettamista rinnakkaisopetuksena, jossa oppimisryhmien toimintaa eriytetään oppilaiden taitotason mukaan. Tästä voidaan käyttää myös nimitystä eriytetty opetus. Jenkins (2016) on tutkinut tutkimuksessaan opettajien näkemyksiä eriytetystä opetuksesta, ja tutkimuksen mukaan opettajat ovat yleisesti ottaen sitä mieltä, että eriytetty lukemisen opetus auttaa joitakin oppilaita edistymään lukemisessa (Jenkins, 2016, s. 62). Erityisopettajat kokivat eriytetyn lukemaan opetuksen edistävän joidenkin heidän oppilaidensa oppimista, mutta he eivät uskoneet sen auttaneen välttämättä kaikkia oppilaita (Jenkins, 2016, s. 63). Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta, että eriytetyn opetuksen työkalut tarjoavat hyvän perustan opettajille oppilaiden lukemaan opettamisessa (Jenkins, 2016, s. 72).

Luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyö toteutuu opetuksen lisäksi yhteisinä keskusteluinä koulun arjessa. Yhteistyö voi olla ammatillista ajatustenvaihtoa, jossa molemmat tuovat keskusteluun oman asiantuntemuksensa (Pettersson & Ström, 2019, s. 192). Yhteistyökeskusteluissa korostuvat vastavuoroisuus, yhteinen ideointi sekä joustava ongelmanratkaisu (Sundqvist & Ström, 2015, s. 327). Joskus keskustelut voivat olla lähempänä konsultaatiota tai neuvontaa, jossa usein erityisopettaja jakaa omaa erityispedagogista tietoaan ja antaa luokanopettajalle neuvoja oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyen (Sundqvist & Ström, 2015, s. 323). Luokanopettaja ja erityisopettaja voivat olla keskustelussa myös tasavertaisia tiimikavereita, joilla on eri vahvuuksia. Yhteistyökeskusteluissa opettajat etsivät yhdessä ratkaisuja ja vaihtavat kokemuksia opetukseen ja oppilaisiin liittyen (Sundqvist & Ström, 2015, s. 327).

Opettajien ammatillinen oppiminen ja osaamisen jakaminen on tärkeä osa yhteistyötä. Petterssonin ja Strömin (2019) mukaan opettajilla on yhteinen tavoite ratkaista ammatillisia haasteita hyödyntämällä omia kokemuksiaan ja relationaalista taitojaan. Tällaisessa vuorovaikutuksessa molemmat opettajat oppivat toisiltaan, ja erityisesti erityisopettajan asiantuntemus oppimisvaikeuksista ja tukikeinoista tukee luokanopettajan pedagogista päätöksentekoa (Battaglia & Brooks, 2019, s. 83). Tämä edellyttää kuitenkin vastavuoroisuutta, luottamusta ja yhteisen päämäärän jakamista (Sundqvist & Ström, 2015, s. 328; Paloniemi ym., 2022, s. 357).

Yhteistyön toimivuutta vahvistaa molemminpuolinen arvostus ja halu oppia toisilta. Erityisopettajat tuovat opetukseen erityispedagogista osaamista ja keinoja oppimisen esteiden ylittämiseksi (Battaglia & Brooks, 2019, s. 81), ja luokanopettajat puolestaan tarjoavat tietoa luokan kokonaistilanteesta ja oppilaiden yksilöllisestä kehityksestä (Sundqvist & Ström, 2015, s. 327). Näin muodostuu yhteistyösuhde, jossa opettajat täydentävät toistensa osaamista oppilaiden parhaaksi.

### **3.3 Opettajien yhteistyön toimivuus**

Opettajien välisen yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat monet seikat. Toimivaa yhteistyötä kuvaavat tavoitteellisuus, laadukkuus ja yhteinen halu kehittää yhteistyötä yhä paremmaksi. Yhteistyön laadun parantamisen tulisi olla yhteistyön kaikkien osapuolien yhteinen tavoite, jolla pyritään takaamaan oppilaille mahdollisimman hyvät oppimisen mahdollisuudet. Yhteistyön kehittäminen vaatii kaikilta jatkuvaa sitoutumista ja oppimista. (Friend, 2000, s. 160.)

Monissa tutkimuksissa on todettu, että eniten opettajien väliseen yhteistyöhön vaikuttava asia on yhteinen aika suunnittelua ja keskustelua varten (Paloniemi ym., 2022; Berry, 2021; Mofield, 2020). Useimmissa tapauksissa juuri yhteisen suunnitteluajan puute vaikeuttaa yhteistyön tekemistä ja sen onnistumista. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat toivovat selkeitä ajankohtia yhteissuunnittelulle (Paloniemi ym., 2022, s. 357). Yhteisen suunnitteluajan puute nähdään monissa tutkimuksissa suurimpana yhteistyön esteenä (Berry, 2021, s. 100; Mofield, 2020, s. 26).

Olipa kyseessä yhteistyö luokka-asteen sisällä tai vaikkapa luokanopettajan ja erityisopettajan välillä, opettajien aikataulut olisi sovitettava niin, että yhteistä suunnittelu-aikaa on riittävästi. (Berry ym., 2009, s. 6). Jotta yhteistyö olisi mahdollisimman tehokasta, sen rakenne on suunniteltava huolellisesti. Rehtoreiden ja muiden koulujohtajien tulisi varata riittävästi aikaa yhteistyölle ja järjestää lukujärjestykset siten, että niihin sisältyy yhteisiä suunnittelu-aikoja, jotka mahdollistavat opettajien välisen yhteistyön toteuttamisen (Berry ym., 2009, s. 7). Koulun rakenteiden tulisi tukea yhteisopettajuutta ja yhteistyön tekemistä opettajien kesken (Jurkowski ym., 2023, s. 62).

Yhteistyön toimivuuteen vaikuttaa yhteisen suunnitteluajan lisäksi myös sopimukset työnjaosta ja vastuista yhteistyössä, jotka ovat sujuvan yhteistyön avaimia (Paloniemi ym., 2022, s. 358–359). Tutkimuksissa on todettu, että monet opettajat toivoisivat selkeämpää työnjakoa eri ammattilaisten välillä (Sirkko ym., 2023, s. 16). Jaettu tavoite ja selkeä työnjako ovat ratkaisevia tekijöitä opettajien toimijuuden ja onnistuneen yhteistyön kannalta. (Paloniemi ym., 2022, s. 349, 356, 359). Yhteistyön onnistumisen edellytyksiä ovat yhteinen tavoite, osapuolten tasavertaisuus, jaettu vastuu ja resurssit sekä vapaaehtoisuus. (Friend & Cook, 1990, s. 72).

Tutkimuksissa on havaittu paljon sellaisia asioita, joita opettajat itse pitävät tärkeinä onnistuneessa yhteistyössä. Opettajat pitävät tärkeänä toimivaa ihmissuhdetta yhteistyön toisen osapuolen kanssa sekä avointa keskusteluilmapiiriä (Jurkowski ym., 2023, s. 54). Opettajien välinen ammatillinen suhde on merkittävässä roolissa onnistuneessa yhteistyössä. Opettajat pitävät yhteistyösuhteessa tärkeänä esimerkiksi keskinäistä myötätuntoa ja arvostusta, avoimuutta, yhteistä ongelmanratkaisua, yhteisiä tavoitteita ja tasa-arvoa. (Jurkowski ym., 2023, s.64.) Myös positiivinen asenne, selkeät tavoitteet, luottamus ja koulun johdon tuki tukevat esimerkiksi luokanopettajien tai erityisopettajien välistä yhteistyötä (Vangrieken ym., 2015, s. 29).

Opettajien ammatillisen suhteen lisäksi yhteistyön toimivuuteen vaikuttavia asioita voidaan tarkastella koko koulun tasolla. Tärkeäksi koetaan esimerkiksi lukujärjestysten suunnittelu niin, että opettajien aikataulut mahdollistavat yhteistyön tekemisen suunnittelun ja keskustelujen kautta. Opettajat toivovat rehtorin avointa suhtautumista yhteisopettajuuteen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. (Jurkowski ym. 2023, s. 62.) Tutkimukset korostavatkin tarvetta vahvistaa yhteistyötä ja kehittää inklusiivisia käytäntöjä koulutasolla (Mihajlovich, 2020, s. 94).

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajien välinen yhteistyö on monimuotoinen ilmiö ja tärkeä osa koulun toimintaa. Yhteistyötä voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla yhteistyön syvyyden ja muodon vaihdellessa. Yhteistyön määritelmät korostavat yhteistä tavoitetta, vastuun jakamista ja ammatillista vuorovaikutusta, jotka muodostavat yhteistyön onnistumisen perustan. Erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö tuo yhteen kaksi erilaista asiantuntemusta, joiden yhdistäminen voi parantaa oppilaiden saaman tuen laatua ja mahdollistaa yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimisen. Yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat monet tekijät, kuten yhteinen suunnittelu-aika, selkeä työnjako ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Nämä näkökulmat luovat taustan tämän tutkimuksen empiiriselle osuudelle, jossa tarkastellaan, miten luokanopettajat ja erityisopettajat kuvailevat yhteistyötään lukemaan opettamisessa ensimmäisellä luokalla.

## 4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, millaisena ilmiönä lukemaan opettaminen näyttäytyy luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön valossa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla mahdollisimman monipuolisesti, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opettamista yhdessä alakoulun ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen avulla pyrittiin tuomaan uutta ja ajankohtaista tietoa lukemaan opettamiseen liittyvien tutkimusten kentälle nimenomaan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön näkökulmasta, joka ei ole aiemmissa tutkimuksissa ollut juurikaan esillä.

Tutkimuksen teemoiksi valikoituivat lukemaan opetuksen käytännön toteutus, lukemaan oppimisen tuki, lukemaan opettamisen suunnittelu ja arviointi sekä opettajien välisen yhteistyön toimivuus ja kehityskohteet. Tutkimuskysymysten teemat pohjautuvat sekä lukemaan opettamiseen että opettajien väliseen yhteistyöhön liittyvään aiempaan tutkimuskirjallisuuteen (esim. Lerkkanen, 2006; Peltomaa, 2014; Berry, 2021; Jurkowski ym. 2023). Tutkimuskysymysten teemat valikoituivat sen perusteella, mitkä aiheet koettiin tärkeinä opettajien välisessä yhteistyössä erityisesti lukemaan opettamisen kontekstissa. Tutkimuskysymykset pohjautuvat siis aiheesta jo tiedettyyn, vaikka tässä tutkimuksessa ei olekaan tarkoitus testata mitään aikaisempaa teoriaa aiheeseen liittyen.

Tutkimuksen tavoitteena oli vastata neljään tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opetusta yhdessä käytännön tasolla?
2. Miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan oppimisen tukea yhdessä?
3. Miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opettamisen suunnittelua ja arviointia yhdessä?
4. Miten luokanopettajat ja erityisopettajat kuvailevat yhteistyönsä toimivuutta ja kehityskohteita liittyen lukemaan opettamiseen?

## 5 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opettamista yhdessä alakoulun ensimmäisellä luokalla. Laadullinen lähestymistapa sopii tämän tutkimuksen lähtökohdaksi, sillä tutkimuksen tavoitteena on luoda kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellisuutta sekä tuomaan tutkittavien oma ääni ja näkökulma esille (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161, s. 164). Seuraavissa alaluvuissa kuvataan yksityiskohtaisesti tutkimuksen osallistujat, toteutus ja tutkimusaineiston analyysi. Lisäksi kerrotaan tutkimuksen toteutukseen liittyvistä eettisistä seikoista sekä menetelmän luotettavuudesta.

### 5.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmänä oli ensimmäistä luokkaa opettavat luokanopettajat sekä heidän kanssaan yhteistyötä tekevät erityisopettajat. Tutkimuksen osallistujiksi haettiin ensisijaisesti opettajatiimejä eli sellaisia luokanopettajia ja erityisopettajia, jotka työskentelevät samassa koulussa ja tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään. Näin tutkimuksen aineisto saataisi kuvaamaan mahdollisimman kattavasti opettajien yhteistyötä sekä luokanopettajien että erityisopettajien näkökulmasta. Kokonaisia opettajatiimejä haastateltaessa saadaan myös kokonaisvaltaisempi kuva yhden koulun toimintatavoista sekä siellä toteutettavasta yhteistyöstä.

Osallistujien valintaprosessi alkoi yhteydenotoilla erään varsinaissuomalaisen kunnan muutaman eri alakoulun rehtoreihin, joilta kysyttiin lupaa tutkimushaastattelujen toteuttamiseen heidän kouluissaan. Rehtoreiden suostumusten jälkeen tutkimuslupaa pyydettiin kunnan sivistystoimenjohtajalta, joka myönsi virallisen tutkimusluvan tutkimuksen toteuttamiseen neljässä kunnan koulussa. Näiden neljän koulun rehtorien kautta oltiin sähköpostitse yhteydessä koulujen erityisopettajiin sekä niihin luokanopettajiin, jotka sillä hetkellä opettivat ensimmäistä luokkaa. Yhteydenottojen jälkeen yhteensä 9 opettajaa ilmaisi halukkuutensa tutkimukseen. Nämä opettajat olivat kolmesta eri koulusta, joten yksi tutkimusluvan piirissä olleista kouluista jäi lopulta tutkimuksen ulkopuolelle. Kolmesta muusta koulusta kaikki haastattelukutsun saaneet erityisopettajat ja luokanopettajat antoivat suostumuksensa haastatteluun, mikä osoittautui erinomaiseksi tutkimuksen tavoitteen toteutumisen kannalta.

Tutkimuksen osallistujat valikoituivat tarkoituksenmukaisesti eli heistä muodostui lopulta harkinnanvarainen näyte. Tämä oli perusteltua, sillä laadulliseen tutkimukseen pyritään yleensä valitsemaan henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, ja jotka tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. (Puusa & Juuti, 2020, s. 84.) Osallistujien valinnan tulee laadullisessa tutkimuksessa olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa eikä satunnaista (Tuomi ym., 2009, s. 86).

Tutkimukseen osallistui lopulta yhdeksän opettajaa, joista viisi oli luokanopettajia ja neljä erityisopettajia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät samassa kunnassa kolmessa eri koulussa. Opettajat toimivat 2–4 opettajan tiimeissä omissa kouluissaan, ja tätä tutkimusta varten päästiin haastattelemaan kaikkien tiimien kaikkia opettajia. Jokaisesta koulusta haastateltiin sekä luokanopettajia että erityisopettajia, joten tutkimusaineisto saatiin vastaamaan hyvin sille asetettuja tavoitteita.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat opettivat aineistonkeruuhetkellä ensimmäistä luokkaa ja he työskentelivät luokanopettajan tehtävissä joko itsenäisesti tai rinnakkaisluokkaa opettavan luokanopettajan kanssa. Tutkimukseen osallistuneilla erityisopettajilla oli omissa kouluissaan hieman erilaisia työnimikkeitä, mutta kaikilla työn sisältö oli pääpiirteissään hyvin samankaltainen, jolloin heidän osallistumisensa tutkimukseen oli perusteltua.

Tutkimuksen osallistujat nimettiin koodinimillä heti aineistonkeruun alkuvaiheessa, jotta heidän anonymiteettinsä säilyi tutkimusprosessin alusta loppuun asti. Osallistujille annettiin koodinimet sen mukaan, olivatko he luokanopettajia vai erityisopettajia. Opettajat koodattiin numeroin ja kirjaimin, jotta kaikille opettajille saatiin muodostettua oma koodinimi.

Koodinimestä selviää opettajan ammattinimike ja koulu. Tilanteessa, jossa esimerkiksi kaksi luokanopettajaa toimivat samassa koulussa, heidät erottaa toisistaan koodinimen lopussa oleva kirjain. Luokanopettajista käytetään tässä tutkimuksessa nimiä LO1a, LO2a, LO2b, LO3a ja LO3b, sekä erityisopettajista nimiä EO1a, EO2a, EO3a ja EO3b (Taulukko 1).

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli työkokemusta opettajan työstä hyvin vaihtelevasti 4–33 vuotta (Taulukko 1). Opettajien välillä oli paljon eroja myös siinä, miten kauan he olivat työskennelleet tämänhetkisen tiimensä kanssa yhdessä. Jotkut opettajat toimivat ensimmäistä vuottaan yhdessä, kun taas osa oli tehnyt yhteistyötä jo yli 20 vuotta. Tutkimusaineisto edustaa siis kattavasti uransa alkuvaiheessa olevien, kokeneiden, pitkään yhteistyötä tehneiden sekä vasta yhteistyönsä aloittaneiden opettajien kokemuksia ja ajatuksia.

**Taulukko 1.** Opettajien kuvaus: koulu, ammattinimike ja työkokemus

	Opettaja	Työkokemus vuosina
Koulu 1	LO1a	yli 30
	EO1a	20–25
Koulu 2	LO2a	20–25
	LO2b	5–10
	EO2a	5–10
Koulu 3	LO3a	alle 5
	LO3b	10–15
	EO3a	yli 30
	EO3b	yli 30

Koulun 1 luokanopettaja ja erityisopettaja olivat tehneet yhteistyötä nykyisessä koulussaan jo noin 20 vuotta. Molemmilla oli siis pitkä historia nykyisessä työpaikassaan nykyisen kollegansa kanssa. Koulun 2 kaikki opettajat toimivat puolestaan ensimmäistä vuottaan yhdessä, joten heidän yhteistyönsä oli vasta alkutaipaleella. Koulu 3 oli kahteen muuhun kouluun verrattuna erikoisempi tapaus. Koulun kaksi erityisopettajaa olivat tehneet yhteistyötä keskenään yli 20 vuotta nykyisessä koulussaan, mutta luokanopettajat olivat puolestaan ensimmäistä vuottaan nykyisessä koulussa, joten he olivat uusia kollegoita sekä toisilleen että erityisopettajille. Tutkimukseen osallistuvilla opettajilla oli siis hyvin eri määrä kokemusta yhteistyöstä nykyisten kollegoiden kanssa, mikä tuo yhä enemmän monipuolisuutta tutkimusaineistoon.

## 5.2 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opetusta yhteistyössä alakoulun ensimmäisellä luokalla.

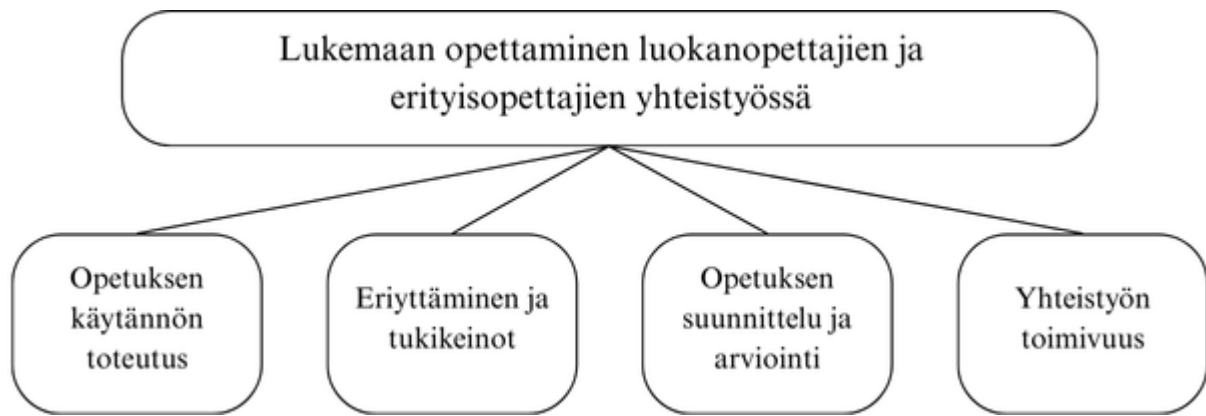
Aineistonkeruumenetelmäksi tässä tutkimuksessa valikoitui haastattelu, sillä se antaa tutkittavalle mahdollisuuden tuoda esille häntä itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205). Lisäksi tutkimuksen kohteena oleva opettajien välinen yhteistyö on aiheena abstrakti ja monitahoinen, joten haastattelu sopii tällaisten tutkimusaiheiden tutkimiseen erinomaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205; Puusa, 2020a, s. 106).

Tutkimushaastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemahaastattelu valikoitui käytettäväksi haastattelutyypiksi, sillä teemahaastattelussa on keskiössä tutkittavien tulkinnat sekä heidän asioille antamansa merkitykset (Puusa, 2020a, s. 112; Hirsjärvi ym., 2008, s. 48). Puolistrukturoidussa haastattelussa jokaiselta haastateltavalta kysytään samat kysymykset, joihin he saavat vastata täysin omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 87). Puolistrukturoidun haastattelun etuna on se, että siinä tutkija saa kaikkien haastateltavien näkemykset tutkimuksen keskeisiin aiheisiin jokaisen haastateltavan itse sanoittamina (Puusa, 2020a, s. 112).

Teemahaastattelu on haastattelumuoto, jossa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi ym., 2009, s. 75).

Teemahaastattelussa on keskeistä, että teemat johdattelevat haastattelun kulkua, ja haastattelijan kysymykset eivät ole kovin yksityiskohtaisia (Hirsjärvi ym., 2008, s. 48). Etukäteen valitut haastattelun teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jonka ulottuvuuksia on avattu luvuissa 2 ja 3. Tämän tutkimuksen toteutusprosessissa perehdyttiin ensin huolellisesti tutkimuksen aihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen, jotta tutkijalla oli riittävä ymmärrys tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden keskeisistä elementeistä. Tämän jälkeen pystyttiin aloittamaan teemahaastattelurungon luonnostelu, jossa haastattelun teemat muodostuivat aiempien tutkimusten sekä tutkijan esiymmärryksen perusteella (Puusa, 2020a, s. 112).

Teemahaastattelun teemoiksi valikoitui neljä teemaa, joissa yhdistyivät lukemaan opettamiseen sekä opettajien väliseen yhteistyöhön liittyvät aiheet. Haastatteluun muodostuneet teemat olivat opetuksen käytännön toteutus, eriyttäminen ja tukikeinot, opetuksen suunnittelu ja arviointi sekä yhteistyön toimivuus (Kuvio 1). Näiden teemojen avulla pyrittiin löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi ym., 2009, s. 75). Teemojen selkiinnyttyä luotiin vielä kunkin teeman alle tarkentavia kysymyksiä, joiden pohjalta syntyi lopullinen haastattelurunko (Liite 1).



Kuvio 1. Haastatteluteemat

Ennen haastattelujen toteutusta haastattelurunko esiteltiin yhdellä luokanopettajalla, jolla oli kokemusta ensimmäisen luokan opettamisesta. Esitelmä oli tärkeää tehdä, sillä sen avulla parannettiin tutkimuksen luotettavuutta, kun haastattelurunko ja -tilanne oli etukäteen harjoiteltu. Esitelmässä voitiin testata myös haastatteluteemojen toimivuutta, ja esitelmän jälkeen muutamia tarkentavia kysymyksiä muokattiin helpommin ymmärrettäviksi vaihtamalla esimerkiksi kysymyksen sanajärjestystä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 211).

Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina saman lukuvuoden loppupuolella tutkimukseen osallistuneiden opettajien omilla työpaikoilla heidän omissa luokahuoneissaan. Kaikissa haastatteluissa haastatteluteemat käsiteltiin samassa järjestyksessä. Kenelläkään haastateltavalla ei ollut omia toiveita teemojen etenemisjärjestyksestä, joten teemat käsiteltiin siinä järjestyksessä, jonka tutkija oli etukäteen miettinyt haastateltaville helpoimmaksi. Teemat käsiteltiin järjestyksessä käytännönläheisimmästä abstraktimpaan, minkä oletettiin helpottavan osallistujia asettumaan käsiteltävän aiheen äärelle sekä vastaamaan mahdollisimman laajasti esitettyihin kysymyksiin. Teemat käsiteltiin haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä (Liite 1).

Haastattelut etenivät sujuvasti keskustellen, ja haastattelija esitti teemoihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä syventääkseen keskustelua. Joskus haastateltava myös itse syvensi teemaan liittyvää keskustelua. Haastattelija myötäili haastateltavien vastauksia ja osoitti kiinnostusta haastateltavan ajatuksia kohtaan. Haastattelija pyrki kuitenkin olemaan vaikuttamatta haastateltavan vastauksiin. Haastattelun on tarkoitus olla jonkinlaista yhteistä keskustelua, joka kuitenkin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen ohjaamana (Eskola & Suoranta, 1998, s. 86).

Haastattelut saatiin toteutettua onnistuneesti, mutta yhdessä haastattelussa oli poikkeavia piirteitä muihin haastatteluihin verrattuna. LO1a:n ja EO1a:n haastattelut oli sovittu samalle päivälle peräkkäin toteutettavaksi heidän omalla koulullaan. Tämä oli opettajille käytännön syistä helpoin ratkaisu, joten haastattelut päätettiin toteuttaa peräkkäin samalla kuitenkin tiedostaen, että se saattaisi hieman vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, kun tutkija haastattelee yhteistyön molempia osapuolia pienen aikavälin sisällä. Luokanopettajan haastattelu toteutettiin ensimmäisenä, ja haastattelun viimeinen kysymys toteutettiin käytännön syistä parihaastatteluna, kun erityisopettaja saapui luokanopettajan luokkaan hieman sovittua aiemmin. Koska haastattelu oli jo loppupuolella, tutkija päätti, että käytännön syistä on helpompaa toteuttaa haastattelun viimeinen kysymys parihaastatteluna, kuin pyytää erityisopettajaa poistumaan luokasta vielä hetkeksi. Päätöksessä siis kunnioitettiin haastateltavia, ja yllättävästä tilanteesta pyrittiin tekemään mahdollisimman miellyttävä kaikille osapuolille.

Haastattelujen kesto vaihteli 22 ja 56 minuutin välillä, ja haastattelujen keskiarvopituus oli 38 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin äänentallennusohjelmalla aineiston myöhempää käsittelyä varten. Nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi lopulta 5 tuntia ja 41 minuuttia. Haastatteluiden avulla saatiin paljon tietoa tutkimuksen kohteena olevista aiheista, joita lähdettiin tutkimaan tarkemmin aineiston käsittely ja -analyysivaiheessa.

### **5.3 Aineiston käsittely ja analyysi**

Aineistonkeruun jälkeen aineiston käsittely aloitettiin litteroimalla kaikki haastattelut tekstimuotoon haastattelunauhoitteiden perusteella (Tuomi ym., 2009, s. 109). Jokainen haastattelu litteroitiin omaan Word-tiedostoon, jonka alkuun merkittiin haastateltavan koodinimi sekä opettajan taustatiedot. Taustatietoina olivat opettajan ammattinimike, koulutustausta sekä työkokemus opettajan työstä vuosina (ks. Liite 1). Tekstitiedostoihin litteroitiin sekä haastattelijan että haastateltavan puheenvuorot, jotta haastateltavien vastauksia pystyttiin myöhemmissä analyysin vaiheissa tarvittaessa suhteuttamaan haastattelijan kysymyksen muotoiluun. Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 90 sivua, kun kaikki haastattelut oli litteroitu omiin tekstitiedostoihinsa.

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, mutta joitakin puheessa ilmeneviä taukoja, takelteluja tai mietiskelyjä jätettiin pois, sillä tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui vastausten asiasisältöön eikä haastateltavien kielenkäyttöön tai puhetapaan. Lisäksi litterointivaiheessa kaikki haastatteluissa mainitut henkilöiden, koulujen tai paikkojen nimet pseudonymisoitiin

eli korvattiin toisilla sanoilla, kuten ”kollega” tai ”tässä kaupungissa”. Haastateltavien mainitsemat yhteistyökollegoiden nimet korvattiin litterointivaiheessa sanoilla ”luokanopettaja” tai ”erityisopettaja” sen mukaan, kummasta opettajasta oli kyse. Tämä oli olennaista aineiston analyysin kannalta, jotta aineistosta pystyttiin myöhemmin tunnistamaan eri ammattilaisten rooleja ja näkemyksiä.

Litteroinnin jälkeen litteroituja haastatteluvastauksia luettiin huolellisesti läpi moneen kertaan, mikä auttoi tutkijaa perehtymään syvällisesti omaan aineistoonsa (Tuomi ym., 2009, s. 109). Aineistoon perehtyminen on tärkeä vaihe aineiston käsittelyssä, sillä aineiston analyysin laatuun vaikuttaa merkittävästi se, miten hyvin tutkija tuntee aineistonsa (Puusa, 2020b, s. 151). Haastatteluja lukiessa huomattiin, että mitä pidemmälle aineistoa oli luettu, sitä enemmän haastatteluvastausten sisällöt alkoivat muistuttamaan toisiaan. Aineisto alkoi siis ikään kuin toistamaan itseään, eikä se tuottanut tutkimuskysymysten kannalta enää juurikaan uutta tietoa. Tätä ilmiötä kutsutaan aineiston kylläntymiseksi eli saturaatioksi (Tuomi ym., 2009, s. 87). Kun uudet tutkittavat tapaukset eivät enää tuota tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa, voidaan myös ajatella, että aineistoa on silloin tutkimuksen kannalta riittävästi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 65).

Kun aineistoon oli perehdytty riittävästi, haastatteluaineisto muokattiin uudelleen niin, että kaikki haastatteluvastaukset ryhmiteltiin omiin tekstitiedostoihin haastattelun teemojen sekä tutkimuskysymysten mukaan. Tämä jaottelu sujui suhteellisen helposti, sillä haastatteluteemat perustuivat suoraan tutkimuskysymyksiin. Kun haastatteluvastaukset oli järjestelty haastatteluteemojen mukaan omiin tekstidokumentteihinsa, niitä luettiin vielä kertaalleen läpi, jotta kustakin teemasta muodostui kokonaiskuva tutkijalle aineiston analyysiä varten. Tässä vaiheessa huomattiin myös, että eri tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmauksia ilmeni monien eri haastatteluteemojen alta. Esimerkiksi opetuksen käytännön toteutus -teeman kohdalla ilmeni paljon myös lukemaan oppimisen tukeen liittyviä ilmauksia, jotka vastasivat paremmin toiseen tutkimuskysymykseen. Lukemalla uudelleen järjestettyä haastatteluaineistoa saatiin luotua aineistosta ja sen teemoista kokonaiskuva, joka auttoi aineiston analysoinnin aloittamisessa.

Tämän tutkimuksen aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollistaa analyysiyksiköiden valinnan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, joten se soveltui hyvin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi. Tässä tutkimuksessa haluttiin aineiston ohjaavan tutkimusaineistosta löytyvän teoreettisen

kokonaisuuden muodostumista, eikä analyysiä perustettu mihinkään aiempaan teoriaan. (Tuomi ym., 2009, s. 95.) Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistosta pyrittiin luomaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, jonka avulla voidaan hahmottaa tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista (Puusa, 2020b, s. 149).

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjana käytettiin Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaamaa kolmivaiheista prosessia (Miles & Huberman, 1994, s. 10–12), jonka Tuomi ja Sarajärvi (2009) yksinkertaistavat aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi, aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi ja aineiston abstrahoinniksi eli teoreettisten käsitteiden luomiseksi (Tuomi ym., 2009, s. 108). Analyysin ensimmäisenä vaiheena on aineiston pelkistäminen, jossa aineistosta karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois. Tässä tutkimuksessa aineiston pelkistäminen tarkoitti tutkimuskysymysten kannalta olennaisten ilmausten etsimistä aineistosta.

Haastatteluteemojen mukaan ryhmitellystä aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksiin sopivia ilmaisuja, ja ne lihavoitiin tekstinkäsittelyohjelmassa niin, että ne erottuivat muusta tekstimassasta. (Tuomi ym., 2009, s. 109.)

Seuraavassa vaiheessa lihavoiduista tekstinpätkestä etsittiin analyysiyksiköt.

Analyysiyksiköiden valintaa ohjasivat tutkimuskysymykset, ja analyysiyksiköiksi valittiin lauseita, lauseen osia sekä useita lauseita sisältäviä ajatuskokonaisuuksia (Tuomi ym., 2009, s. 110). Yksi analyysiyksikkö sisälsi pääsääntöisesti yhden asian tai aiheen, joka oli tutkimuskysymyksen kannalta olennainen. Analyysiyksiköitä muodostui koko aineistosta yhteensä lähes 500 kappaletta.

Analyysiyksiköiden valintavaiheessa yksilöille luotiin koodit, jotta analyysiyksikön alkuperäinen asiayhteys oli mahdollista tarkistaa analyysin myöhemmissä vaiheissa. Analyysiyksiköt koodattiin haastateltavan opettajan koodinimen mukaan, minkä lisäksi analyysiyksikön koodissa huomioitiin sen haastatteluvastauksen numero, josta analyysiyksikkö oli peräisin. Esimerkiksi analyysiyksikkökoodi LO1av3a2 tarkoitti luokanopettaja 1a:n kolmannen vastauksen toista analyysiyksikköä. Koodien luomisen avulla varmistettiin se, että aineiston analyysin aikana pystyttiin aina tarvittaessa palaamaan alkuperäiseen vastaukseen. Tämä oli tarpeen sisällönanalyysin myöhemmissä vaiheissa, kun analyysiyksiköiden sisältämiä tekstipätkiä ja niiden sisältöä tulkittiin.

Analyysiyksiköiden valinnan ja koodaamisen jälkeen aineiston analyysi siirrettiin Excel-tiedostoon, johon luotiin kullekin tutkimuskysymykselle omat välilehdet. Koodatut

analyysiyksiköt siirrettiin Excel-tiedostoon sen tutkimuskysymyksen kohdalle, johon analyysiyksikön sisältö vastasi parhaiten. Jo tässä vaiheessa analyysiä huomattiin, että monissa analyysiyksiköissä oli sisällöllisesti paljon päällekkäisyyksiä, jolloin ne päädyttiin sijoittamaan esimerkiksi kahden eri tutkimuskysymyksen alle. Näin analyysiyksiköistä pystyttiin analysoimaan molempien tutkimuskysymyksen kohdalla juuri sitä sisältöä, joka oli kyseisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaista.

Kun kaikki analyysiyksiköt oli siirretty Excel-tiedostoon neljän eri tutkimuskysymyksen alle, aloitettiin analyysiyksiköiden eli analyysin kohteina olevien alkuperäisilmaisujen pelkistäminen eli redusointi. Pelkistämävaiheessa alkuperäisilmaisuja muokattiin tiiviimpään muotoon kuitenkin kadottamatta alkuperäisen ilmaisun keskeistä informaatiota (Tuomi ym., 2009, s. 109). Esimerkkejä pelkistetyistä ilmauksista esitellään taulukossa 2.

**Taulukko 2.** Aineiston pelkistäminen

Esimerkki	Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
1	"Tai sitte lukemisessa on tietty vähän et... Siellä ei ehkä samalla tavalla sitten muuta pysty eriyttämään, kun se että toisil on enemmän lukemista ja toisil vähän vähemmän"	Lukemisessa voi eriyttää helpoiten lukemisen määrän mukaan.
2	"On siellä jotain ehkä, et joku saattaa lukea jonkun osion kaks kertaa ja joku lukee kerran. Mut se on kuitenkin se sama lukuläksy, mut toistomäärä on sit hiukan eri riippuen siitä, että onks se vielä tosi hidasta vai onks se alkanu sujuvoitumaan"	Lukemisen määrää voi eriyttää sen mukaan, miten sujuvaa tai hidasta oppilaan lukeminen on.

Alkuperäisilmaisujen pelkistämisen jälkeen päästiin aloittamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysi seuraava vaihe eli klusterointi. Klusterointi tarkoittaa aineiston ryhmittelyä samankaltaisten ilmaisujen joukoiksi (Tuomi ym., 2009, s. 110). Pelkistetyt ilmaukset käytiin tarkasti läpi, ja samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokat nimettiin niiden sisältöä kuvaavalla sanayhdistelmällä tai käsitteellä (Taulukko 3). Alaluokkien muodostamisen vaihe vaati tutkijalta pitkää ja huolellista pohdintaa ennen kuin lopulliset alaluokat muodostuivat. Joitakin analyysiyksiköitä jouduttiin myös poistamaan analyysistä kokonaan, kun analyysiyksiköiden tarkemman tulkinnan jälkeen todettiin, etteivät ne kuvaa tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Alaluokkien muodostaminen onkin kriittinen vaihe analyysissa, sillä siinä tutkija päättää oman tulkintansa mukaan, millä perusteella ilmaisut kuuluvat eri luokkiin (Tuomi ym., 2009, s. 101).

**Taulukko 3.** Aineiston klusterointi: alaluokkien muodostaminen

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Lukemisessa voi eriyttää helpoiten lukemisen määrän mukaan	Eriyttäminen määrällisesti
Lukuläksyn pituutta on hyvä eriyttää lukunopeuden mukaan, jotta lukuläksyn lukemiseen ei menisi kovin pitkää aikaa.	
Lukemisen määrää voi eriyttää sen mukaan, miten sujuvaa tai hidasta oppilaan lukeminen on.	

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeisenä vaiheena on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Aineiston abstrahointivaiheessa aineistosta löytyneestä tiedosta luodaan teoreettisia käsitteitä, joiden avulla voidaan vastata tutkimuskysymyksiin. (Tuomi ym., 2009, s. 111.) Tässä tutkimuksessa aineiston abstrahointi tarkoitti alaluokkien yhdistämistä edelleen yläluokiksi ja yläluokkien yhdistämistä pääluokiksi (Taulukko 4). Ylä- ja pääluokkien muodostaminen oli monivaiheinen prosessi, ja analyysin aikana luokkia muodostettiin moneen kertaan erilaisilla perusteilla, kunnes löydettiin tutkimuskysymyksen kannalta selkein ja informatiivisin ratkaisu. Luokittelussa pyrittiin välttämään päällekkäisyyksiä sekä muodostamaan aineistosta mahdollisimman helposti hallittavia käsitteellisiä kokonaisuuksia. Lopuksi muodostuneet ylä- ja pääluokat nimettiin niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä, joiden avulla pystyttiin vastaamaan tutkimuskysymykseen (Tuomi ym., 2009, s. 101).

**Taulukko 4.** Aineiston klusterointi: ylä- ja pääluokkien muodostaminen

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Eriyttäminen määrällisesti	Eriyttäminen	Oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi
Eriyttäminen vaikeustason mukaan		
Eriyttäminen oppilaantuntemuksen avulla	Yksilölliset tukikeinot	
Yksilölliset tukikeinot lukemaan oppimisen haasteissa		
Yksilölliset tukikeinot toiminnanohjauksen haasteissa		

## 5.4 Menetelmän eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen toteutusvaiheessa huomioitiin eettiset näkökohdat ja noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019). Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin ihmisiä, tuli jokaisessa tutkimuksen toteutuksen vaiheessa huomioida, että tutkittavia ja heidän oikeuksiaan kunnioitettiin (TENK, 2019, s. 8). Tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen, ja tutkittaville annettiin mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa vaiheessa. Tutkimuksessa huolehdittiin myös tutkittavien tietosuojasta, ja tutkittavilla oli mahdollisuus tutustua tutkimuksen tietosuojaselosteeseen ennen tutkimukseen osallistumista (Liite 2). Tutkittaville kerrottiin tutkimuksen toteutuksesta saatekirjeessä, sillä tutkittavilla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta ennen siihen osallistumista (TENK, 2019, s. 8).

Ennen tutkimusaineiston keruuta huolehdittiin myös asianmukaisten tutkimuslupien saamisesta. Luvat tutkimuksen tekemiseen ja haastattelujen toteuttamiseen pyydettiin sekä kunnan sivistystoimen johtajalta että koulujen rehtoreilta. Lisäksi jokaiselta haastateltavalta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, mikä on hyvän tieteellisen käytännön mukaista (TENK, 2019, s. 8). Jokaisen haastattelun alussa tutkija pyysi jokaista haastateltavaa allekirjoittamaan suostumuslomakkeen, jossa haastateltava antoi tutkijalle oikeuden hyödyntää hänen haastatteluvastauksiaan tässä pro gradu -tutkielmassa. Vaikka kaikilta haastateltavilta saatiin lupa haastatteluvastausten hyödyntämiseen, on heillä edelleen oikeus pyytää antamiensa tietojen poistamista heidän niin halutessaan.

Haastatteluaineiston keräämisen jälkeen huolehdittiin tarkasti aineiston pseudonymisoinnista eli tunnistetietojen poistamisesta. Aineistosta poistettiin kaikki sellaiset tiedot, joiden perusteella haastateltavat olisi mahdollista tunnistaa. Haastatteluaineistoa säilytettiin Turun yliopiston tietoturvallisessa Seafile-palvelussa salasanasuojauksen takana. Tutkielman valmistumisen jälkeen huolehditaan tutkimusaineiston asianmukaisesta hävittämisestä.

Tutkimuksen toteutusvaiheessa pyrittiin huolehtimaan tutkimusmenetelmän luotettavuudesta. Vaikka haastattelun valikoituminen tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi oli perusteltua, liittyy haastatteluun tiedonkeruumenetelmänä silti muutamia luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, sillä siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 204). Haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus saattaa kuitenkin vaikuttaa tutkimuksen

luotettavuuteen heikentävästi, sillä haastattelussa tutkittavalla voi olla taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi ym., 2009, s. 207). Tämä tulee ottaa huomioon tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa, sillä tutkimuksen kohteena oleva opettajien välinen yhteistyö on aiheena sellainen, että siihen liittyen voi olla helpompi antaa positiivissävytteisiä vastauksia, kuin kertoa esimerkiksi yhteistyön haastavuudesta oman kollegan kanssa.

Tutkimushaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, vaikka esimerkiksi ryhmähaastattelu olisi myös ollut varteenotettava vaihtoehto. Haastattelun olisi voinut toteuttaa ryhmähaastatteluina jokaisen koulun opettajatiimin kesken, mutta tässä tutkimuksessa haastattelu haluttiin silti toteuttaa yksilöhaastatteluina ryhmähaastattelun sijaan. Tämä valinta tehtiin sen vuoksi, että haastattelun aiheena oleva yhteistyö kollegoiden kanssa on aiheena hieman arka, jolloin ryhmähaastattelussa opettajien vastauksiin olisi saattanut vaikuttaa kollegoiden läsnäolo haastattelutilanteessa. Esimerkiksi yhteistyön toimivuuteen liittyvissä kysymyksissä todenmukaisempi vastaus saatiin todennäköisesti yksilöhaastattelussa, jossa jokainen haastateltava sai sanoa oman näkemyksensä ilman pelkoa siitä, miten kollegat olisivat siihen suhtautuneet. Tutkimuksen toteuttaminen yksilöhaastatteluina lisää haastatteluvastausten luotettavuutta.

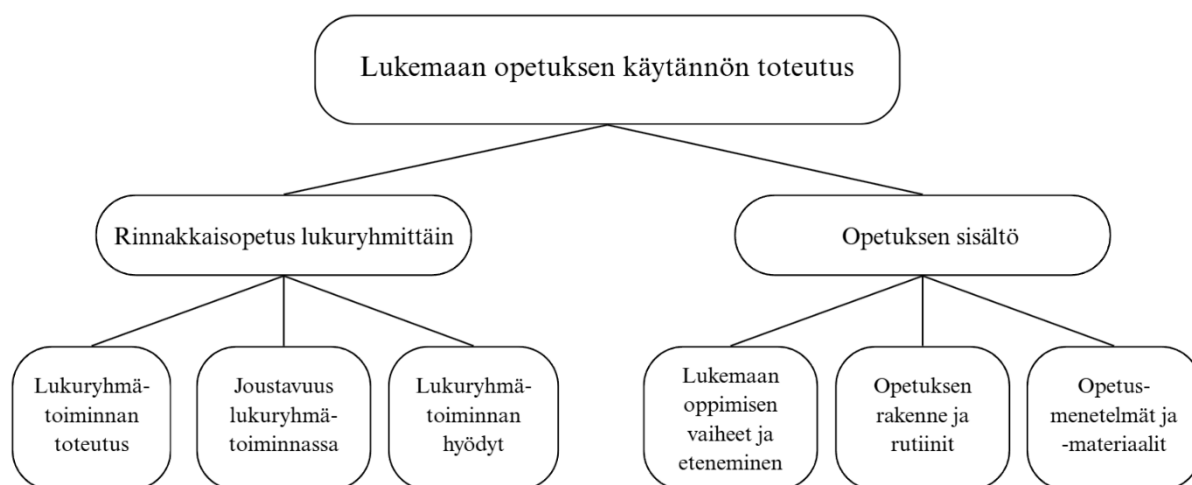
Menetelmän luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa myös haastattelujen käytännön toteutukseen liittyvät seikat. Ennen haastattelujen toteuttamista tutkittaviin oltiin yhteydessä sopivan haastatteluajankohdan sopimista varten. Haastateltavat saivat ehdottaa itselleen sopivaa haastattelu-aikaa, minkä jälkeen tutkija varmisti ajankohdan sopivuuden myös hänelle itselleen. Haastattelut päädyttiin toteuttamaan useimmissa tapauksissa niin, että tutkija tuli haastattelemaan esimerkiksi kahta kollegaa heidän koululle samana päivänä. Tämä oli käytännön kannalta osallistujille helpointa, jolloin myös tutkija suostui järjestelyyn samalla kuitenkin tiedostaen, että haastattelujen luotettavuuteen saattaisi vaikuttaa se, että kahden toistensa kanssa yhteistyötä tekevän kollegan haastattelut olivat ajallisesti peräkkäin. Jos useamman kollegan haastattelut toteutettiin peräkkäin, tutkija pyrki huolehtimaan siitä, ettei muiden haastateltujen opettajien vastaukset tai mielipiteet vaikuttaisi uuden haastattelun toteutukseen tai haastattelijan kysymyksenasetteluihin.

## 6 Tulokset

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opettamista yhteistyössä alakoulun ensimmäisellä luokalla. Seuraavissa alaluvuissa tätä ilmiötä lähestytään neljän tutkimuskysymyksen kautta. Jokaiseen tutkimuskysymykseen vastataan omassa alaluvussaan, jossa tarkastellaan kunkin tutkimuskysymyksen ja teeman alle muodostuneita ylä- ja pääluokkia sekä näiden pohjalta muodostuneita käsitteellisiä kokonaisuuksia. Tämän pääluvun tarkoituksena on luoda teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä.

### 6.1 Lukemaan opettaminen käytännön tasolla luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyössä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opettamista yhdessä käytännön tasolla. Opetuksen käytännön tason toteutukseen liittyen aineistosta nousi esiin kaksi pääluokkaa: rinnakkaisopetus lukuryhmittäin sekä opetuksen sisältö. Kuviossa 2 havainnollistetaan opetuksen käytännön toteutukseen liittyviä elementtejä, jotka nousivat esiin opettajien haastatteluissa.



Kuvio 2. Lukemaan opetuksen käytännön toteutus

### 6.1.1 Rinnakkaisopetus lukuryhmittäin

Luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyö lukemaan opettamisessa näyttäytyi aineistossa ensisijaisesti **rinnakkaisopetuksena**, jossa oppilaat jaettiin lukuryhmiin taitotasonsa mukaan. Tämä mahdollisti lukemaan opettamisen pienemmissä ryhmissä, jolloin jokainen oppilas sai harjoitella lukemista sillä tasolla, joka oli hänen oppimisensa kannalta sopiva.

Oppilaat oli jaettu koulusta riippuen 2–6 eri lukuryhmään sen perusteella, millä tasolla he olivat lukutaidon suhteen koulun alkaessa. Lukuvuoden aluksi tehtiin alkukartoitus, jonka perusteella ensimmäiset lukuryhmäjaot tehtiin. Kahden lukuryhmän tapauksessa jako oli selkeä; luokanopettajan ryhmässä olivat ne, jotka osasivat lukea kouluun tullessaan, ja erityisopettajan ryhmässä olivat kaikki aloittelevat lukijat. Toisessa koulussa oppilaista muodostettiin kolme ryhmää, jotka koostuivat virketason lukijoista, sanatason lukijoista sekä aloittelevista lukijoista. Kolmannen koulun lukuryhmäjako toteutettiin hieman eri tavalla, sillä siellä sujuvimmin lukevat oppilaat oli jaettu kahden koulunkäynninohjaajan ryhmiin. Muut neljä ryhmää toimivat opettajajohtoisesti, kaksi aloittelevien lukijoiden ryhmää luokanopettajien kanssa sekä kaksi pienempää ryhmää erityisopettajien kanssa.

Kaikissa kouluissa erityisopettajien ryhmät olivat kooltaan pieniä, noin 4–7 oppilaan kokoisia. Erityisopettajien ryhmässä olevilla oppilailla oli selvästi eniten haasteita lukemaan oppimisessa. Näiden oppilaiden haasteet liittyivät pääasiassa kirjainten tunnistamiseen ja muistamiseen, kirjain-äännevastaavuuden oppimiseen sekä keskittymisen tai toiminnanohjauksen pulmiin. Erityisopettajat opettivat omaa ryhmäänsä erillisessä tilassa, ja luokanopettajat opettivat omia ryhmiään tyypillisesti heidän omissa luokkahuoneissaan.

Lukuryhmätunteja pidettiin kaikissa kouluissa 2-4 tuntia viikossa. Näillä oppitunneilla harjoiteltiin mekaanista lukutaitoa sekä ymmärtävää lukemista kunkin ryhmän taitotason mukaan. Alkuvuodesta lukuryhmissä opeteltiin kirjaimia, ja kevään puolella harjoittelu kohdistui enemmän lukutaidon sujuvoittamiseen. Lukuryhmätoiminnalla tähdättiin siihen, että jokainen oppilas saa viikoittain sopivaa lukemisen harjoitusta omalla tasollaan.

Vaikka lukuryhmät jaettiin jo syksyn alussa oppilaiden taitojen mukaan, lukuryhmätoiminta oli kaikissa kouluissa joustavaa sekä oppilaiden että opettajien suhteen. **Joustavuus lukuryhmätoiminnassa** tarkoitti sitä, että oppilaat saattoivat siirtyä lukuvuoden aikana lukuryhmästä toiseen sen mukaan, miten kunkin oppilaan lukutaito lähti kehittymään

alkusyksyn jälkeen. Esimerkiksi aloitteleva lukija, joka hoksasi lukemisen idean hyvin nopeasti, saattoi joulukuun mennessä jo olla sujuvien lukijoiden lukuryhmässä.

*Ja sitte aina välillä me ollaan tehty uudistuksia, et sit me vaihdetaan että okei tää lapsi oppi lukemaan ja se siirtyy nyt tänne ryhmään, tai joku lukeekin tosi nopeasti. Tai sitten taas jonkun joka luki jo syksyllä niin se lukutaito ei oookkaan kasvanu, jollon sitten onkin siirretty eri ryhmään että saa semmosta sujuvuustreeniä vielä eri tavalla. (LO2b)*

Myös opettajat olivat lukuvuoden aikana vaihdelleet lukuryhmiä mahdollisuuksien mukaan. Lukuryhmien vaihtaminen oli helppoa varsinkin kahden luokanopettajan kesken niissä kouluissa, joissa kaksi luokanopettajaa opettivat ensimmäisen luokan oppilaita yhdessä kollegoina.

Opettajat perustelivat **lukuryhmätoiminnan toteutusta** haastatteluissa monista näkökulmista. Kuitenkin selkeästi eniten mainittu perustelu liittyi siihen, että lukuryhmätoiminnassa huomioidaan kaikkien oppilaiden yksilöllinen taitotaso.

*Ne saa eniten oman tasoista opetusta. Eli sit pystyy kohdentaa enemmän et kaikki tekeminen on sen tasosta mitä sä pystyt tekemään. (LO3b)*

Lisäksi varsinkin erityisopettajat perustelivat lukuryhmätoiminnan hyötyjä pienempien ryhmäkokojen näkökulmasta. Pieni ryhmä on hyödyksi erityisesti heikoimmille oppilaille, ja he saavat erityisopettajan pienryhmässä tukea sekä oppimisen että keskittymisen haasteisiin. Myös luokanopettajat korostivat erityisopettajan tuen merkitystä lukuryhmätoiminnassa. Luokanopettajat olivat kiitollisia siitä, että erityisopettajalla oli mahdollisuus seurata ja tukea heikoimpien oppilaiden oppimista säännöllisesti.

*No ainakin se että erityisopettaja pystyy tosi tarkasti sitte seuraamaan niitä tiettyjä oppilaita ja meillä on niitä jotka on ehkä vähän jäljessä siitä semmosesta perustahdistista, niin erityisopettaja pysyy niistä kärryillä että mikä heidän oppimisen tilanne on. (LO2b)*

Erityisopettajan tuen lisäksi luokanopettajat korostivat opettajan aikaresursseja lukuryhmätoiminnassa, jossa oppilasryhmät ovat tavallista luokkaa pienempiä. Luokanopettajat olivat huomanneet, miten paljon enemmän aikaa heillä oli esimerkiksi kuunnella jokaisen oppilaan lukemista lukuryhmätunnilla, jossa oli vähemmän oppilaita kuin tavallisella koko luokan tunnilla. Lukuryhmätoiminnasta oli siis hyötyä sekä opettajille että oppilaille.

### 6.1.2 Opetuksen sisältö

Luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttivat lukemaan opetusta KÄTS-menetelmää hyödyntäen. Opettajien käytössä olleet aapiset perustuivat KÄTS-menetelmään, jolloin sen hyödyntäminen oli opettajille helppoa. Opetuksen sisältö koostui lukutaidon eri osataitojen harjoittelusta, jonka tukena hyödynnettiin monenlaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja. Kirjainten opettelu ja aapisen tarinat etenivät kaikissa kouluissa tietyn kaavan mukaan, mikä helpotti esimerkiksi lukuryhmätuntien suunnittelua.

Lukemaan oppiminen eteni lukuvuoden aikana kaikissa kouluissa tiettyjen **vaiheiden** mukaan. Ensimmäisen luokan syksyn aikana keskeisimpänä opetuksen sisältönä olivat kirjaimet sekä niitä vastaavat äänteet. Lukuryhmissä harjoiteltiin tunnistamaan kirjaimia ja äänteitä, sekä pikkuhiljaa lukemaan myös tavuja, sanoja ja virkkeitä kunkin ryhmän taitotason mukaan. Mekaanisen lukutaidon harjoittelu oli opetuksen keskiössä pitkälle kevääseen lähes kaikissa lukuryhmissä. Taitavimpien lukijoiden ryhmissä harjoiteltiin lisäksi paljon lukusujuvuutta sekä hieman jo luetun ymmärtämistä.

Ensimmäisen kouluvuoden aikana oppilaiden lukutaito ehti kehittyä valtavasti, ja syksyn aikana lukemaan oppineiden ryhmissä osattiin jo keväällä lukea pitkiäkin virkkeitä.

*Joo se oli tosi pitkään ihan tavutasosta. Mut sitten joulu on tosi monesti semmonen käänteentekevä, että sit alkaa kyllä ne sanatkin sujuu. Ja nyhän me luetaan tuon munkin ryhmän kaa jo ihan virkkeitä. Ja kirjoitellaanki jo virkkeitä. (LO3a)*

Lukutaidon opetus eteni ensimmäisen luokan aikana kaikissa kouluissa tietyn **rakenteen ja rutiinien** mukaan. Luokanopettajat ja erityisopettajat etenivät lukemaan opettamisessa samaan tahtiin, jolloin lukuryhmätunneilla kaikilla oppilailla oli käsiteltävänä sama kirjain tai tarina lukuryhmästä riippumatta. Syksyn aikana monet etenivät yhden kirjaimen viikossa, mikä osoittautui toimivaksi tavaksi.

*Meillä oli semmonen tapa, että meillä otettiin kirjain per viikko. Maanantaina me otettiin se äänne väripiirissä, että jos on vaikka A, niin otettiin se a-äänne. Mut sitten vasta tiistaina harjoiteltiin piirtämään sitä, ja sitten torstain siinä toisella väripiiritunnilla saattoi olla jo jotain kertaavaa, että oli ehkä yhdistelmää, että oli äännettä ja kirjainta molempia. (LO3a)*

Monella opettajalla oli omalle lukuryhmätunnilleen tietty rutiininomainen kaava, joka toistui samanlaisena jokaisen kirjaimen kohdalla. Opettajat kuitenkin myös mainitsivat, että vaihtelu

työtavoissa on tarpeen, sillä ensimmäisen luokan oppilaiden keskittymiskyky ei vielä riitä kovin pitkäjaksoiseen harjoitteluun.

*Joo eli me kuunnellaan ensin ja sit käydään niitä sanoja, yhdes mietitään et mitä ne tarkoittaa ja kuka tässä nyt touhuu ja mitä, ja minkä takia. Ja sit he lukee itsekseen, mä annan heille jonku ajan, et nyt luette niin pitkälle ku pääsette, ja sit mä istun niitten kahden vieres kuuntelemas. Sit he lukee pareittain ja sit he lukee vielä mulle jonkun pätkän. (EO3b)*

Lukemaan oppimisessa erityisen tärkeää on toistuva harjoittelu, jota toteutettiin kaikissa kouluissa myös tiettyjen lukuläksyrutiinien muodossa. Opettajat antoivat hieman vaihdellen lukuläksyjä 3-5 kertaa viikossa, ja lukuläksy luettiin usein aapisesta. Kaikille oppilaille annettiin sopivan tasoinen lukuläksy, joten eriyttäminen huomioitiin lukuryhmäjaottelun lisäksi myös läksyissä.

Lukemaan opettamisessa hyödynnettiin monipuolisesti erilaisia **opetusmenetelmiä ja -materiaaleja**. Eniten käytössä oli aapinen, jonka sisältöä ja mahdollisuuksia opettajat arvioivat haastatteluissa hieman eriävin mielipitein. Osa opettajista toivoi aapisen tarjoavan enemmän alaspäin eriyttävää materiaalia heikommille lukijoille, kun taas osa oli oikein tyytyväisiä omaan aapiseensa oppimateriaalina. Kouluissa oli toki käytössä eri aapissarjoja, joten eriävät mielipiteet saattoivat johtua käytössä olevien materiaalien eroavaisuuksista. Muita opetusmateriaaleja opettavat tarvitsivat hyvin harvoin, joskus ylöspäin eriyttäviä monisteita tai digitehtäviä käytettiin aapisen rinnalla.

Opettajat korostivat haastatteluissa työtapojen monipuolisuutta lukemaan opettamisessa. Oppitunneilla harjoiteltiin erilaisia taitoja sekä oppikirjojen avulla että toiminnallisten tehtävien kautta. Toiminnallisia tehtäviä käytettiin erityisesti pienemmän ryhmän tunneilla, jolloin opettajalla oli enemmän aikaa seurata jokaisen oppilaan tehtävän edistymistä. Toiminnallisuus opetuksessa auttoi erityisesti sellaisia oppilaita, joille lukemaan oppiminen tai tehtäviin keskittyminen oli lähtökohtaisesti vaikeaa.

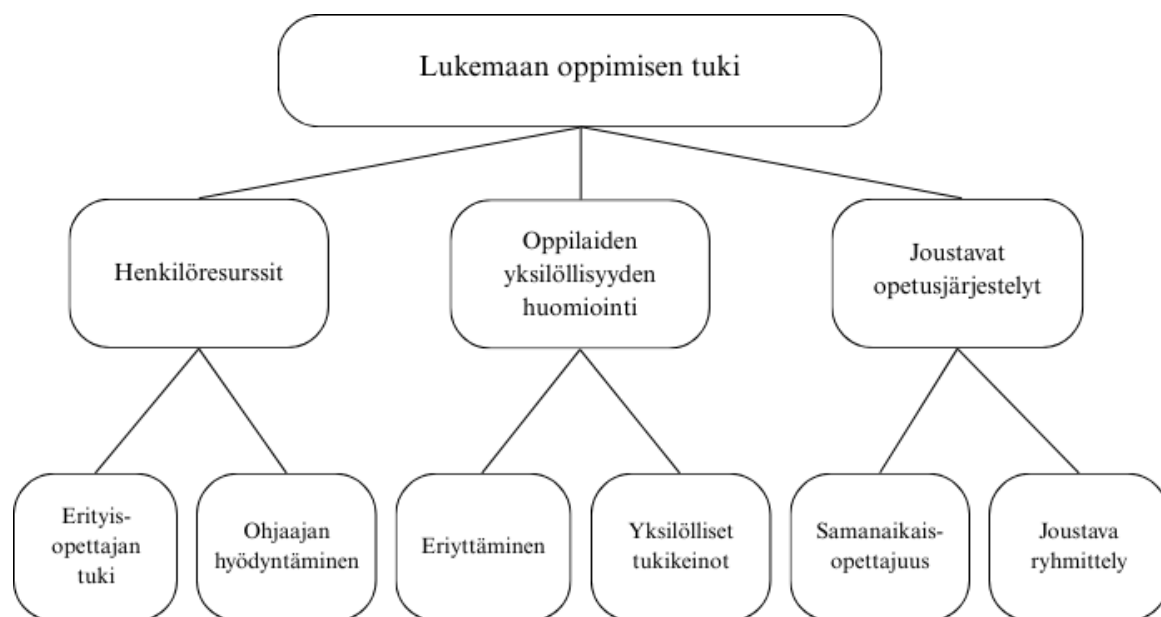
*Et meil on ollu kaikkii semmosii toiminnallisiiki juttui et on vaik joku kuva ja sit haetaa luokast sanoja ja sellasii. Ne aina auttaa ku saa vähä liikkuu. (EO1a)*

Toiminnallisten tehtävien lisäksi opettajat käyttivät opetusmenetelminä muun muassa parisanelua, noppavirkkeitä tai lukuteatteria. Monipuolisten opetusmenetelmien avulla opettajat pyrkivät siihen, että kaikille oppilaille löytyisi heille sopiva tapa oppia.

Lukemaan opetus toteutui siis pääosin rinnakkaisopetuksena lukuryhmissä, jotka oli jaettu oppilaiden taitotason mukaan. Lukuryhmätoiminnassa erityisopettajat vastasivat heikompien oppilaiden tukemisesta, kun taas luokanopettajien lukuryhmissä päästiin edistymään nopeammin sana- ja virketasolle. Lukuryhmätoiminnan etuna nähtiin se, että opettajat pystyivät kohdentamaan lukemaan opetusta helpommin oppilaille sopivaksi, kun yhdessä ryhmässä oli suurin piirtein samantasoisia lukijoita. Lukuryhmätoiminta koostui kirjainten harjoittelusta sekä mekaanisen lukutaidon oppimisesta pikkuhiljaa kohti luetun ymmärtämistä. Luokanopettajat ja erityisopettajat käyttivät monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja oman lukuryhmänsä tarpeiden mukaisesti.

## 6.2 Lukemaan oppimisen tuki luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyönä

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan oppimisen tukea yhdessä. Lukemaan oppimisen tuen käytännöt liittyvät hyvin vahvasti opetuksen käytännön toteutukseen ja järjestelyihin, mutta aineistosta pystyttiin silti erottamaan kolme pääluokkaa, jotka kuvasivat nimenomaan oppimisen tuen toteuttamista lukemaan opettamisessa. Näitä pääluokkia olivat henkilöresurssit, oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi sekä joustavat opetusjärjestelyt. Kuviossa 3 havainnollistetaan lukemaan oppimisen tukeen liittyviä asioita, jotka nousivat esiin luokanopettajien ja erityisopettajien haastatteluissa.



Kuvio 3. Lukemaan oppimisen tuki

### 6.2.1 Henkilöresurssit

**Erityisopettajan tuen merkitys** korostui monissa haastatteluvastauksissa, kun opettajilta kysyttiin lukemaan oppimisen tuesta ja sen toteutuksesta. Erityisopettajien tuntiresurssia oli käytettävissä vaihtelevasti 2–4 tuntia viikossa yhdelle luokalle, ja se hyödynnettiin sekä lukuryhmätunteihin että muihin tukijärjestelyihin. Lukuryhmätuntien lisäksi erityisopettajat pystyivät opettamaan tukea tarvitsevia oppilaita pienryhmässä muutamilla suomen kielen tunneilla viikon aikana. Erityisopettajan pienryhmään pääsi usein sellaisia oppilaita, joilla oli erityinen tai tehostettu tuki, ja usein näillä oppilailla oppimisen haasteet liittyivät kirjainäännevastaavuuteen sekä lukemisen ja kirjoittamiseen hitauteen. Erityisopettajat pystyivät tukemaan pienryhmässä myös sellaisia lapsia, jotka tarvitsivat tukea keskittymisen, toiminnanohjauksen tai kokonaiskuormituksen takia.

Koulusta riippuen erityisopettajien työnkuva mahdollisti monenlaista joustavaa tukea ensimmäisten luokkien arjessa. Yhdessä koulussa erityisopettajalla oli aina yllättävien lukujärjestykseen liittyvien muutosten sattuessa mahdollisuus tulla avuksi ensimmäiseen luokkaan, jolloin hän usein pystyi tukemaan pientä ryhmää tai yksittäistä oppilasta oppilaiden omassa luokassa tai vaikkapa käytävällä oven ulkopuolella. Joustavan tuen lisäksi erityisopettajat tarjosivat yksilöllistä tukea tietyille oppilaille esimerkiksi samanaikaisopettajana tai tukiopetuksen muodossa. Joillekin yksittäisille oppilaille tarjottiin tukiopetusta, ennakoivaa erityisopetusta tai suomen kielen lisäharjoitusta heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaan.

Erityisopettajan lisäksi monissa luokissa hyödynnettiin **koulunkäynninohjaajaa** oppilaiden oppimisen tukemisessa. Ohjaajaa hyödynnettiin välillä oppilasryhmän jakamisessa, jolloin opettaja sai toteutettua eriytettyä opetusta oppilaille heidän taitotasonsa mukaan.

*No meillä on onneks ohjaaja niin pystyy tekemään välil niin, et esimerkiks toinen ryhmä tekee vaikka iPadilla jotain tehtäviä, ja ohjaaja on heidän kanssa vaikka käytävällä ja toinen ryhmä on täällä mun kanssa ja sit vaihdetaan. Ja silloin mä pystyn tekemään sen toisen ryhmän kanssa vähän eri juttuja, ja toisinaan ne ei edes kuule mitä ne toiset tekee. (LO2a)*

Ryhmän jakamisen lisäksi ohjaajaa hyödynnettiin paljon yksittäisten oppilaiden tukemisessa oppitunneilla. Luokanopettajat pitivät tärkeänä, että ohjaajat pystyivät huomaamatta auttamaan muutamia oppilaita yksilöllisesti, jotka tarvitsivat vielä aikuisen tukea sekä toiminnanohjauksen että lukemisen haasteissa.

## 6.2.2 Oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi

Opettajien vastauksissa esiintyi paljon sellaisia ilmauksia, joissa korostettiin oppilaiden yksilöllisyyden huomiointia lukemaan oppimisen tukemisessa. Kaikki opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä taitoja ja tarpeita **opetuksen eriyttämisen** avulla. Eriyttämistä toteutettiin sekä vaikeustason mukaan että määrällisesti. Opettajat pyrkivät tarjoamaan oppilaille sopivan haastavaa luettavaa, jotta jokaisen motivaatio harjoitteluun säilyisi. Luettavan tekstin tai tehtävien määrää eriytettiin oppilaan lukutaidon sujuvuuden sekä keskittymisen ja jaksamisen mukaan. Luokanopettajien vastauksissa toistui useasti se ajatus, että koko luokan tunneilla oppitunnin sisältö tulee miettiä hyvin tarkasti niin, että kaikkea tekemistä olisi mahdollisuus eriyttää esimerkiksi kolmen eri tason lukijoille.

*Mut esimerkiksi noil puolen luokan tunneilla missä tehdään jotain muuta niin siinä mulla on sit ollu eritasoisia, vaikka kolmen tasoisia tehtäviä. Et sanoin silloin aluksikin et ”tässä laatikossa on tavuja, tässä on sanoja ja tässä on pitkiä sanoja. (LO3b)*

Opettajat mainitsivat vastauksissaan myös, että eriyttämisen käytännöt ovat saattaneet muuttua lukuvuoden aikana, kun oppilaantuntemus on kasvanut. Opetuksen eriyttämiseen varsinkin kevätlukukauden puolella vaikutti myös se, miten opettajat tunsivat omat oppilaansa ja heidän yksilölliset tarpeensa.

*No ehkä se liittyy enemmänkin siihen oppilaantuntemukseen sen ekaluokan aikana. Et sä pystyt vaikka antamaan sopivammanlaisia tehtäviä, ku sä tunnet ne lapset paremmin ja tiedät että mikä toimii kenellekin ja minkälainen tehtävä on jollekin semmonen et se ei todellakaan suostu vaikka tekemään sitä, vaikka se olis sinänsä sopivan tasoinen. (LO2b)*

Eriyttämisen avulla opetuksesta muokattiin jokaiselle oppilaalle sopivan tasoista. Sen lisäksi lukemaan oppimisen tukea toteutettiin **yksilöllisten tukikeinojen** avulla. Yksilöllisiä tukikeinoja hyödynnettiin erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla oli lukemisessa paljon haasteita. Yksilöllisiä tukikeinoja hyödynsivät sekä luokanopettajat että erityisopettajat. Oppilaiden haasteet lukemaan oppimisessa liittyivät usein kirjainäännevastaavuuteen, kirjainmuotojen muistamiseen sekä liukumalla lukemiseen.

Yksilöllisiä tukikeinoja olivat esimerkiksi luettavan pilkkominen pieniin osiin, kuvatukien hyödyntäminen, irtokirjainharjoittelu ja yksilöllinen tukiopetus. Kirjainäännevastaavuuden haasteisiin opettajat olivat suositelleet myös Ekapelin pelaamista oppilaiden koteihin.

Lukemisen haasteiden lisäksi opettajat hyödynsivät yksilöllisiä tukikeinoja toiminnanohjaukseen liittyvissä haasteissa. Monet oppilaat tarvitsivat oppimiseensa sellaista tukea, joka auttoi heitä pysymään tehtävässä ja seuraamaan opetusta.

*Siel on sit osalla myöskin se, et ei ehkä oo pelkästään lukemisessa haastetta, vaan siinä toiminnanohjauksessa ja siinä et tietää et mis kohdassa me nyt ollaan. Ni sit siel täytyy olla koko ajan jonkun aikuisen vähän näyttämäs et nyt tässä kohdassa ollaan ja nyt tätä riviä seuraat. (LO2a)*

### 6.2.3 Joustavat opetusjärjestelyt

Luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttivat lukemaan oppimisen tukea hyödyntämällä joustavia opetusjärjestelyitä ensimmäisten luokkien arjessa. Opettajat toteuttivat esimerkiksi **samanaikaisopettajuutta**, jossa erityisopettaja pystyi tukemaan tiettyjä oppilaita yksilöllisesti luokanopettajan opettaessa koko luokkaa. Opettajat mainitsivat samanaikaisopettajuuden hyödyksi myös sen, että siinä toinen opettajista pystyi havainnoimaan laajemmalla silmällä koko luokkaa samalla, kun toinen opettaa. Samanaikaisopettajuuden avulla opettajat huomasivat esimerkiksi oppilaiden haasteita toiminnanohjaukseen tai lukemiseen liittyen.

*Ja sitten joskus on myös niin päin että erityisopettaja ottaakin isompaa roolia siitä, et pystyy ohjata vähän kaikkia, ja sit ite pystyykin vaikka olla se joka ohjaa nyt sitä jolla on se toiminnanohjauksen haaste. (LO2b)*

Samanaikaisopettajuuden lisäksi opettajat korostivat **oppilaiden joustavaa ryhmittelyä** osana oppimisen tukea. Lukuryhmätoiminta oli kaikissa kouluissa yksi joustavan oppilasryhmittelyn muoto, jonka tarkoituksena oli mahdollistaa oppilaiden taitotason mukainen opetus. Lukuryhmätoiminnan lisäksi joustavaa ryhmittelyä pystyttiin toteuttamaan esimerkiksi sellaisilla oppitunneilla, joissa kahdella opettajalla oli noin 20 oppilaan ryhmä opetettavana. Näissä tilanteissa pystyttiin ryhmittelemään oppilaita joustavasti oppimisen tuen tarpeiden näkökulmasta.

*Koska nyt ku meillä on niitä puolikkaan ryhmän tunteja, niin me voidaan tehdä myös niin, että toinen ottaa 14 oppilasta ja toinen ottaa 4, jolloin se tuki saadaan kohdennettua niille, jotka sen tarvii. (LO2b)*

Opettajat korostivat joustavaa ryhmittelyä tukimuotona, sillä sen avulla oppilaita pystyttiin siirtämään esimerkiksi lukuryhmästä toiseen sen mukaan, miten oppilaan lukutaito oli kehittynyt lukuvuoden aikana. Myös erityisopettajan pienryhmään pystyttiin ottamaan tukea

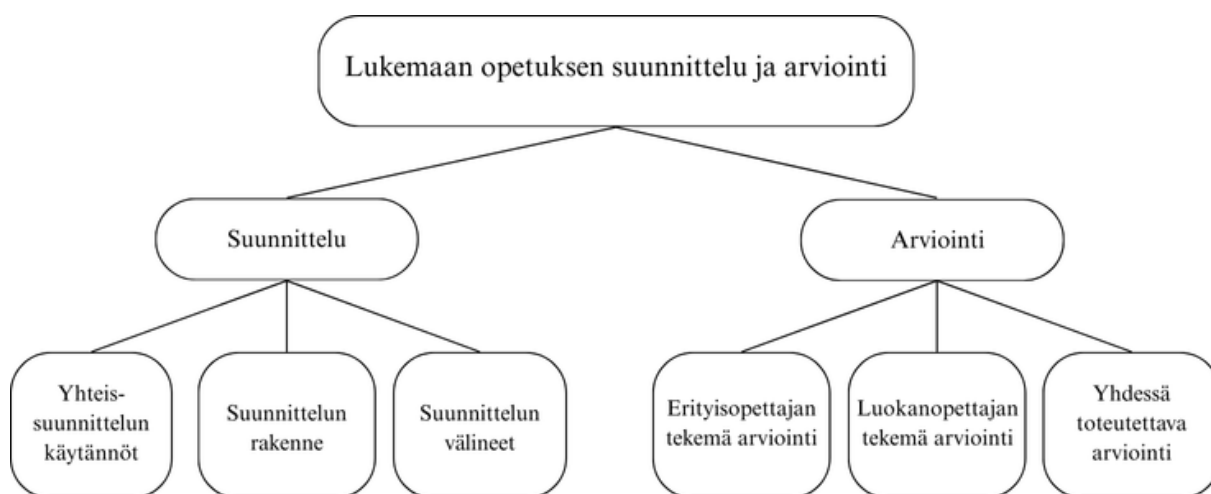
tarvitsevia oppilaita tehostetusti pienen jakson ajaksi, jos huomattiin, että oppilaan oppiminen on yhtäkkiä vaikeutunut tai hidastunut normaaliin tilanteeseen verrattuna.

*Et sit jos on joku jakso vaikka et joku oppilas tuntuu tarvitsevan vähä enemmän sitä erityisopettajaa tai pienempää ryhmää, ni sit hän on voinu tehostetusti päästä tonne. (LO3a)*

Kokonaisuudessaan lukemaan oppimisen tuessa korostui erityisopettajan tuki, jota toteutettiin sekä pienryhmäopetuksena sekä yksilöllisenä opetuksena ja tukena esimerkiksi luokahuonetilanteissa. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat hyödynsivät monipuolisesti erilaisia eriyttämisen keinoja omassa opetuksessaan. Yksilöllisiä tukikeinoja lukemaan oppimisen haasteisiin käyttivät eniten erityisopettajat, joilla oli enemmän mahdollisuuksia oppilaiden yksilöllisempään opetukseen. Kuitenkin myös luokanopettajat käyttivät monia yksilöllisiä tukikeinoja tukeakseen oman opetusryhmänsä oppilaita. Joustava ryhmittely koettiin tärkeäksi oppimisen tuen keinoksi, ja sen toteuttamiseksi luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttivat tiivistä yhteistyötä esimerkiksi samanaikaisopettajuuden muodossa.

### 6.3 Lukemaan opetuksen suunnittelu ja arviointi

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, miten luokanopettajat ja erityisopettajat suunnittelevat opetusta ja arvioivat oppilaiden lukutaidon kehittymistä yhdessä. Aineistosta erottui selvästi sekä suunnitteluun että arviointiin liittyviä ilmauksia, jotka ryhmiteltiin omiksi pääluokiksi. Pääluokkien sisällä suunnitteluun ja arviointiin liittyviä aiheita ryhmiteltiin kuvion 4 mukaisesti useampaan yläluokkaan.



Kuvio 4. Lukemaan opetuksen suunnittelu ja arviointi

### 6.3.1 Opetuksen suunnittelu

Luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksissa toistui useasti se, että heillä ei juurikaan ole yhteistä aikaa suunnitella opetusta. Opetuksen suunnittelu tapahtui usein niin, että luokanopettajat suunnittelivat luokkansa opetuksen etenemistä ja sisältöä joko yksin tai yhdessä rinnakkaisluokkaa opettavan luokanopettajan kanssa. Luokanopettajat saattoivat siis keskenään toteuttaa yhteissuunnittelua, mutta erityisopettajien kanssa he eivät suunnitelleet opetusta yhdessä juuri ollenkaan. **Yhteisten suunnittelukäytäntöjen** puute harmitti useita opettajia, ja he toivoivat kovasti, että opettajan työaika mahdollistaisi yhteistä suunnittelua luokanopettajien ja erityisopettajien kesken.

*Siis tottakai se olis iha optimaalinen ja unelmatilanne et meil olis todella aikaa siihen, mut sit ku erityisopettajalla on niin hirveen monta luokkaa ja jos hän kaikkien kans tekis sen suunnittelutyön ni ei kertakaikkiaan tunnit riittäis. (LO1a)*

Joillakin opettajilla oli mahdollisuus yhteiseen suunnittelu- ja keskusteluaikaan viikoittain toistuvana ajankohtana. Yhdessä koulussa kahdella luokanopettajalla ja erityisopettajalla oli muodostunut käytäntö, jossa he yhtenä tiettyinä iltapäivinä kokoontuivat yhteen ja keskustelivat kuluvan viikon asioista ja oppitunneista. Luokanopettajilla oli silti suunnittelusta suurempi vastuu, mutta yhteisellä ajalla opettajat keskustelivat esimerkiksi oppilaiden tukeen tai opetuksen eriyttämiseen liittyvistä asioista.

Jotkut opettajat toteuttivat yhteistä opetuksen suunnittelua joustavasti arjen tilanteissa. Joskus yhteistä keskustelua tapahtui iltapäivisin oppituntien jälkeen tai spontaanisti opettajainhuoneessa välitunneilla. Joskus oppitunnin suunnitelma jaettiin kollegalle vasta oppitunnin alussa, kun esimerkiksi erityisopettaja tuli hakemaan luokasta muutamia oppilaita pienryhmäänsä. Usein näissä tilanteissa luokanopettaja kertoi erityisopettajalle hänen tekemänsä suunnitelman oppitunnille, ja hän saattoi antaa vinkkejä erityisopettajalle siitä, mitä hänen kannattaisi erityisesti harjoitella pienryhmään tulevien oppilaiden kanssa.

*Et luokanopettajat varmaankin suunnittelee aika paljonkin yhdessä et heil on todella tiivis se yhteistyö, mut meille se on lähinnä et he huikkaa et mikä on se meidän tavoite siihen tuntiin. (EO3a)*

Opetuksen **suunnittelun rakenne** oli kaikissa kouluissa toteutettu tunti-, viikko- ja lukuvuosisuunnittelun avulla. Luokanopettajat ja erityisopettajat olivat hyvin vaihtelevasti tehneet koko lukuvuoden taseisia pitkän tähtäimen suunnitelmia, joiden avulla hahmotettiin lukemaan opetuksen etenemistä lukuvuoden aikana. Jotkut opettajat olivat ehtineet yhdessä

sopia etenemistahdista lukuvuoden alussa, mutta joissakin kouluissa lukuvuosisuunnitelmaa ei ehditty tehdä lainkaan.

*No me sillai mietitään aina pidemmälle että mis tahdissa me edetään, että kyllä meil oli semmoista suunnitelmaa, että mihin mennessä kirjainten olis hyvä olla läpi käytyinä ja tän tyyppistä. (LO3a)*

Viikko- ja tuntisuunnittelu oli pääsääntöisesti luokanopettajien vastuulla. Viikkotason etenemisestä luokanopettajat usein päättivät itsenäisesti, ja erityisopettajat noudattivat tätä etenemistähtia esimerkiksi lukuryhmätunneilla, joissa kaikki ryhmät käsittelivät samaa kirjainta tai tekstiä oppilaiden taitotason mukaan. Yksittäisen oppitunnin tasolla kaikki opettajat suunnittelivat tuntiensa sisällöt yksin, vaikka kokonaislinja opetuksen etenemisestä esimerkiksi viikkotasolla oli sovittu yhdessä. Opettajat korostivat opettajan työn autonomiaa ja vapautta suunnitella oman näköistä opetusta yhdessä sovittujen raamien sisällä.

*Ja sinänsä toteutus on sitten taas myös erityisopettajalla vapaa, et sit me ei kuitenkaan suunnitella sillee että sä voi ottaa tällasen pelin ja tällasen leikin, vaan se aihe on, ja sitte jokainen sen aiheen raameissa saa toteuttaa haluamallaan tyylillä sen opetusosion. (LO2b)*

Opettajat käyttivät **suunnittelun apuvälineinä** käytössä olevia opetusmateriaaleja sekä sähköisiä suunnittelutyökaluja. Luokanopettajat mainitsivat useasti, että aapisen rakenne helpottaa opetuksen suunnittelua ja etenemistä. Monet kirjasarjat oli suunniteltu niin, että opettaja voi luottaa opetusmateriaalin etenemistähtiin, jolloin tarkempaa lukuvuosisuunnitelmaa ei esimerkiksi tarvinnut tehdä. Myös aikaisempina vuosina tehdyt omat materiaalit olivat hyödyksi suunnittelutyössä.

*Mutta myös sitte kun on selkeä materiaali ni sitten pystyy vaan kattoo sitten maaliskuussa että ollaanko me nyt siellä missä vois olla vai ollaanko me jäljessä vai edellä, ja sitten sen mukaan vähän säätää. (LO2b)*

Jotkut opettajat käyttivät suunnittelun apuna sähköisiä työkaluja, joiden avulla yhdessä sovittu viikkosuunnitelma pystyttiin jakamaan kaikille tiimin luokanopettajille ja erityisopettajille. Opettajat kokivat tämän käytännön erittäin toimivana, sillä jokaisella oli pääsy yhteiseen viikkosuunnitelmatiedostoon, josta jokainen pystyi tarvittaessa tarkistamaan oppitunnin suunnitelman ja sisällön. Varsinkin erityisopettajalle tämä käytäntö oli arkea helpottava, sillä hänellä on ensimmäisen luokan lisäksi paljon muita opetusryhmiä, jolloin kaikkien tuntien sisältöä ei ehdi sopia yhdessä luokanopettajien kanssa.

*Heillä on kyllä hyvä juttu se, että siellä on drivessa tehty viikkosuunnitelma. Niin se on ihan superhyvä. Ku ei mul mee siihen ku 5 minuuttia, ku mä katon että aaa tämmösiä ne on miettinyt. (EO2a)*

### 6.3.2 Lukemaan oppimisen arviointi

Lukemaan oppimisen arvioinnissa luokanopettajilla ja erityisopettajilla oli melko selkeä työnjako ja vastuualueet. Lukutaidon edistymisen arvioinnissa hyödynnettiin sekä erityisopettajan että luokanopettajan tekemää arviointia. Joitakin arviointimenetelmiä toteutettiin yhdessä luokanopettajien ja erityisopettajien kesken, kun taas osa arvioinnista toteutettiin selkeästi joko erityisopettajan tai luokanopettajan toimesta.

**Erityisopettajan tekemä arviointi** alkoi heti lukuvuoden alussa toteutetulla alkukartoituksella. Kaikissa kouluissa tehtiin oppilaille lukemisen valmiuksia ja taitoja kartoittava alkutesti, jossa testattiin oppilaiden kirjaintuntemusta, alkuäänten tunnistamista, tavuttamista sekä mahdollisesti tavujen tai sanojen lukemista. Alkukartoitus oli tärkeä arviointimenetelmä heti lukuvuoden alussa, jotta lukuryhmiä ja opetuksen sisältöä pystyttiin suunnittelemaan oppilaiden taitoja vastaavaksi. Alkukartoituksen perusteella kaikissa kouluissa tehtiin myös ensimmäiset lukuryhmäjaot, joissa huomioitiin oppilaiden lukutaidon lähtötaso koulun alkaessa.

Lukuvuoden aikana erityisopettajat pitivät kaikille ensimmäisen luokan oppilaille muutamia testejä, joiden avulla selvitettiin oppilaiden lukutaidon edistymistä. Erityisopettajat teettivät esimerkiksi normitettuja saneluita, lukiseula-testejä sekä erilaisia lukemisen testejä säännöllisesti lukuvuoden aikana. Erityisopettajan tekemän arvioinnin avulla pystyttiin tarvittaessa tunnistamaan oppilailla ilmeneviä lukemisen haasteita myös kesken lukuvuoden.

**Luokanopettajien tekemä arviointi** koostui säännöllisesti tehtävistä jaksoarvioinneista, jotka olivat usein aapisten valmiita arviointimateriaaleja. Aapissarjoissa oli usein lukemisen ja kirjoittamisen taitoja kartoittava testi noin neljän uuden kirjaimen tai tekstin jälkeen. Näissä testeissä testattiin sekä lukemisen että kirjoittamisen taitoja, jotka limittyvät hyvin yhteen ensimmäisen luokan aikana. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat pysyivät hyvin perillä oppilaiden oppimisen tilanteesta jaksoarviointien avulla.

*Mun mielestä nois aapisissa on ollu todella hyvät ne jaksoarviointit aina et periaatteessa ku ne kattoo ni me tiedetään kyl et mis mennään. (EO3a)*

Jaksoarvioinnin lisäksi luokanopettajat toteuttivat lukutaidon arviointia esimerkiksi ALLU-testin eli ala-asteen lukutestin, lukunopeustestien, saneluiden ja erilaisten luetun ymmärtämisen testien avulla. ALLU-testi on normitettu lukutaidon arviointiväline, joka käytetään vuosiluokilla 1–6 (LukiMat, n.d.). Kaikissa kouluissa ALLU-testejä ei ollut ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa tehty, ja niihin liittyen opettajien mielipiteissä oli paljon eroavaisuuksia. Jotkut opettajat kokivat, että ALLU-testi on ensimmäisellä luokalla hieman turhan vaikea, jolloin sen antama informaatio oppilaiden taidoista ei toisi juuri mitään lisäarvoa arviointiin. Arviointia oli myös eriytetty lukuvuoden aikana niin, että sujuvammille lukijoille oli tehty enemmän luetun ymmärtämiseen liittyviä testejä kuin aloitteleville lukijoille.

*Mä luetutin jossain vaiheessa lukuryhmäläiset eli ne ketkä osas jo lukea, niin lukunopeustesti eli minuutin aikana montako sanaa he ehtii lukea. Ja sit se luettiin syyskuun aikana ja sitten uudestaan joulukuussa ja katottiin, et kuinka paljon he on parantanut. (LO2a)*

Luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttivat lukemaan oppimisen arviointia myös yhdessä. **Yhteisenä arviointimenetelmänä** käytettiin hyvin usein oppilaiden ääneen luetuttamista, jonka avulla seurattiin säännöllisesti jokaisen oppilaan lukutaidon edistymistä. Erityisopettajat luetuttivat kaikkia oppilaita muutaman kerran lukuvuoden aikana, jotta kokonaiskuva kaikkien ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidosta saatiin muodostettua. Luokanopettajat luetuttivat omia oppilaitaan jatkuvasti luokan arjessa, jotta he pysyivät kärryllä oppilaiden lukutaidon kehitymisestä.

*Mut silleen et tulis luettua jollekin sitä lukuläksyy, ja mäki pyrin et mä oon jokaisen lukemisen kuullu vähintään kerran viikossa, niin et mä pysyn kartalla et missä tasol kenelläkin mennää. (LO3b)*

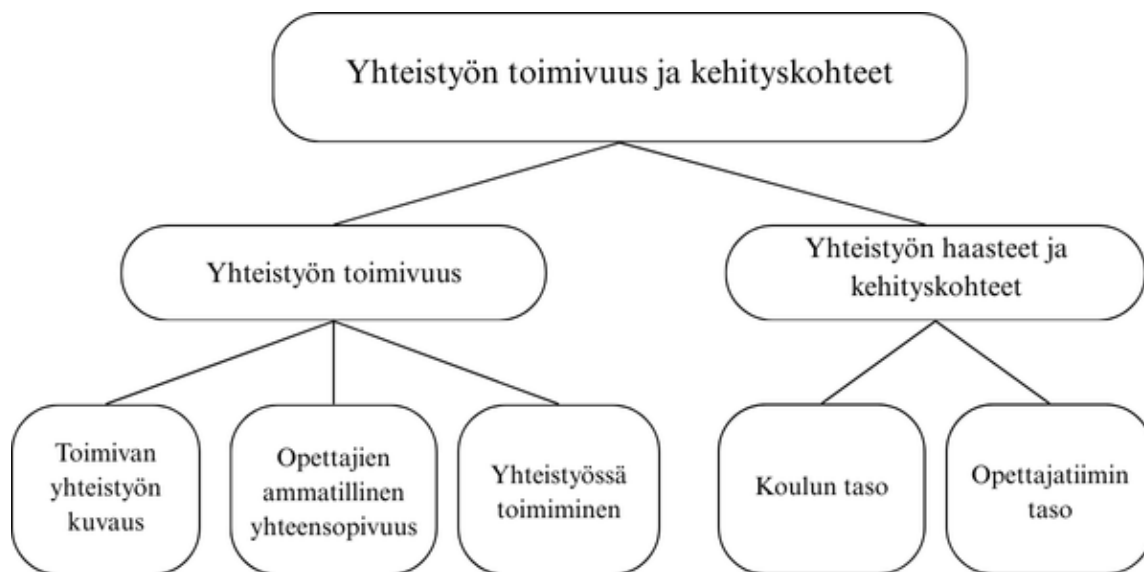
Luetuttamisen lisäksi luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttivat arviointia yhdessä jatkuvan havainnoinnin avulla. Jatkuva arviointi toteutui esimerkiksi yksittäisinä keskusteluinä oppituntien jälkeen. Varsinkin erityisopettajat jakoivat usein omia ajatuksiaan siitä, miten jonkun yksittäisen oppilaan oppiminen on hänen mielestään edistynyt. Luokanopettajat kokivat tärkeänä, että he saavat tiedon myös niiden lasten oppimisen tilanteesta, jotka ovat useita tunteja viikossa erityisopettajan ryhmässä.

*Kyl me melkein päivittäin vaihdetaan kuulumisia ja varsinkin ku täs on nää olemisen tyypit, ni et miten heil on aina lähteny päivä menemään ja käydään siel luokas huikkaamas et mitä sen kans on tehty, miten sil menee. (EO3b)*

Yhteenvedona voidaan todeta, että lukemaan opetuksen suunnittelu tapahtui pääosin luokanopettajien toimesta, jotka jakoivat omat viikko- ja tuntisuunnitelmansa erityisopettajalle joko sähköisesti tai keskustellen ennen oppitunnin alkua. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat suunnittelivat itsenäisesti yksittäisten oppituntien sisällön, mutta yhteinen etenemistahti esimerkiksi viikkotasolla oli usein sovittu etukäteen. Kaikki opettajat toivoivat enemmän aikaa ja mahdollisuuksia yhteissuunnitteluun luokanopettajien ja erityisopettajien kesken. Lukemaan oppimisen arvioinnissa luokanopettajilla ja erityisopettajilla oli selkeä työnjako. Erityisopettajat olivat vastuussa alkukartoituksista ja säännöllisistä välitestauksista, kun taas luokanopettajat pitivät oppilailleen jaksoarviointeja tai muita lukutaidon arviointiin liittyviä testejä. Yhteisenä arviointimenetelmänä luokanopettajat ja erityisopettajat käyttivät oppilaiden ääneen luetuttamista sekä jatkuvaa oppilaiden havainnointia arjen keskellä.

#### 6.4 Yhteistyön toimivuus ja kehityskohteet

Neljännän tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, miten luokanopettajat ja erityisopettajat kuvaavat yhteistyönsä toimivuutta ja kehityskohteita tutkimuksen toteutuksen hetkellä. Haastatteluvastauksissa esiintyi useita erilaisia ajatuksia liittyen yhteistyön toimivuuteen ja kehityskohteisiin, joten aineistosta muodostettiin kaksi pääluokkaa; yhteistyön toimivuus sekä yhteistyön haasteet ja kehityskohteet. Näiden alle muodostui vielä useampia yläluokkia, joita havainnollistetaan kuviossa 5.



Kuvio 5. Yhteistyön toimivuus ja kehityskohteet

### 6.4.1 Yhteistyön toimivuus

Kysyttäessä yhteistyön toimivuuden tilannetta tutkimuksen toteutuksen hetkellä, kaikki opettajat kertoivat yhteistyön kollegoiden kanssa toimivan erittäin hyvin. Opettajat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön ja siihen, mitä kaikkea se mahdollistaa opettajien arjessa. Yhteistyön koettiin helpottavan yksittäisen opettajan työtaakkaa.

*Et molempiin suuntiin yhteistyö on mun mielestä hyvää ja riittävää, ja sellaista mitä mä haluan ja toivon ja kaipaen. (LO3b)*

Opettajat mainitsivat haastatteluissa paljon yhteistyön toimivuuteen liittyviä asioita, jotka usein liittyivät yhteistyötä tekevien **opettajien ammatilliseen yhteensopivuuteen**. Opettajat kokivat, että yhteistyön toimivuuteen vaikuttaa sekä opettajien persoonallisuus että tapa tehdä töitä, jotka ihanteellisessa tilanteessa kohtaavat toisensa. Opettajat kuvasivat paljon sitä, miten yhteistyötä helpottaa se, jos kollegan tavat tehdä töitä ovat samankaltaiset kuin itsellä. Lisäksi opettajat kokivat kollegan persoonallisten piirteiden sopivan heidän omaan persoonaansa hyvin, mikä helpotti yhteistyön tekemistä paljon.

Opettajien ammatillista yhteensopivuutta edistivät myös samanlaiset arvot ja ajatukset opettajan työstä. Opettajat kokivat tärkeäksi kollegoiden asenteen ja suhtautumisen yhteistyön tekemistä kohtaan. Kaikissa kouluissa opettajat suhtautuivat yhteistyön tekemiseen myönteisesti ja pitivät tärkeänä samankaltaisia asioita.

*Me ollaan ihan samanhenkisiä, meillä on samat arvot ja ajatukset siitä et miten hommat pitäis hoitaa. Et se on kyllä mun mielestä yhteistyössä tärkeätä et on jokseenkin samanlaisia ajatuksia. (LO3a)*

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin monia yhteistyön toimivuuteen liittyviä seikkoja, jotka perustuivat yhteistyössä toimimisen tapoihin. Opettajat arvostivat kollegoissaan joustavuutta ja helposti lähestyttävyyttä. Kun yhteistyössä toimittiin toisia arvostavasti ja joustavasti muiden kollegoiden hyväksi, koettiin yhteistyö erittäin toimivaksi kokonaisuudessaan. Opettajat korostivat myös tavoitettavuuden merkitystä yhteistyössä, sillä yhteistyötä on vaikea toteuttaa, jos kollegaa on vaikea tavoittaa koululta työpäivien aikana.

*Et se on ehkä sit se ihmisen joustavuus et jokaiseen tilanteeseen löydetään ne ratkaisut, mennään sillee ku tää tilanne vaatii. Et kollegan kans ehkä sujuu sen takii, et molemmat on valmiit tekee töitä ja haluaa tehdä asioiden eteen töitä. (LO3b)*

Yhteistyössä toimimista helpotti myös yhdessä sovitut käytännöt ja vastuunjako. Opettajat pitivät tärkeänä, että yhteistyön käytännöt ja vastuut olivat kaikille selkeitä. Opettajat arvostivat vastuunkantoa ja joustavuutta siinä, että kaikki yhteistyön osapuolet olivat valmiita tekemään asioita yhteisen hyvän eteen.

*Et sitten kaikki on valmiita ottamaan vastuun ja sit tilanteita tulee ja joku hoitaa sen. Et semmonen yhteisvastuullisuus ja että kaikki tekee siinä tilanteessa töitä sen eteen, että me päästään siinä oppitunnissa siihen tavoitteeseen mikä siinä on. Niin se on mahtavaa. (LO2b)*

#### 6.4.2 Yhteistyön haasteet ja kehityskohteet

Vaikka kaikissa kouluissa opettajien välinen yhteistyö sujui erittäin hyvin, osasivat opettajat silti eritellä monia asioita, jotka haastavat yhteistyön tekemistä. Opettajat olivat myös halukkaita kehittämään yhteistyössään monia asioita, vaikka kaikkiin näihin seikkoihin he eivät itse pystyneet tutkimuksen toteutuksen hetkellä vaikuttamaan.

**Koulun tasolla** opettajat kokivat suurimpana yhteistyötä vaikeuttavana asiana erityisopettajan tuntiresurssien vähyyden. Varsinkin luokanopettajat toistivat vastauksissaan sitä, miten he toivoisivat enemmän erityisopettajan tunteja omalle luokalleen. Erityisopettajan tuntiresurssien lisääminen oli myös yksi vaikeimmin muutettavista asioista, sillä siihen eivät opettajat itse pystyneet vaikuttamaan millään tavalla, eivät edes erityisopettajat.

Luokanopettajat perustelivat monin eri tavoin sitä, miksi olisi tärkeää panostaa varhaiseen tukeen alkuopetuksen aikana, ja tätä tukea tarvittaisi nimenomaan erityisopettajan tuntien muodossa.

*Et heit vois enemmän tähän varhaiseen tukeen viel hyödyntää. Et kyllä mä koen, et se olis tärkeää et siihen varhaiseen tukeen satsattais, koska se todennäköisesti vähentää ainakin joitain ongelmia siel ylemmillä luokilla. (LO3a)*

Toisena koulun tasoon liittyvänä kehitettävänä asiana opettajat mainitsivat opetustilat ja niiden mahdollistamat toimivat oppimisympäristöt. Kaikissa kouluissa opettajat olisivat toivoneet hieman toimivampaa tilaratkaisua, jossa erityisopettajat olisivat ensinakin lähellä ensimmäisiä luokkia ja toiseksi erityisopettajilla olisi kunnan luokkatilat, johon mahtuisi oppilaiden lisäksi myös tarvittavat opetusmateriaalit. Yhdellä erityisopettajalla oli erityisen vaikea tilanne, jossa hän joutui toteuttamaan pienryhmäopetustaan pienessä liukuoven takana olevassa kopissa, jossa ei ollut edes äänieristystä. Opetustila oli myös niin pieni, ettei

erityisopettaja pystynyt säilyttämään siellä mitään omia opetusmateriaalejaan, mikä tietysti vaikutti myös opetuksen laatuun.

*Että nyt tossa erityisopettajan nykyisessä kopissa, joka todella on säärittävä sen puolesta, että se on se ainut seinää sisältävä selkeä paikka, missä hän voi ottaa niitä oppilaita täällä meidän kerroksessa vastaan. Et siitä ehkä puuttuu myös se, että voisi olla omia välineitä ja kaikkea tavaraa, niin se ois kuitenkin myös helpottavaa. (LO2b)*

*Tavallaan kunnan luokkatila mihin saisi sitten vaikka sen kuusi tai kahdeksankin, et ehtii tosi paljon hyvin auttaa, ja sitten että saisi seinille sitä materiaalia myös näkyviin niistä tulee vähän mukavampi tila. Mut se paransi jo sillä, että saisi sen äänieristyksen, et siinä olisi ovi eikä se liukuovi. (EO2a)*

Koulun tasolla opettajat toivoivat myös tarkempaa suunnittelua lukujärjestyksellisissä asioissa. Joissakin kouluissa haasteena yhteistyön toteuttamisessa oli se, että erityisopettajan tuntien ajankohdat eivät palvelleet luokanopettajia tai oppilaita ensimmäisten luokkien lukujärjestyksen puitteissa. Luokanopettajat toivoivat, että jatkossa erityisopettajan tuntien sijoittelu tehtäisi ensisijaisesti oppilaiden tarpeita ajatellen.

*Ni sen pohjalta ne pitäisi ne lukujärjestykset tehdä et mietitään et millä tunneilla me tarvitaan häntä, että milloin me pystytään käyttämään hyödyksi eniten. Näin sen pitäisi olla. (LO2a)*

Opettajat löysivät yhteistyöstä kehitettävää myös **opettajatiimin tasolla**. Opettajat toivoivat enemmän yhteistä suunnittelu-aikaa yhdessä luokanopettajien ja erityisopettajien kesken, jotta opetuksen sisältö olisi tarkemmin suunniteltua ja oppimisen tukea pystyttäisi toteuttamaan laadukkaammin. Yhteisen suunnitteluajan löytymisessä isoimpana haasteena oli kuitenkin se, että erityisopettajilla on vastuu niin monen eri luokan oppilaista, jolloin heillä ei millään riitä aikaa kaikille niille luokanopettajille, joiden oppilaiden kanssa he työskentelevät.

Opettajatiimin tasolla kehitettävää löytyi myös opettajien yhteisistä toimintatavoista. Jotkut opettajat myös mainitsivat, että yhteiset toimintatavat ovat alkaneet sujua paremmin, kun lukuvuosi on edennyt pidemmälle ja opettajat ovat tutustuneet toisiinsa varsinkin niissä kouluissa, joissa opettajat työskentelevät ensimmäistä vuottaan yhdessä kollegoina.

*Joo et se otti aikansa. Ja tottakai ku tulee uuteen kouluun ja kaikki on uutta, ni ei voi niinku joka asiaan paneutuakaan. (EO3b)*

*Joo ja kyllä tässä ois semmosia viilaamisen paikkoja, vaikka jostain et mitään materiaaleja ja miten käytetään kenenkin kanssa. (LO2b)*

Kokonaisuudessaan yhteistyö kaikkien opettajien välillä toimi tutkimuksen toteutuksen hetkellä hyvin, ja opettajat olivat tyytyväisiä tekemäänsä yhteistyöhön. Opettajien näkökulmasta tärkeimpiä yhteistyön toimivuuteen liittyviä asioita olivat opettajien ammatillinen yhteensopivuus, joustavuus, helposti lähestyttävyyys, tavoitettavuus sekä yhteiset toimintatavat ja vastuut. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat arvostivat toisissaan samanlaisia arvoja ja ajatuksia sekä tapaa tehdä työtä joustavasti yhdessä vastuuta jakaen. Yhteistyön haasteita löytyi sekä koulun että opettajantiimin tasolta, joista suurimpina nousivat esiin erityisopettajan tuntiresurssien vähyys sekä yhteisen suunnittelujan puute. Näihin varsinkin luokanopettajat toivoivat muutosta. Myös opetustilat aiheuttivat haasteita varsinkin erityisopettajille, joiden mahdollisuudet tehokkaan pienryhmäopetuksen järjestämiseen olivat hyvin erilaiset eri kouluissa.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen sekä tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään tutkimustuloksia vertaamalla niitä aikaisempaan kirjallisuuteen ja tuodaan esiin sekä yhteneväisiä että uutta tietoa tuottaneita havaintoja. Toisessa alaluvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja pohditaan eettisiä periaatteita, joita tutkimusprosessissa on noudatettu. Kolmannessa alaluvussa käsitellään tutkimuksen merkitystä käytännön koulutyölle sekä esitetään mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tutkimustulosten pohdinta

Tässä tutkimuksessa saatiin tuloksia, jotka sekä vahvistivat aiempien tutkimuksen tuloksia että tuottivat uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että toimiva yhteistyö tukee oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja opetuksen pedagogista laatua (Berry ym., 2009, s. 2). Samalla tutkimuksessa nousi esiin myös uusia näkökulmia, joita on aiemmissa tutkimuksissa käsitelty melko vähän. Nämä uudet näkökulmat laajentavat ymmärrystä opettajien välisestä yhteistyöstä lukemaan opettamisen kontekstissa.

Tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opettamista yhdessä käytännön tasolla. Tuloksista selvisi, että luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyö näyttäytyi käytännön tasolla lukuryhmätoimintana, jossa opettajat jakoivat oppilaita joustavasti pienempiin ryhmiin lukutaidon tason mukaan. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiemman tutkimuksen esittämiä näkemyksiä joustavasta ryhmittelystä lukemaan opettamisen yhteydessä. Lerkkanen (2006, s. 125) on esittänyt, että lukemaan opettamisessa oppilaita voitaisiin jakaa joustavasti pienryhmiin lukutaidon tason mukaisesti oman luokan tai rinnakkaisluokkien kesken. Samansuuntaisesti Kiiveri (2006, s. 252) painottaa, että ryhmittelyn tulisi perustua oppilaiden osaamiseen ja oppimisen vaiheeseen. Näiden ajatusten mukaisesti tässä tutkimuksessa luokanopettajat ja erityisopettajat kuvasivat toteuttavansa lukuryhmätoimintaa, jossa oppilaat jaettiin pienryhmiin taitotason perusteella. Ryhmien muodostaminen nähtiin keinona tukea yksilöllistä oppimista ja järjestää opetusta joustavasti oppilaiden taitotason huomioiden. Tällainen toteutus vastaa hyvin aiemman tutkimuksen suosituksia ja osoittaa, että taitotason

mukainen ryhmittely on mahdollista toteuttaa yhteistyössä opettajien kesken, kun koulun rakenteet sitä tukevat.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan oppimisen tukea yhdessä. Tulokset osoittivat, että lukemaan oppimisen tuessa keskeisimpänä nähtiin erityisopettajan tuki, opetuksen eriyttäminen sekä joustava oppilasryhmittely. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat esimerkiksi eriytettyjen lukuryhmien ja pienryhmäopetuksen tukevan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja lukutaidon kehittymistä. Tämä havainto on linjassa Jenkinsin (2016, s. 62) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan eriytetty lukemisen opetus tukee oppilaiden lukutaidon kehittymistä. Myös Paloniemi ym. (2022, s. 356) ovat todenneet, että pienryhmäopetusta pidetään tehokkaana keinona tukea oppimista ja käyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa esiin nousut havainto siitä, että erityisopettajat toteuttivat lukemaan oppimisen tukea pääosin pienryhmissä samanaikaisopetuksen sijaan, on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että eriytetty opetus sekä pienryhmäopetus ovat keskeisiä yhteistyön muotoja, joilla vastataan oppilaiden vaihteleviin taitoihin ja tarpeisiin.

Erityisopettajan rooli lukemaan oppimisen alkuvaiheessa on aiempien tutkimusten mukaan merkittävä (Thuneberg, 2006, s. 179; Leppänen ym., 2004, s. 73). Myös tämä tutkimus toi ilmi erityisopettajan roolin tärkeyden ja merkityksen erityisesti lukemaan oppimisen tuen toteutuksessa. Varsinkin tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat korostivat erityisopettajan merkitystä sellaisten oppilaiden tukemisessa, joilla on lukemaan oppimisen haasteita. Tutkimuksen havainnot tukevat ajatusta siitä, että eri ammattilaiset voivat omalla asiantuntijuudellaan täydentää toistensa pedagogista työtä ja näin mahdollistaa oppilaille parhaat mahdollisuudet oppia.

Tämän tutkimuksen kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat lukemaan opetuksen suunnittelua ja arviointia yhdessä. Tulosten perusteella arviointia toteutettiin sekä itsenäisesti että yhdessä, ja käytössä oli monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä. Aiempien tutkimusten mukaan oppilaiden lukutaidon kehitystä on tärkeää seurata ja arvioida säännöllisesti koko ensimmäisen luokan ajan (Takala, 2006; Lerikkanen, 2006). Takalan (2006, s. 28) mukaan esimerkiksi sanelu on toimiva ja lukutaidon kehitystä edistävä arviointimenetelmä, jota olisi hyvä hyödyntää ensimmäisen luokan aikana lukemaan oppimisen arvioinnissa. Lerikkanen (2006, s. 107) korostaa sujuvan lukemisen kehittymisen seuraamista säännöllisesti esimerkiksi ääneen luetuttamisen avulla opettajan

kanssa kahden kesken. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat näitä näkemyksiä, sillä opettajat kuvasivat käyttävänsä lukutaidon arvioinnissa säännöllisesti monipuolisia menetelmiä, kuten sanelua, luetuttamista ja lukutestejä. Näitä keinoja hyödynnettiin lukutaidon edistymisen seuraamiseen sekä oppimisen tuen tarpeen arviointiin. Tulokset osoittavat, että arviointi on olennainen osa lukemaan opettamista ja toimii samalla välineenä yhteistyön suunnittelussa, kun opettajat voivat jakaa havaintojaan oppilaiden edistymisestä ja tehdä pedagogisia päätöksiä niiden pohjalta.

Neljännän tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten luokanopettajat ja erityisopettajat kuvailevat yhteistyönsä toimivuutta ja kehityskohteita. Yhteistyön toimivuutta edistivät opettajien ammatillinen yhteensopivuus sekä yhteiset toimintatavat. Yhteistyön haasteina nähtiin esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan puute sekä opetustiloihin ja lukujärjestyksiin liittyvät ratkaisut. Näissä tuloksissa on paljon yhteneväisyyttä aikaisempien tutkimusten kanssa. Monissa tutkimuksissa on esimerkiksi todettu, että yhteinen suunnittelu-aika on eniten opettajien väliseen yhteistyöhön vaikuttava asia (Paloniemi ym., 2022; Berry, 2021; Mofield, 2020). Yhteisen suunnitteluajan puute on haastanut opettajien välisen yhteistyön toteutumista ja sen onnistumista, ja opettajat toivovat entistä selkeämpiä ajankohtia yhteiselle suunnittelulle (Paloniemi ym., 2022, s. 357). Tämä käy ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksissa, sillä opettajat nostivat yhtenä suurimpana yhteistyön haasteena juuri yhteisen suunnitteluajan puutteen tai sen vähyyden. Lisäksi opettajat korostivat selkeän työnjaon sekä ammatillisen yhteensopivuuden merkitystä hyvässä yhteistyösuhteessa toisen opettajan kanssa, mikä on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Paloniemi ym., 2022, s. 349, 356, 359; Jurkowski ym., 2023, s. 54). Tämä tutkimus siis vahvistaa aiempien tutkimusten havaintoja siitä, mitkä asiat opettajien välisessä yhteistyössä koetaan tärkeänä ja mitä asioita yhteistyössä halutaan kehittää.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat monien aikaisempien tutkimusten tuloksia, mutta tämä tutkimus tarjosi myös uutta tietoa lukemaan opettamiseen sekä luokanopettajien ja erityisopettajien väliseen yhteistyöhön liittyen. Tässä tutkimuksessa nousi esiin erityisesti yksi mielenkiintoinen näkökulma, joka liittyi oppimateriaalin merkitykseen lukemaan opettamisessa. Tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli vaihtelevia ja hieman eriäviä mielipiteitä siitä, miten heidän käytössään oleva oppimateriaali tukee oppilaiden oppimista ja opetuksen eriyttämisen käytäntöjä. Opettajat pitivät tärkeänä, että oppimateriaali vastaa hyvin eriyttämisen tarpeisiin ja sisältää tarpeeksi luettavaa koko vuoden ajaksi. Jotkut opettajien käytössä olleet oppimateriaalit eivät heidän mielestään vastanneet näihin tarpeisiin, mikä

aiheutti opettajille lisätyötä esimerkiksi eriyttävien tehtävien suunnittelussa. Tämä havainto korostaa sitä, miten tärkeässä roolissa monipuolinen, laadukas, ajankohtainen sekä oppilaiden tarpeisiin vastaava oppimateriaali on lukemaan oppimisessa. Olisikin erityisen tärkeää, että opettajat pääsisivät vaikuttamaan käytössä olevan oppimateriaalin valintaan, sillä sen vaikutus opetuksen laatuun ja eriyttämisen mahdollisuuksiin on ilmeinen.

Tässä tutkimuksessa nousi esiin myös käytössä olevien opetustilojen vaikutus luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön onnistumiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat erityisesti erityisopettajien tiloihin liittyviä parannuksia, joiden myötä erityisopettajien opetustilat olisivat kooltaan suurempia sekä sijainniltaan lähempänä ensimmäisiä luokkia. Tämän tutkimuksen osallistujien mukaan liian pienet tai muuten epäkäytännölliset opetustilat vaikuttavat heikentävästi opetuksen laatuun sekä mahdollisuuden toteuttaa sujuvaa yhteistyötä luokanopettajien ja erityisopettajien kesken. Olisikin tärkeää mahdollisuuksien mukaan huomioida opettajien näkemyksiä opetustilojen suunnittelussa, sillä ensisijaisesti opetustilojen tulisi palvella oppilaita ja heidän oppimistaan sekä opettajien mahdollisuuksia toteuttaa laadukasta opetusta.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi**

Tämän tutkimusprosessin aikana on pyritty huolehtimaan mahdollisimman hyvin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvistä seikoista. Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu omien valintojen kriittinen ja arvioiva tarkastelu tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemuksen pohjalta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 177). Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan huolehtimalla hyvästä tutkimuskäytännöstä sekä tutkimuksen toteutuksen että raportoinnin aikana.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on keskeistä pohtia aineistonkeruun ja analyysin toteutusta ja läpinäkyvyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan lisätä kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimustilanne ja -ympäristö sekä mahdolliset erityistekijät, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimustuloksiin. Näitä aineistonkeruuvaiheeseen liittyviä luotettavuustekijöitä on avattu tarkemmin luvussa 5.4. Aineiston analyysin eri vaiheissa tutkijalta edellytetään valintojen tarkkaa perustelemista, ja aineiston analyysin kuvauksessa on pyrittävä yksityiskohtaisuuteen ja havainnollisuuteen. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 184). Tämän tutkimuksen raportointivaiheessa tutkimusmenetelmä on kuvattu selkeästi ja analyysin eteneminen on perusteltu vaihe vaiheelta, mikä tukee tutkimuksen sisäistä

luotettavuutta. Tutkija siis pyrki tekemään tutkimusprosessinsa sekä omat päättelypolkunsä läpinäkyväksi, mikä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkityksellistä.

Vaikka laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävyyis tilastollisessa mielessä, tutkimuksen ulkoinen luotettavuus vahvistuu sillä, että tuloksia voidaan peilata aiempaan tutkimukseen ja soveltaa vastaavissa opetuksen konteksteissa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181). Tämän tutkimuksen näyte edusti yhden kunnan opettajia, eikä tuloksia voida suoraan yleistää koskemaan muita kuntia tai opettajia. Tutkimusprosessi on kuitenkin pyritty kuvaamaan niin tarkasti, että mahdollisesti samankaltainen tutkimus voitaisiin toteuttaa uudelleen jossain toisessa ympäristössä. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisissa tutkimusympäristöissä aiheesta voitaisiin saada samankaltaisia tuloksia, mutta esimerkiksi erityisopetuksen vaihtelevat resurssit voivat tuoda eroja kuntien välille. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään myös siten, että tutkimusraportissa esitellyt tutkimustulokset perustuvat suoraan osallistujien kokemuksiin ja sisältävät suoria lainauksia, mikä lisää analyysin uskottavuutta ja autenttisuutta.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on olennaista huomioida tutkimuksen kohteena olevan aiheen sensitiivinen luonne. Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien välistä yhteistyötä, joka on tutkimusaiheena hieman arka, sillä siihen liittyy aina tutkittavan lisäksi muita osapuolia. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat haastatteluisia olevansa erittäin tyytyväisiä tekemäänsä yhteistyöhön ja kertoivat yhteistyön toimivan hyvin tutkimuksen toteutushetkellä. Tähän tutkimustulokseen on saattanut hyvin vaikuttaa se, että yhteistyötä käsittelevään tutkimukseen ehkä helpommin osallistuvat sellaiset henkilöt, joille yhteistyö näyttäytyy positiivisena ja helposti lähestyttävänä asiana. Voi siis olla, että tutkimuksen kohteena oleva aihe on vaikuttanut osallistujien halukkuuteen osallistua tutkimukseen, ja sitä kautta tutkimuksen tulokset liittyen yhteistyön toimivuuteen ovat positiivissävytteisiä.

Tutkimuksen luotettavuuteen on mahdollisesti vaikuttanut myös se, että lähes kaikki osallistujat olivat tutkijalle etukäteen tuttuja. Osa tutkittavista myös kertoi haastattelutilanteen aluksi, että tutkimukseen oli helpompi suostua ja osallistua, kun tutkija oli heille tuttu. Tämä seikka tulee ehdottomasti ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Vaikka tutkija pyrki huolehtimaan siitä, ettei hänen toimintansa haastattelutilanteessa vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin, voi silti olla, että tutkijan suhde tutkittaviin on saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on saattanut vaikuttaa esimerkiksi

siihen, millaisia vastauksia haastateltava on antanut, tai mistä asioista hän on halunnut haastattelussa puhua.

Tutkimus toteutettiin eettiset näkökulmat huomioiden ja noudattaen hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2019). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käsittelystä ja anonymiteetin turvaamisesta. Kaikki osallistujat antoivat suostumuksensa osallistumiseen tietoisina siitä, että voivat keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Aineisto käsiteltiin luottamuksellisesti ja tallennettiin turvallisesti. Haastateltavien anonymiteetti turvattiin poistamalla tai muokkaamalla tunnistettavia tietoja. Tutkija toimi vastuullisesti ja kunnioittavasti suhteessa tutkittaviin ja heidän kertomaansa, ja tutkimusprosessin eri vaiheissa pyrittiin rehellisyyteen ja avoimuuteen.

### **7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta tietoa siitä, miten luokanopettajat ja erityisopettajat voivat toteuttaa lukemaan opettamista yhteistyössä koulun arjessa. Tulokset voivat tukea opettajia ymmärtämään, millaisia rakenteita ja toimintatapoja yhteistyö edellyttää, sekä millaisia käytännön ratkaisuja opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan hyödyntää oppilaiden yksilöllisten taitojen ja tarpeiden huomioimiseksi. Erityisesti taitotason mukaisten lukuryhmien muodostaminen, lukutaidon kehityksen seuranta ja arviointi sekä erityisopettajan ammattitaidon hyödyntäminen nousivat esiin keskeisinä keinoina tukea oppimista.

Tutkimus voi hyödyttää opettajia, jotka etsivät konkreettisia malleja ja esimerkkejä siitä, miten lukemaan opettamista voidaan toteuttaa yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Tutkimus tarjoaa myös koulu yhteisöille perusteluita yhteistyön rakenteellisen mahdollistamisen tärkeydestä esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan ja selkeän työnjaon muodossa. Näin tutkimus tukee lukemaan opettamisen pedagogista kehittämistä ja vahvistaa yhteistyön merkitystä oppimisen tukemisessa. Tutkimus tukee myös yleisellä tasolla käytännön koulutyön kehittämistä oppilaiden parhaaksi.

Tämä tutkimus tarjoaa kokonaisvaltaista ja laajaa tietoa siitä, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat yhteistyötä lukemaan opettamisessa, mutta monia tämän tutkimuksen teemoja olisi mielekästä tutkia syvemmin. Jatkossa olisi mielenkiintoista syventyä yksittäisiin ilmiöihin ja teemoihin tarkemmin esimerkiksi keskittymällä yhteen

yhteistyön osa-alueeseen, kuten opettajien työnjakoon tai arvioinnin käytäntöihin lukemaan opettamisen yhteydessä. Jatkotutkimuksissa menetelmällistä vaihtelua voisi tuoda esimerkiksi havainnointitutkimus, jonka avulla saataisiin tarkempaa tietoa siitä, miten yhteistyö käytännössä toteutuu opetustilanteissa. Lisäksi vertaileva tutkimus eri kuntien tai koulujen välillä voisi tuoda esiin eroja rakenteissa, resursseissa ja toimintakulttuureissa, jotka vaikuttavat yhteistyön muotoutumiseen. Näin jatkotutkimus voisi syventää ymmärrystä siitä, millaiset rakenteelliset ja pedagogiset ratkaisut parhaiten tukevat lukemaan oppimista yhteistyössä toteutetussa opetuksessa.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö : työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylän yliopisto.
- Battaglia, E., & Brooks, K. (2019). Strategies for co-teaching and teacher collaborations. *Science Scope*, 43(2), 80-83.
- Berry, B., Daughtry, A., & Wieder, A. (2009). Collaboration: Closing the effective teaching gap. Center for teaching quality
- Berry, A. B. (2021). Understanding shared responsibility between special and general education teachers in the rural classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 40(2), 95-105. <https://doi.org/10.1177/87568705211015681>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Ehri, L. C. (1998). Research on learning to read and spell: A personal-historical perspective. *Scientific studies of reading*, 2(2), 97-114.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Frey, N., & Fisher, D. (2010). Reading and the Brain: What Early Childhood Educators Need to Know. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 103–110. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0387-z>
- Friend, M. (2000). Perspective: Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130–160.
- Friend, M., & Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4)
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 67-81.

- Ghanaat Pisheh, E. A., Sadeghpour, N., Nejatyjahromy, Y., & Mir Nasab, M. M. (2017). *The Effect of Cooperative Teaching on the Development of Reading Skills among Students with Reading Disorders. Support for Learning*, 32(3), 245–266.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12168>
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P., Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hirsjärvi, S., Hurme, H., & Gaudeamus oy, kustantaja. (2008). *Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., Sinivuori, E., & Tammi, kustantaja. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Jenkins, J. M. (2016). *An examination of general and special education teachers' knowledge and perceptions of differentiated reading instruction in a co-teaching setting*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54–71.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kairaluoma, L. (2014). *Sujuvaksi lukijaksi: lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita*. University of Jyväskylä.
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Takala, M., Kairaluoma, L., Aro, T., & Holopainen, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 105–117
- Kiiveri, K. (2006). Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British journal of special education*, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Koponen, H. (2006). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy, 32–59.
- Lehto, J. (2006). Tekstin ymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 125–148.

- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72–93. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.5>
- Lerkkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1. p.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41 (2), 116–128.
- LukiMat. (n.d.). *Arviointivälaineet*. Niilo Mäki Instituutti. Haettu 26.4.2025 osoitteesta <https://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/arviointi-kaytannossa/arvioinnin-menetelmat-ja-valineet/arviointivalineet.html#ALLU>
- Mihajlovic, C. (2020). Special educators perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020060179>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2. ed.). Sage.
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and Barriers to Collaboration and Co-Teaching: Examining Perspectives of Gifted Education Teachers and General Education Teachers. *Gifted Child Today Magazine*, 43(1), 20–33. <https://doi.org/10.1177/1076217519880588>
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Haettu 26.4.2025 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Opetushallitus. (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. Lukuliike. Haettu 26.4.2025 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen\\_lukutaitostrategia\\_2030\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf)
- Opetushallitus. (2025). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 26.4.2025 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9593552>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

- Paloniemi, A., Björn, P.M., & Kärnä, E. (2022). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European journal of special needs education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>
- Panula, A-M. (2013). *Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Peltomaa, K. (2014). "Opinkohan mä lukemaan?": Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 24(3), 4-11.
- Pettersson, G., & Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180–200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 103-117.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145-156.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.
- Ruotsalainen, J. (2022). Lukemaan opettaminen ja lukutaito ensimmäisellä luokalla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(4), 9–16.
- Sirkko, R., Kotilainen, N., & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 17(3).
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314–338. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.948683>
- Takala M. (2006). Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Thuneberg, H. (2006). Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 177–202.

- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019). [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Eettiset\\_periaatteet\\_ja\\_ennakoarviointi\\_2019.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Eettiset_periaatteet_ja_ennakoarviointi_2019.pdf)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelurunko

*Tässä tutkimuksessa **opettajien välisellä yhteistyöllä** tarkoitetaan kaikkea sitä toimintaa, jossa kollegat työskentelevät yhdessä yhteisen tavoitteen eteen, jakavat vastuut, velvollisuudet ja resurssit sekä ovat yhteisesti vastuussa oppilaista ja heidän oppimisestaan. Yhteistyöhön kuuluvat esimerkiksi yhdessä opettaminen, opetuksen yhteissuunnittelu, oppimisen arviointi ja oppimisen tuen suunnittelu ja toteutus. Yhteistyö toteutuu konkreettisesti yhteistyön osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa.*

***Lukemaan oppimisella** tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä oppimisen prosessin vaiheita, jotka tähtäävät sekä mekaanisen lukutaidon oppimiseen että luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen. Ensimmäisen luokan aikana oppilaiden taidot lukutaidon suhteen ovat hyvin eri vaiheissa, jolloin tämän tutkimuksen kannalta on järkevää määritellä lukemaan oppiminen laajasti käsittämään kaikkia lukemaan oppimisen vaiheita.*

#### Taustakysymykset:

- Ammattinimike (luokanopettaja/erityisopettaja?)
- Koulutustausta
- Työhistoria (työkokemus opettajana?)

#### Teema 1: Opetuksen toteutus käytännön tasolla

- Kuvaile, miten toteutate lukemaan opettamista yhdessä käytännön tasolla.
  - Millaisin järjestelyin toteutate opetusta oppitunneilla? (esim. samanaikaisopetus, rinnakkaisopetus, pienryhmäopetus) Millä perusteella olette valinneet käyttämäne toimintatavan? Miten toimintatapa edistää oppilaiden lukemaan oppimista?
  - Käytättekö oppilaiden joustavaa ryhmittelyä esim. lukuryhmiin? Jos, niin miten? Millä perusteella ryhmät on jaettu? Kuinka usein toimitte näissä ryhmissä?
  - Miten koette yhteistyönne edistävän oppilaiden lukemaan oppimista oppitunneilla?

- Millaisia opetusmenetelmiä käytätte? Miten vaihtelette käytettäviä menetelmiä? Kerro esimerkki joltakin oppitunniltasi esim. tältä viikolta.

## **Teema 2: Eriyttäminen ja tukikeinot**

- Kuvaile yhteistyön näkökulmasta, miten eriytätte lukutaidon opetusta.
  - Miten huomioitte lasten yksilölliset taidot ja tarpeet?
  - Mitä lukemisen haasteita oppimisryhmässänne on? Miten vastaatte näihin haasteisiin? Kerro jokin esimerkki.
  - Mitä lukemaan oppimisen tukikeinoja käytätte? Millaisia tukikeinoja käytätte erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden lukutaito on heikkoa?
  - Muutatteko/vaihdatteko käyttämiänne eriyttämisen tapoja lukuvuoden aikana/lasten taitojen kehittyessä?

## **Teema 3: Opetuksen suunnittelu ja oppimisen arviointi**

- Kuvaile yhteistyön näkökulmasta, miten suunnittelette opetusta ja arvioitte oppilaiden oppimista.
  - Miten vastuu opetuksen suunnittelusta jakautuu luokanopettajan ja erityisopettajan kesken?
  - Onko teillä mahdollisuutta opetuksen yhteissuunnitteluun? Jos, niin millaisia toimintatapoja käytätte yhteissuunnitteluun arjessanne? (esim. säännölliset keskustelut, palaverit jne.)
  - Kuinka paljon/tarkasti suunnittelette opetusta etukäteen esim. lukuvuoden tai kuukauden tasolla?
  - Miten vastuu lukemaan oppimisen arvioinnista jakautuu luokanopettajan ja erityisopettajan kesken?
  - Onko teillä mahdollisuutta yhteistyöhön lukutaidon arvioinnissa? Millaisia toimintatapoja käytätte lukemaan oppimisen arviointiin arjessanne? (esim. alkukartoitus ensimmäisen luokan alussa, lukutaidon edistymisen seuranta)
  - Miten koet oman ammattitaitosi merkityksen yhteisessä suunnittelussa ja arvioinnissa? Mitä itse pystyt antamaan omasta ammattitaidostasi yhteistyöhön? Mikä on kollegasi ammattitaidon merkitys?

## **Teema 4: Yhteistyön toimivuus**

- Kuvaile yhteistyönne toimivuutta tällä hetkellä omasta näkökulmastasi.

- Miten toimivaksi koet yhteistyönne tällä hetkellä?
  - Mikä on ollut toimivaa? Mikä on ollut haastavaa?
- Mitkä asiat vaikuttavat yhteistyönne toimivuuteen?
- Miten koulussanne on käytettävissä resursseja yhteistyön toteuttamiseen (esim. aika, tilat)?
- Mitä haluaisit kehittää yhteistyössänne? Mitä koulu voisi tehdä, jotta yhteistyön toteuttaminen olisi sujuvampaa?
- Oletteko jo yrittäneet kehittää/muuttaa yhteistyössänne jotain? Onko yhteistyö parantunut muutoksen myötä?

## Liite 2. Tietosuojalomake

### Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia yhteistyöstä lukemaan opettamisessa ensimmäisellä luokalla
Rekisterinpitäjä	Anna Kuusinen Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Anna Kuusinen
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	<a href="mailto:DPO@utu.fi">DPO@utu.fi</a>
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Teen tutkimusta Turun yliopistossa pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia heidän toteuttamasta yhteistyöstä. Haastattelukutsut lähetetään sähköpostitse. Haastatteluissa kerätään tietoa opettajien kokemuksista esimerkiksi opetuksen käytännön toteutuksesta, suunnittelusta ja arvioinnista, eriyttämisestä sekä yhteistyön toimivuudesta. Haastatteluaineisto litteroidaan tekstimuotoon ja siitä poistetaan kaikki ylimääräiset tunnistetiedot, jolloin yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa. Haastatteluaineistoa hyödynnetään vain tähän pro gradu -tutkielmaan. Haastatteluaineistoa säilytetään tietoturvallisesti enintään viiden vuoden ajan, jonka jälkeen aineisto hävitetään.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art.1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
Tutkielman ohjaaja	Satu Laitinen
Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperuste	Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e-kohta) Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.

Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja	Tutkimuksessa tarvittavat yhteystiedot: nimi ja sähköpostiosoite Haastattelutilanteessa tallennetaan seuraavat tiedot: Haastateltavan ääni, ammattinimike, koulutustausta, työhistoria, kokemuksia yhteistyöstä luokanopettajan/erityisopettajan kanssa.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet hävitetään. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään Turun yliopiston tietoturvalisissä tietojärjestelmissä salasanasuojauksen takana enintään 1.6.2029 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvalisesti. Koodiavain kunkin haastateltavan haastatteluaineistoon säilytetään enintään viiden vuoden ajan, jotta rekisteröidyn oikeus pyytää pääsyä henkilötietoihinsa toteutuu.
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 tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämistä varten osallistujien nimet ja sähköpostiosoitteet on saatu kunnan verkkosivuilta tai osallistujien koulujen rehtoreilta. Muut tiedot kerätään suoraan vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneilta.