



Ervasti Sofia & Tuppurainen Johanna

Positiivinen pedagogiikka ja lukivaikeus

Erityispedagogiikan Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikka

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Positiivisen pedagogiikka ja lukivaikeus (Johanna Tuppurainen & Sofia Ervasti)

Pro Gradu -tutkielma, 78 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2021

Positiivinen pedagogiikka on noussut opetus- ja kasvatusalan kiinnostuksen kohteeksi. Tutkimuksissa on alettu kiinnittämään huomiota tunteiden ja vahvuuksien hyödyntämiseen opetuksessa. Yhtä lailla lukivaikeus on ajankohtainen aihe, sillä lukutaidon heikkeneminen on ollut paljon esillä mediassa ja opetusta koskevassa keskustelussa.

Pro Gradu –tutkielman tavoitteena on tutkia oppilaiden tukemista positiivisen pedagogiikan keinoin, kun oppilaalla on lukivaikeus. Pyrimme selvittämään erityisopettajien ja luokanopettajien näkemyksiä aiheesta sekä keinoja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Toteutamme tutkielmamme laadullisena tutkimuksena ja lähestymistapana on fenomenografia. Tutkielman aineisto on kerätty sähköisen kyselylomakkeen avulla alakoulun erityis- ja luokanopettajilta.

Teoreettisen viitekehyksen muodostavat positiivisen pedagogiikan ja lukivaikeuden käsitteet. Määrittelemme positiivisen pedagogiikan viiden taustaoletuksen kautta ja esittelemme lukivaikeuden erilaisia määritelmiä sekä sen keskeisiä piirteitä ja ilmenemistä. Käsitteiden määrittelyn jälkeen esittelemme kirjallisuuskatsauksen avulla kerättyä tutkimustietoa positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Toteutamme aineiston analyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkielman tulokset osoittavat, että alakoulun erityis- ja luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa omassa opetuksessaan, erityisopettajat (N=13) hieman useammin kuin luokanopettajat (N=9). Opettajien käyttämät keinot liittyvät myönteiseen toimintakulttuuriin, lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen, myönteisiin tunteisiin sekä vahvuuksiin. Keskeisimpänä keinoista nousivat esiin myönteiset tunteet sekä vahvuuksien tunnistaminen ja esille nostaminen.

Tulosten mukaan opettajat pitävät positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä suhteellisen helppona ja hyvinkin merkityksellisenä. Erityis- ja luokanopettajat toivat vastauksissaan esille ryhmään liittyviä tekijöitä positiivisen pedagogiikan hyödyntämisessä ja erityisopettajat lisäksi opettajaan itseensä liittyviä tekijöitä. Opettajat toivat esiin myös haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Haasteet liittyivät vaikeuteen ottaa vastaan positiivista palautetta ja motivointiin. Osa luokanopettajista kaipaa lisää keinoja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen.

Avainsanat: lukivaikeus, positiivinen pedagogiikka, tukeminen

University of Oulu

Faculty of Education

Positive pedagogy and dyslexia (Johanna Tuppurainen & Sofia Ervasti)

Master's thesis, 78 pages, 6 appendices

April 2021

Positive pedagogy has emerged recently as the subject of interest in teaching and education. Studies have started to pay attention to the use of emotions and strengths in teaching. Equally, dyslexia is a topical topic, as the decline in reading skills has been much featured in the media and discussion on teaching in recent years.

The objective of the Master's thesis is to explore the support of students through positive pedagogy when the student has dyslexia. We aim to clarify the views of special teachers and class teachers on the subject, as well as ways of implementing positive pedagogy. We implement our thesis as a qualitative study and approach is phenomenography. The data of the thesis has been collected through an electronic questionnaire from special and class teachers in the primary school.

The theoretical frame of reference is formed by the concepts of positive pedagogy and dyslexia. We define positive pedagogy through five underlying assumptions and address different definitions of dyslexia as well as its key features and manifestations. We will then present research data collected through a literature review on the exploitation of positive pedagogy with pupils with dyslexia. We carry out the analysis of the material through a dataset based content analysis.

The results of the thesis show that primary school special and class teachers use positive pedagogy in their own teaching, special teachers (N=13) slightly more often than class teachers (N=9). The means used by teachers relate to a positive culture of action, the child's role and participation, positive emotions and strengths. The main means were positive emotions and the identification and raising of strengths.

According to the findings, teachers consider utilizing positive pedagogy relatively easy and very relevant. In their responses, special and class teachers raised factors related to the group in utilizing positive pedagogy. Special teachers also raised factors related to the teacher himself. In addition, teachers raised challenges in implementing positive pedagogy. The challenges were related to the difficulty of accepting positive feedback and motivation. Some of the class teachers need more means to implement positive pedagogy.

Keywords: dyslexia, positive pedagogy, supporting

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Positiivinen pedagogiikka.....	7
2.1	Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan taustalla.....	7
2.2	Positiivisen pedagogiikan taustaoletukset.....	9
2.2.1	<i>Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri.....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Lapsen toimijuus ja osallisuus.....</i>	<i>11</i>
2.2.3	<i>Myönteiset tunteet oppimisessa.....</i>	<i>12</i>
2.2.4	<i>Vahvuuksien tunnistaminen.....</i>	<i>13</i>
2.2.5	<i>Kasvatuskumppanuus.....</i>	<i>15</i>
2.3	Kohti positiivista pedagogiikkaa hyödyntävää koulukulttuuria.....	16
3	Lukivaikeus	18
3.1	Lukivaikeus moninaisena käsitteenä.....	18
3.2	Lukivaikeus spesifinä oppimisvaikeutena ja sen diagnosoimiseksi.....	20
3.3	Lukivaikeuden keskeiset piirteet ja ilmeneminen.....	22
4	Lukivaikeus ja positiivinen pedagogiikka	28
4.1	Positiivisen pedagogiikan merkitys oppimisessä.....	28
4.2	Erityisoppilaan tukeminen	30
4.3	Lukivaikeuden vaikutus oppilaan itsetuntoon.....	33
4.4	Lukivaikeus ja psykososiaaliset haasteet	35
4.5	Haasteiden esille tuominen positiivisessa pedagogiikassa.....	37
5	Tutkimuksen toteuttaminen.....	39
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	39
5.2	Kvalitatiivinen tutkimus.....	39
5.3	Fenomenografia lähestymistapana.....	40
5.4	Aineistonkeruu ja osallistujat.....	41
5.5	Laadullinen sisällönanalyysi	44
6	Tulokset.....	49
6.1	Opettajien käyttämät keinot positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen.....	49
6.2	Opettajien kokemukset positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä.....	55
6.3	Tulosten yhteenveto	61
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	63
7	Johtopäätökset ja pohdinta	66
	Lähteet.....	69

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on tutkia oppilaiden tukemista positiivisen pedagogiikan keinoin, kun oppilaalla on lukivaikeus. Tutkimme aihetta luokan- ja erityisopettajien näkökulmasta. Valitsimme aiheen, josta meillä on pohjatietoa ja johon haluamme saada lisää tietoa. Kirjoitimme kandidaatin tutkielmamme lukivaikeuteen ja positiiviseen pedagogiikkaan liittyen. Pro gradu -tutkielmamme avulla pystyimme syventämään omaa osaamistamme ja saimme opettajilta työelämän näkökulmaa aiheeseen. Valitsemamme aihe on myös ajankohtainen, sillä lukemisen taitojen heikkeneminen on ollut paljon esillä mediassa ja opetusta koskevassa keskustelussa viime vuosina. Vuoden 2009 Pisa-tutkimuksen tuloksista nähdään muun muassa, että suomalaislasten taso tiedon hakemisessa, luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa on tippunut ja suomalaislasten kiinnostus lukemiseen on vähentynyt, mutta on silti maailman parhaiden joukossa. (Sulkunen 2012, 22–24, 26)

Tulevina erityisopettajina haluamme saada jo opiskeluaikana tietoja ja kokemuksia, joita voimme hyödyntää oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Koemme, että tulevassa työssä erityisopettajina lukemisen- ja kirjoittamisen taitoihin liittyvä opetus ja niiden kehittäminen tulevat olemaan merkittävässä roolissa. Pidämme tärkeänä, että oppiminen ja siitä saatu palaute on oppilaille kehittävää ja kannustavaa. Tämä antaa oppilaille myönteisiä oppimis- ja lukukokemuksia sekä tietoa omista vahvuuksista. Haluamme, että tulevina erityisopettajina voimme tarjota oppilaillemme positiivisia oppimiskokemuksia ja kannustavaa palautetta huomioimalla oppilaiden pienetkin onnistumiset.

Positiivinen pedagogiikka valikoitui osaksi tutkielmaa, sillä oppilaat, joilla on lukemisen kanssa haasteita, saattavat kokea avuttomuuden ja toivottomuuden kokemuksia, mikä vaikuttaa negatiivisesti käsitykseen itsestä ja omasta oppimisesta (Aro ym. 2014, 21–22). Tutkimusten mukaan oppilaat, joilla on lukivaikeuksia, kokevat jatkuvia turhautumisen ja epäonnistumisen kokemuksia, mikä heikentää heidän uskoa omaan oppimiseen (Lawrence 2006, 34–35, 142–143). Lukemisen ja kirjoittamisen hankaluudet voivat johtaa myös lukemisen ja kirjoittamisen välttelyyn, jolloin luku- ja kirjoitustaito eivät pääse kehittymään niin hyvälle tasolle kuin pitäisi (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 313). Edellä mainittuja asioita voidaan ehkäistä positiivisen pedagogiikan avulla, sillä positiivinen pedagogiikka korostaa lasten osallisuutta, vahvuuksia sekä myönteisiä tunteita (Seligman & Csikszentmihályi 2000, 5).

Toteutamme tutkimuksemme laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkielmamme lähestymistapana on fenomenografia, jonka avulla selvitämme opettajien näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta. Toteutamme aineiston analyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Käytämme analyysissä lisäksi prosentteja ja frekvenssejä. Pyrimme vastaamaan tutkielmamme avulla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

Tutkimuskysymys 1: Millä keinoilla opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

Tutkimuskysymys 2: Millaisena opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

2 Positiivinen pedagogiikka

Tässä luvussa käsittelemme positiivista pedagogiikkaa. Positiivinen pedagogiikka on paljon muutakin kuin positiivista ajattelua. Määrittelemme positiivisen pedagogiikan ja esittelemme sen Kumpulaisen ja kumppaneiden (2014) viiden taustaoletuksen kautta. Nämä taustaoletukset luovat kokonaiskäsitystä positiivisesta pedagogiikasta.

2.1 Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan taustalla

Positiivisen psykologian alku tieteenhaarana sijoittuu 2000-luvun taitteeseen Yhdysvaltoihin. Positiivisen psykologian mukaisia kysymyksiä on kuitenkin pohdittu jo antiikin filosofien aikaan. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16) Myös kuuluisien humanistien, kuten Maslow'n ja Rogersin, näkemyksistä voidaan löytää yhtäläisyyksiä positiivisen psykologian periaatteiden kanssa (Leskisenoja 2017, 32).

Toisen maailmansodan jälkeen psykologia on pääsääntöisesti keskittynyt psykologisiin häiriöihin ja heikkouksiin sekä ihmismielen varjopuolien tutkimiseen. Tämä sairausmalliksi kutsuttu valtavirta on johtanut ansiokkaiisiin saavutuksiin mielenterveydellisten ongelmien diagnosoinnissa ja hoidossa, mutta se on jättänyt syrjään ihmiselämän toisen puolen, eli sen, mikä tekee ihmiset onnellisiksi, hyvinvoiviksi ja menestyksekkäiksi. (Leskisenoja 2017, 32)

Yksi positiivisen psykologian tunnetuimmista uranuurtajista on Martin Seligman, jonka mukaan ihmisten vahvuuksiin kiinnitetään liian vähän huomiota, kun taas heikkouksiin ja virheisiin liian paljon (Seligman & Lång 2008, 9; Baumgardner & Crothers 2014, 3–4). Seligman valittiin vuonna 1998 Yhdysvaltain psykologiliiton puheenjohtajaksi, jolloin hän julisti vuoden teemaksi hyvinvoinnin. Silloin positiiviselle psykologialle luotiin varsinainen pohja. Positiivisen psykologian tieteenharjoittajat kiinnostuivat tutkimaan ihmismieltä myönteisestä näkökulmasta. Yksilöiden ja yhteisöjen mahdollisuuksiin, voimavaroihin ja myönteisiin toimintatapoihin alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota. (Leskisenoja 2017, 33)

Vaikka positiivinen psykologia keskittyy vahvasti myönteisiin tunteisiin, kokemuksiin ja luonteenpiirteisiin, kuuluu siihen paljon muutakin kuin vain positiivinen ajattelu. Positiivisen psykologian ajatuksen mukaan elämän haastavat tilanteet ja vastoinkäymiset ovat välttämättömiä ja ne ohjaavat kohti inhimillistä kasvua ja kukoistamista. Negatiivisten tunteiden hyväksyminen ja hyödyntäminen osana tunteiden kirjoa auttavat meitä selviytymään negatiivisista kokemuksista. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16–17; Ojanen 2014, 10)

Positiivisen psykologian taustalla on pyrkimys löytää ihmisistä ominaisuuksia ja tekijöitä, jotka saavat yksilöt ja yhteisöt kukoistamaan. Perinteisen diagnosoivan, ihmismielen puutteisiin ja vikoihin keskittyvän psykologian sijaan positiivinen psykologia paneutuu ihmisten vahvuuksiin, mahdollisuuksiin ja myönteisiin toimintatapoihin. Positiivisen psykologian ajatuksen mukaan hyvinvointiin vaaditaan paljon muutakin kuin pelkästään ongelmien ratkomista ja pahoinvoinnin poistamista. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 15–16; Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 5) Positiivinen psykologia korostaa subjektiivisia, arvostettuja kokemuksia: aiemmin koettua hyvinvointia ja tyytyväisyyttä, tulevaisuuteen liittyvää toivoa ja optimismia sekä nykyhetken onnellisuutta (Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 5).

Alusta alkaen positiivisen psykologian on ajateltu hyödyttävän sekä yksilöitä että yhteiskuntia. Positiivisen psykologian keskiössä ovat positiiviset kokemukset, positiiviset yksilölliset piirteet sekä positiiviset instituutiot. (Belli 2016) Positiivinen psykologia pyrkii siihen, että ihmiset oppivat selkeyttämään omaa ajatteluaan ohjaavia motiiveja, uskomuksia ja perusteita sekä hahmottamaan omien vahvuuksien kautta omaa elämäänsä. Tavoitteena on tukea myönteistä ja rakentavaa sosiaalista kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa sekä suuntautua tulevaisuuteen omia parhaita vahvuuksia ja taitoja käyttäen. (Räsänen 2020, 54)

Seligmanin (2011) mukaan hyvinvointi on positiivisen psykologian keskeisin asia ja sen mitaamisessa käytetään kukoistamista. Kukoistamisen edistäminen onkin positiivisen psykologian perimmäinen tavoite. Seligmanin mukaan hyvinvointi on hyvin monimuotoinen käsite ja sen tyhjentävä määrittely on mahdotonta. Seligman on kehittänyt positiiviseen psykologiaan pohjautuvan hyvinvointiteorian, jota kutsutaan PERMA-teoriaksi. Kyseisen teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä elementistä. Nämä elementit ovat itsenäisesti määriteltävissä ja mitattavissa. Ne edistävät hyvinvointia ja ihmiset tavoittelevat niitä itseisarvoisesti. PERMA-teorian nimi tulee sen osatekijöiden englanninkielisten sanojen ensimmäisten kirjainten mukaan. Teorian elementtejä ovat myönteiset tunteet (P=positive emotions), sitoutuminen (E = Engagement), ihmissuhteet (R = Relationships), merkityksellisyys (M = Meaning) sekä saavuttaminen (A = Accomplishment). Seligmanin mukaan nämä elementit auttavat ihmisiä saavuttamaan kukoistuksen, tavoiteltavan elämän. (Seligman 2011, 16–20, 29)

2.2 Positiivisen pedagogiikan taustaoletukset

Positiivisesta pedagogiikasta on nopeasti tullut yksi positiivisen psykologian keskeisistä haaroista. Positiivisen psykologian tutkimustulokset ovat lisänneet kiinnostusta tunteisiin, hyvinvointiin ja onnellisuuteen myös kouluympäristössä. Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka ovat nousseet myös päättäjien, instituutioiden, opettajien ja opiskelijoiden kiinnostuksen kohteeksi ja lisänneet positiivisen pedagogiikan myönteistä vastaanottoa. Tutkimuksissa on alettu kiinnittää huomiota siihen, miten tunteita ja vahvuuksia voidaan hyödyntää pedagogiikassa. (Belli 2016)

Lapset ja nuoret viettävät paljon aikaa koulussa, joten koulu on ihanteellinen paikka vahvistaa oppilaiden myönteistä kehitystä. Opettajat voivat oman toimintansa kautta auttaa oppilaita löytämään potentiaalinsa, luoda heissä uskoa omiin mahdollisuuksiinsa sekä kannatella heitä eteenpäin. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 10) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tukea lasten oppimista ja hyvinvointia koulun arjessa. Kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana on asiat, jotka kannattelevat oppilasta ja tuottavat oppimisen iloa tehden oppimisesta mielekäästä. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 225)

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo sekä uutta luova toiminta ovat tärkeässä roolissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa oppimiskäsityksessä. Ne edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Oppilaan kiinnostuksen kohteet, tunteet ja kokemukset sekä käsitykset itsestä oppijana vaikuttavat oppimisprosessiin ja motivaatioon. Opettajan antama kannustava ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä. (Opetushallitus 2016, 17)

Positiivinen pedagogiikka pyrkii tuomaan lasten osallisuuden, vahvuudet ja myönteiset tunteet tutkimuksen ja pedagogisen toiminnan keskiöön (Seligman & Csíkszentmihályi 2000). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on yhdistää positiivisen psykologian tuottama tieteellinen tieto korkealaatuisiin ja ajanmukaisiin opetuskäytänteisiin. Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian tutkimuksen, periaatteiden ja menetelmien soveltamista opetustoimintaan. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17)

Positiivinen pedagogiikka korostaa lasten osallisuutta, vahvuuksia ja myönteisiä tunteita (Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 5). Lapsen kokemusmaailman tunnistaminen, sen dokumentointi ja yhteinen, myönteinen merkityksenanto tukevat lasten osallisuutta, yhteisöllisyyttä

sekä kasvatuskumppanuutta. Ne ovat keskeisiä oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja. (Kumpulainen ym. 2014, 225) Positiivinen pedagogiikka keskittyy yksilöllisten vahvuuksien tunnistamiseen, kehittämiseen ja hyödyntämiseen lisääntyneen hyvinvoinnin saavuttamiseksi (Belli 2016). Positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa tavoitteena on oppia tuntemaan oppilaat mahdollisimman hyvin, jotta opettaja voi tarjota yksilöllisiä oppimista tukevia ratkaisuja oppilaille. Opettajan on tärkeää hyödyntää lapsen luontaisia voimavaroja oppimisen tukena ja vaikeiden asioiden oppimisessa. (Avola, Pentikäinen & Kuusniemi 2019, 59–60)

Kumpulaisen ja kumppaneiden (2013, 225) tutkimuksen mukaan oppiminen ja hyvinvointi syntyvät lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu ajatukseen eri toimintaympäristöjen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Positiivinen pedagogiikka rohkaisee oppilaita jakamaan ja tarkastelemaan omaa elämäänsä yhdessä toisten oppilaiden, vanhempien ja opettajien kanssa. (Kumpulainen ym. 2014, 228)

2.2.1 Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri

Positiivisen pedagogiikan perusajatukset voidaan kiteyttää viiteen taustaoletukseen, joiden kautta määrittelemme positiivisen pedagogiikan tässä tutkielmassamme tarkemmin. Ensimmäisen taustaoletuksen mukaan **yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri** vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2014, 228). Ihmisen perustarpeisiin kuuluu tarve kuulua jäsenenä sellaiseen sosiaalisten suhteiden verkostoon, jossa ilmaistaan toisista pitämistä ja välittämistä (Allardt 1976, 43). Vertaisten merkitys kehitykselle ja oppimiselle on havaittu jo kehityspsykologian teorioissa. Kognitiivisen kehityksen uranuurtaja Lev Vygotsky (1978) on nostanut vahvasti esiin vertaisten merkityksen. Hänen mukaansa vertaiset ovat merkittäviä kognitiivisen kehityksen edistäjiä. Vygotsky korostaa, että ihmisten välinen vuorovaikutus on kognitiivisen kehityksen edellytys. Teorian mukaan oppilaiden yhteistyö voi helpottaa oppimista ja asioita opitaan tehokkaammin yhdessä. (Salmivalli 2005, 23; Vygotsky 1978)

Vygotsky korostaa yhteisöjen ja sosiaalisten suhteiden merkitystä oppimisen kannalta. Huomion kiinnittäminen merkitykselliseen ja mielekkääseen opetukseen ja oppimiseen ovat tärkeässä roolissa. Oppimisympäristön tulisi olla sellainen, että siellä opastetaan ja kannustetaan osallistumaan ja oppimaan. (Van Huizen, van Oers & Wubbels 2005, 274, 285) Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaan välinen myönteinen vuorovaikutussuhde on keskeisessä roolissa

etenkin erityisoppilaiden opetuksessa. Tärkeää on, että erityisoppilas hyväksyytään hänelle ominaisine piirteineen, jolloin hän voi kokea olevansa hyväksyty. Kritiikkiä ja negatiivista palautetta ei tule kohdistaa oppilaan persoonallisiin ominaisuuksiin vaan hänen käytökseensä. (Lawrence 2006, 67–68)

Vertaisryhmä on tärkeä yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tarpeiden tyydyttäjä. Vertaisryhmässä lapsi tai nuori voi kokea kuuluvansa johonkin ja kokea kumppanuutta. Hän saa vertaisten kautta myös tyydytystä monille välittömille sosiaalisille ja emotionaalisille tunteille. Vertaisryhmä on tärkeä myös palautteenannon ja oman minän rakentamisessa. (Salmivalli 2005, 32–34) Kun luokkayhteisö on kiinteä ja luokassa vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri, se synnyttää sosiaalista pääomaa, joka lisää edelleen yhteisöllisyyttä ja tuottaa me-henkeä. Yhteiset myönteiset kokemukset ja elämykset tukevat monipuolisesti oppimista sekä todellisuuden jäsentämistä. (Kumpulainen ym. 2014, 228)

Cohenin (2004) katsauksen mukaan myönteiset sosiaaliset suhteet vaikuttavat monin tavoin hyvinvointiin. Tutkimuksissa on havaittu, että sosiaalinen tuki vähentää stressaavia kokemuksia vahvistamalla positiivisempia tulkintoja sekä edistämällä tehokkaampia selviytymiskeinoja. Sosiaalisen integraation on osoitettu edistävän hyvinvointia, tarkoituksen kokemista, itsearvostusta ja kohottavan mielialaa. Sosiaalinen integraatio tarjoaa informaatiota ja motivoi ihmisiä. Kielteisen vuorovaikutuksen on puolestaan havaittu aiheuttavan ihmisille stressiä ja aiheuttavan monenlaisia kielteisiä vaikutuksia käyttäytymiseen ja mieleen. (Cohen 2004, 677)

2.2.2 Lapsen toimijuus ja osallisuus

Positiivisen pedagogiikan toisen taustaoletuksen mukaan kasvatus- ja opetustyön lähtökohta on **lapsen toimijuus ja osallisuus** kasvatusympäristöjen kokonaisuudessa. Lapsi on väistämättä erottamaton osa sosiaalisia ympäristöjään kasvu- ja ympäristöjen kokonaisuudessa. Lapsen kasvuympäristö muodostuu laajasti fyysisten ja sosiaalisten ympäristöjen kokonaisuudesta. Positiivisessa pedagogiikassa toiminnan lähtökohtana on lapsi, hänen arkensa sekä elämän kokonaisuutensa. (Kumpulainen ym. 2014, 229) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainitaan, että yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa rikastaa koulutyötä ja liittyy sen ympäröivän yhteisön elämään (Opetushallitus 2016, 11).

Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen mukaan osallisuuden edistäminen on osa Suomen hallituksen ja Euroopan unionin tavoitteita. Koulu on monien toimijoiden joukossa yksi tärkeä osallisuuden vahvistaja. (THL 2020) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaan kuuluu yhtenä tärkeänä tekijänä oppilaan kokemus osallisuudesta ja siitä, että oppilas voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia (Opetushallitus 2016, 15). Olennaista on lapsen oma kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista (Lastensuojelun käsikirja).

Opetus ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa niin eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kuin toisten oppilaiden, opettajien sekä muiden aikuisten kanssa. Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista sekä prosessien monipuolista arviointia. Oppimisprosessissa keskeistä on oppilaiden oma tahto, kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä toisten kanssa. Yhdessä oppiminen edistää luovaa ja kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja. (Opetushallitus 2016, 17)

Sosiaaliset suhteet vaikuttavat monella tapaa työskentelyyn koululuokassa. Jokapäiväiset jaetut kokemukset ja yhdessä oppiminen tarjoavat oppilaille mahdollisuuden sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja ne vaikuttavat vahvasti ryhmän ilmapiiriin. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14) Yhteisön merkitystä pidetään tärkeänä lapsen oppimiselle, kehitykselle ja hyvinvoinnille. Oppimisen ytimessä on sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan osallistuminen yhteisöjen toimintaan. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13) Positiivisessa pedagogiikassa oppilaiden ohjaaminen tapahtuu rakentavalla ja osallistamisen mahdollistavalla tavalla. Opettajat mahdollistavat oppilaille hyväksyviä kohtaamisia, jotka eivät riipu oppilaan taustasta. (Komu 2018, 23)

2.2.3 Myönteiset tunteet oppimisessa

Positiivisen pedagogiikan kolmannen taustaoletuksen mukaan **myönteiset tunteet** ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja (Kumpulainen ym. 2014, 229). Psykologi Alice Isen (2003) on käsitellyt positiivisia tunteita laajassa useita tutkimuksia sisältävässä katsauksessaan. Isenin katsauksen mukaan positiiviset tunteet edistävät järkevää ajattelua, luovuutta ja ongelmanratkaisua. Hyvän mielialan on havaittu olevan erityisen tärkeä juuri silloin, kun tehtävä tuntuu epämiellyttävältä, kiusalliselta tai turhalta. Hyvä mieliala ja myönteiset tunteet vahvistavat tavoitteisiin pyrkimistä. Isenin katsauksen mukaan jo heikoilla positiivisilla tunteilla voi olla merkittäviä vaikutuksia. Monissa tutkimuksissa on havaittu pientenkin myönteisten asioiden, kuten

kehumisen, vaikuttavan ihmisen käyttäytymiseen. Positiivinen tunne helpottaa myös muistamista sekä muistista palauttamista, mikä on ensiarvoisen tärkeää oppimisen kannalta. (Isen 2003, 179–195; Ojanen 2014, 45–47)

Psykologi Barbara Fredricksonin (2002) mukaan positiivisilla, myönteisillä tunteilla on merkittävämpi rooli kuin yleensä ajatellaan. Myönteiset tunteet tuottavat persoonallisia vahvuuksia ajatteluun ja toimintaan. Negatiivisten tunteiden on havaittu kaventavan tarkkaavaisuutta, kun taas positiivisten laajentavan sitä. Myönteiset tunteet johtavat useammin luovuuteen, tutkimiseen, kysymiseen ja auttamiseen. Innostus ja iloisuus edistävät myös ongelmanratkaisua. Myönteiset tunteet lisäävät luovuutta ja ajattelun joustavuutta sekä kykyä vastaanottaa uusia asioita. Positiivisten tunteiden tuottamien muutosten on havaittu näkyvän myös aivotoinnoissa aivojen dopamiinitason kasvuna. (Fredrickson 2002, 120–134; Ojanen 2014, 48–49)

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista sekä innostavat sitä kautta oppilasta kehittämään omaa osaamistaan (Opetushallitus 2016, 17). Positiivisen pedagogiikan ajatuksen mukaan oppilaat viihtyvät koulussa ja innostuvat tehtävistä, kun koulutyö on mielekästä ja kiinnostavaa ja se tapahtuu myönteisessä, lämpimässä ilmapiirissä. Myönteisten tunteiden ja koulutyytyväisyyden on havaittu edistävän kouluviihtyvyyttä ja koulumenestystä. (Leskisenoja 2017, 14) Positiivinen ilmapiiri luo innostusta, joka ylläpitää tavoitteellista tekemistä ponnistelua vaativissa tehtävissä (Komu 2018, 24).

Amerikkalaisilla yliopisto-opiskelijoilla (N=86) tehdyssä tutkimuksessa positiivisten tunteiden on havaittu ennustavan egon sietokykyä ja tyytyväisyyttä elämään (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway 2009, 363–364). Lukuisten kansainvälisten kokeellisten tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että positiiviset tunteet auttavat ihmisiä luomaan aktiivisemmin toivottuja tuloksia. Onnellisuus ja positiiviset tunteet korreloivat laajemmin myös hyvinvoinnin ja terveyden kanssa. Pitkäaikainen hyvinvointi ja positiiviset tunteet liittyvät positiivisiin käsityksiin itsestä. Tutkimusten mukaan tämä vaikuttaa positiivisesti myös luovuuteen sekä ongelmanratkaisuun, mikä heijastuu myös hyvinvointiin ja oppimiseen. (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 303, 820, 825, 831)

2.2.4 Vahvuuksien tunnistaminen

Positiivisen pedagogiikan neljännen taustaoletuksen mukaan jokaisen lapsen **vahvuuksien tunnistaminen** on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys (Kumpulainen ym. 2014,

230). Positiivisen pedagogiikan keskeisenä tavoitteena on, ettei kukaan koulussa tuntisi niin, että ei ole hyvä missään. Olennaista on tehdä jokainen oppilas tietoiseksi omista kyvyistään. Oppilaiden vahvuudet nostetaan tietoisesti esiin ja niistä puhutaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10) Henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen, niihin tutustuminen sekä niiden hyödyntäminen synnyttävät usein lapsissa ja nuorissa voimakkaita myönteisiä kokemuksia. Vahvuusperustainen opetus luo myönteistä ilmapiiriä, joka edistää myös lasten ja nuorten keskinäisiä suhteita. Voimavarojen tunnistaminen itsessä ja muissa lisäävät myös keskinäistä arvostusta ja luottamusta. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 27)

Vahvuuspohjaiset lähestymistavat ovat strategioita, joilla tunnistetaan, sovelletaan ja kehitetään lasten vahvuuksia oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tueksi. Vahvuudet näkyvät esimerkiksi oppilaiden kyvyssä käyttää omia vahvuuksia ja voimavarojaan ongelmanratkaisussa sekä tavoitteiden saavuttamisessa. (Aspinwall & Staudinger 2002, 26; Galloway, Reynolds & Williamson 2020, 32) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainitaan useaan kertaan oppilaiden vahvuudet. Oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet otetaan huomioon koulutyön järjestämisessä. Kunkin oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet ovat kaiken opetuksen ja oppimisen tuen järjestämisen lähtökohtana. Oppilaiden vahvuudet ja kehittymistarpeet pyritään tunnistamaan arvioinnissa. (Opetushallitus 2016, 34, 61 & 150)

Uudessa-Seelannissa tehdyssä tutkimuksessa kerättiin laadullista tietoa vahvuuksiin perustuvaan opetukseen liittyvistä käsityksistä. Tutkimuksessa tutkittiin kouluikäisten lasten, vanhempien ja opettajien kokemuksia vahvuuksiin perustuvasta opetuksesta. Tutkimukseen osallistui 16 lasta, heidän vanhempansa sekä lasten opettajat. Tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa tutkimuksen lapsista tiesi vahvuuksistaan ja siihen liittyvästä toiminnastaan koulussa. Esimerkiksi kyselyssä lapsilta kysyttiin heidän vahvuksiensa ja oppimisensa välisestä suhteesta. Enemmistö oppilaista ilmoitti, että nimetty vahvuus auttoi heitä oppimaan koulussa. (Galloway, Reynolds & Williamson 2020, 32)

Selvitettäessä lasten vahvuuksia ja osallistumista koulun oppimistehtäviin, useimmat lapset käyttivät esimerkkeinä vahvuuksien käytöstä matematiikkaa, lukemista, ystävien, draaman ja taiteen hankkimista sekä kirjoittamista ja oikeinkirjoitusta. Kysyttäessä tunteista, jotka kehittyvät pitkästä sitoutumisesta vahvuusalueella, kyselyvastauksiin sisältyi: ”ylpeä”, ”todella hyvä” ja ”tyytyväinen”. Lasten vastauksista kävi ilmi, että osallistuminen vahvuuksiin liittyvään toimintaan koettiin miellyttävänä. (Galloway, Reynolds & Williamson 2020, 36–37)

Vanhempien tiedot osoittivat tukevan käsitystä siitä, että lasten vahvuuksien tunnistaminen ja mobilisointi auttaa heidän oppimistaan. Vanhempien vastauksista kävi ilmi, että vaikka lapsi ei ole akateemisesti kovinkaan lahjakas, hänen tietoisuutensa omista vahvuuksistaan lisää hänen luottamustaan, haluaan sitoutua ja hyödyntää uusia mahdollisuuksia. Opettajat pystyivät kuvaamaan joukon vahvuuksiin perustuvia lähestymistapoja ja niihin liittyviä toimintoja, joita pitivät tehokkaina. Apuna vahvuuksien tunnistamisessa ja nimeämisessä opettajat kertoivat käyttävänsä vahvuuksien luokittelua sekä valmiita esimerkkiluetteloita vahvuuksista. Opettajat viittasivat myös nautintoon ja sitoutumiseen liittyviin tunteisiin, jotka voidaan yhdistää vahvuusalueeseen. Lasten mahdollisuus työskennellä vahvuuksiensa parissa lisää heidän motivaatioaan. (Galloway, Reynolds & Williamson 2020, 37–40)

2.2.5 Kasvatuskumppanuus

Positiivisen pedagogiikan viidennen taustaoletuksen mukaan **kasvatuskumppanuus** rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2014, 230). Kodilla ja koululla on oppilaiden kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa omat tehtävänsä, jotka täydentävät toisiaan. Kodin ja koulun yhteistyö on tehokkainta, kun se toteutuu vastavuoroisena kasvatuskumppanuutena. (Hannen ym. 2007) Kumppanuusajattelu perustuu käsitykseen siitä, että vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä on molemmilla olennaista tietoa lapsesta. Vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä on yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa ja opettamisessa, ja kumppanuus perustuukin molemminpuoliseen kunnioitukseen. Kasvatuskumppanuus on osa sosiaalista verkostoa, joka tukee lapsen hyvinvointia ja oppimista. (Karila 2006, 93)

Positiivisen pedagogiikan mukaan kasvatuskumppanuuden tavoitteena on avata niin vanhemmille kuin lapselle itselleen hänen kehityksensä ulottuvuudet ja mahdollisuudet (Kumpulainen ym. 2014, 230). Kasvatuskumppanuus perustuu ammattilaisten, vanhempien ja lasten sitouttamiseen, sopimuksellisuuteen, luottamuksen rakentamiseen sekä vapaaehtoisuuteen. Yhteistyön tavoitteena on palvelujen kehittäminen ja yhteiseen päämäärään pyrkiminen tasavertaisina osapuolina. (Kekkonen 2012, 5)

Kasvatuskumppanuuden sisältämä molemminpuolinen viestintä voi auttaa opettajia ja kasvatustajia näkemään lasten kasvuympäristöjen rikkautta (Kumpulainen ym. 2014, 230). Selikowitz (2012, 38) mainitsee ohjeeksi vanhemmille, että opettajan kanssa kannattaa pitää säännöllisesti yhteyttä ja selvittää, kuinka lapsi kehittyy. Selikowitz (2012, 38) myös kehottaa vanhempaa

ottamaan yhteyttä opettajaan ja pyytämään erityistä tapaamista, mikäli jokin asia aiheuttaa huolta.

Useat tutkimukset, kuten (Epstein & Sheldon 2002, 308) osoittavat, että vanhempien koulu-myönteisyys ja oppilaille antama tuki vaikuttavat olennaisesti lapsen koulumenestykseen. Epsteinin ja Sheldonin tutkimukseen osallistui yhteensä 18 yhdysvaltalaisista koulua, joista 12 oli alakouluja ja 6 yläkouluja. Tutkimuksen mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö lisää oppilaan osallistumista sekä vähentää jatkuvia poissaoloja. Opetushallituksen kodin ja koulun välisen yhteistyön laatuksavauksen mukaan kodin ja koulun välisellä toimivalla yhteistyöllä on havaittu olevan useita positiivisia vaikutuksia. Se tukee oppilaiden menestymistä koulussa, koti-tehtävien tekemistä sekä lisää yleistä arvostusta koulutukseen, mikä näkyy myös asennoitumisessa. Toimiva yhteistyö voi ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä ja helpottaa niiden selvittämistä. (Hannen ym. 2007)

Toimivan kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta on tärkeää sopia yhdessä yhteistyön pelisäännöistä. Tällöin yhteistyölle asetetut odotukset ja tarpeet ovat kaikille selvillä. Yhteistyön perimmäisenä lähtökohtana on keskinäinen arvostus, joka näkyy yhteisen ymmärryksen rakentamisena oppilaan koulunkäynnistä ja oppimisesta. Arvostusta lisää aktiivinen yhteydenpito ja aito kuunteleminen. Aito kuuleminen näkyy rehellisenä kiinnostuksen osoittamisena toisen ihmisen ajatuksia ja puhetta kohtaan. Tämä edellyttää sitä, että keskusteluilmapiiri on turvallinen ja avoin, jotta osapuolet uskaltavat tuoda näkemyksensä ilmi. Kun osapuolet kunnioittavat toisiaan, he osaavat myös arvostaa ja hyväksyä toisten osapuolten ajatukset. Yhteistoiminta, yhteiset kohtaamiset sekä aktiivinen vuoropuhelu rakentavat luottamusta. (Hannen ym. 2007, 10–12)

2.3 Kohti positiivista pedagogiikkaa hyödyntävää koulukulttuuria

Positiivinen pedagogiikka pyrkii edistämään tieteellisesti perustelluilla keinoilla oppilaiden hyvinvointia ja luontevahvuuksia (Leskisenoja 2017, 13). Seligmanin mukaan hyvinvointia voi ja tulee opettaa kuten mitä tahansa muuta oppiainetta. Positiivinen pedagogiikka panostaa tietojen ja taitojen lisäksi hyvinvoinnin ja hyvän luonteen taitojen opettamiseen. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17–18)

Yhteiskuntamme muuttuu jatkuvasti ymmärryksen ja tiedon lisääntyessä. Tällöin muuttuu myös käsitys koulun tehtävistä, mihin sen tulisi vaikuttaa ja keskittyä. Hyvinvoinnin rooli on

noussut vahvasti esille ja opiskeluhoitolaki sekä perusopetuslaki säätävät koulun hyvinvointitehtävästä. Arvot ovat muuttuneet ja lapsen kehitykseen liittyvä tieto on lisääntynyt. Menneinä vuosikymmeninä kouluissa nojaututtiin vahvasti kuriin ja järjestykseen sekä pelkoa ja nöyryytystä tuottavaan tapaan. Nykyään kyseinen tapa ei ole enää käyttökelpoinen tavoitteiltaan eikä menetelmiltään. Korvaavien lähestymistapojen löytäminen ja toteuttaminen vie paljon aikaa, joten se onkin vielä osittain kesken ja muuttuu koko ajan. (Ahtola 2016)

Kouluissa kouluyhteisöjen toiminta on muuttunut ja muuttuu jatkuvasti (Komu 2018, 23). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 18) mainitaan, että ”perusopetus ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin”. Opetustyössä tätä voidaan toteuttaa kannustamalla lasta omien elämäkokemusten havainnointiin sekä tunteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen. Opetuksessa on olennaista nähdä lapsi aktiivisena toimijana, jolle luodaan mahdollisuus dokumentoida omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Positiivisen pedagogiikan mukaisessa opetuksessa lapselle annetaan myös mahdollisuus omien elämäkokemusten jakamiseen sekä yhteiseen merkityksenantoon. (Kumpulainen ym. 2014, 231–232)

Positiivinen pedagogiikka korostaa lapsen hyvinvoinnin merkitystä (Kumpulainen ym. 2014, 227). Opetussuunnitelman perusteissa ja opiskeluhoitolaissa on kirjattuna peruskoulua koskevat hyvinvoinnin tavoitteet. Haasteena nähdään se, että ne opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet, joille ei ole omaa oppiainetta ja tunteja, saattavat jäädä helposti tuntijaossa muiden sisältöjen varjoon. (Ahtola 2016)

Positiivisen pedagogiikan soveltaminen ja toteuttaminen vaatii tietynlaista asennetta ja keinoja opettajilta. Yhtenä haasteena positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen on nähty se, ettei opettajilla ole riittävästi käytännön keinoja sen toteuttamiseen, vaikka nykyinen opetussuunnitelma hyvinvointia, vuorovaikutusta ja vahvuustaitoja korostaakin. Haasteena on nähty, että opettajia valmistetaan koulutuksessa aineenhallintaan ja didaktiikkaan, mutta sen ohella oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen jää taka-alalle. Positiivisen pedagogiikan soveltaminen käytäntöön vaatii opettajien kouluttamista sen toteuttamiseen. (Ahtola 2016; Nikkilä 2015)

3 Lukivaikeus

Tässä luvussa käymme läpi lukivaikeuden erilaisia määritelmiä sekä lukivaikeuden ilmenemistä lukemisessa, kirjoittamisessa ja oppimisessa ylipäätään. Käytämme tutkielmassamme sanaa erityisoppilas, kun tarkoitamme oppilasta, jolla on lukivaikeus.

3.1 Lukivaikeus moninaisena käsitteenä

Tässä tutkielmassa määrittelemme lukivaikeuden vastaavasti kuin Takala määrittelee dysleksian. Dysleksia kuvaa käsitteenä lukemisvaikeuksia. Dysleksia ilmenee hitaana lukemisen oppimisena sekä työläänä ja virhealtiina lukemisena. Pulmia on muun muassa äännetietoisuudessa, kirjain-äännevastaavuuden hallitsemisessa sekä sanojen ja epäsanon nimeämisessä. (Takala 2008, 66–67)

Suomen kielessä ovat vakiintuneet käsitteet lukivaikeus eli lukemis- ja kirjoittamisvaikeus ja dysleksia. Englannin kielessä yleisimpiä diagnostisia nimikkeitä ovat dysleksia tai spesifi oppimisvaikeus (specific learning disability). (Korhonen 2002, 127) Aron ja kumppaneiden (2012, 311, 313) mukaan Suomen kielessä käytetään yleisesti lukivaikeus termiä, joka viittaa siihen, että haasteet näkyvät niin lukemisen kuin kirjoittamisen puolella.

Suomen koulujärjestelmässä lukemisen opettelu aloitetaan suurin piirtein 6–7 vuoden iässä, jolloin on todettu noin 10–15 prosentilla lapsista lukemisen oppimisessa merkittäviä haasteita (Ahvenainen & Holopainen 2012, 32). Numminen ja Sokka (2009, 66) huomauttavat, että lukivaikeus on tavallisin oppimisen vaikeus. Lukivaikeus on kapea-alainen vaikeus, joka kuitenkin voi vaikuttaa oppimiseen merkittävästi (Numminen & Sokka 2009,66). Lerkkasen (2013, 48) mukaan lukivaikeutta esiintyy noin 5–20 %:lla lukijoista mutta hän huomauttaa määrän riippuvan lukivaikeuden kriteereistä. Lukivaikeuden voidaan todeta olevan kyseessä silloin, kun lukemisen ja kirjoittamisen taitojen vajavaisuus hankaloittaa merkittävästi niin opiskelua kuin lukemista ja kirjoittamista vaativia arkipäivän toimia (Aro 2008a, 245).

Ahvenaisen ja Holopaisen (2012, 73) mukaan Suomessa on noin 15–20 %:lla ensimmäisellä luokalla olevista pulmia lukemisen kanssa. Peruslukutaidon saavuttamisessa haasteita kohtaavat lapset on mahdollista tunnistaa ja heidän oppimistaan tulisi tukea jo ensimmäisinä kouluvuosina. Monet lukemisen oppimisen kanssa haasteita kohtaavat lapset oppivat lukemaan,

mutta lukutaito voi jäädä tulevaisuuden kannalta riittämättömäksi. Tällaisessa tilanteessa lukeminen ei ole riittävän sujuvaa ja virheetöntä. Haasteet peruslukutaidossa kuormittavat merkittävästi lapsen ja nuoren koulunkäyntiä. (Lyytinen & Lyytinen 2008, 88)

Tutkielmassamme lukivaikeus käsitetään kuten psykiatrian luokituskäsikirjassa ICD-10 tautiluokituksessa oleva lukemiskyvyn häiriön. Lukemiskyvyn häiriössä henkilöllä on huomattavia puutteita lukutaidon kehityksessä. Puutteet eivät kuitenkaan selity ainoastaan älykkyytiällä, näön epätarkkuudella tai riittämättömällä kouluopetuksella. Lisäksi siihen katsotaan kuuluvaksi lukutaidon omaksumisen hitaus, kehityksellinen dysleksia ja hidas lukemaan oppiminen. (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012, 281)

Lukivaikeus on lukutaitoon pysyvästi liittyvä oppimisvaikeus lapsella, jonka kehitys muuten on normaalia. Lukivaikeuden poissulkevia seikkoja ovat muun muassa kehitysvamma, kuulon tai tarkkanäköisyyteen liittyvä pulma sekä neurologiset poikkeavuudet. Lukivaikeus on kohutuullisen pysyvä korkealaatuisesta lukemisen opettamisesta ja interventioista huolimatta. (Turner & Greaney 2010, 232 & 235)

Lukivaikeuden arviointiin voi liittyä muun muassa standardoitu lukemisen tarkkuutta ja/tai ymmärtämistä mittaava testi, josta tutkittavan tulee saada vähintään kaksi SD 1 odotusarvon alapuolella oleva tulos, kun älykkyyssosamäärä ja kronologinen ikä on otettu huomioon. Lukivaikeuden diagnosointiin liittyy myös se, että lukemiskyvyn häiriö vaikuttaa merkittävästi opintoihin tai tehtäviin, joissa vaaditaan lukemisentaitoja. Koulukokemusten tulee lisäksi olla normaalien rajoissa. (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012, 282) Opetuksen yhteydessä lukemisen perusvalmiuksia voidaan kartoittaa seulonnan tyyppisillä testeillä ja tämän jälkeen voidaan tarpeen mukaan tehdä yksilöllistä arviointia (Lerikkanen 2013, 144).

Lukivaikeus kansainvälisesti määriteltynä

Kansainvälinen lukivaikeus järjestö (The International Dyslexia Association) määrittelee lukivaikeuden spesifinä oppimisvaikeutena, jolla on neurologinen usein perinnöllinen pohja. Lukivaikeus ilmenee vaikeuksina tarkassa ja sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikkoina ääntämis- ja dekodaus taitoina. Edellä kuvatut vaikeudet ovat tyypillisesti seurausta fonologisen komponentin heikkoudesta kielessä, joka on usein odottamattomasti yhteydessä muihin kognitiivisiin taitoihin. Sekundäärisiä lukivaikeuden seurauksia voivat olla esimerkiksi vaikeudet

luetun ymmärtämisessä ja vähäinen lukukokemus voi haitata sanavaraston sekä taustatiedon kasvua. (Lawrence 2009, 32–33)

Iso Britannian lukivaikeus järjestö (British Dyslexia Association) kuvailee lukivaikeutta kykyjen ja vaikeuksien yhdistelmänä, joka vaikeuttaa oppimista yhdellä tai useammalla seuraavista alueista: lukeminen, ääntäminen ja kirjoittaminen. Lukivaikeudessa mukana oleva heikkous voi olla tunnistettavissa osa-alueilla kuten puheen käsittely, työmuisti, auditiivinen sekä visuaalinen hahmottaminen, puhuttu kieli ja motoriset taidot. Lukivaikeus on yhteydessä aakkosellisten, numeraalisten sekä musiikillisten merkintätapojen hallintaan ja käyttämiseen. Lukivaikeutta voi esiintyä huolimatta normaalista älykkyydestä ja opetuksesta. (Lawrence 2009, 33)

Iso Britannian lukivaikeus instituutti (The British Dyslexia Institute) sanoo, että lukivaikeus aiheuttaa vaikeuksia oppia lukemaan, kirjoittamaan ja ääntämään. Lukivaikeus voi aiheuttaa haasteita myös esimerkiksi matematiikassa, työmuistissa ja keskittymisessä. Lukivaikeus nousee heikkoudesta käsitellä kieli pohjaista informaatiota. Lukivaikeudella on biologinen pohja ja usein perinnällinen periytyminen. Lukivaikeutta voi esiintyä älyllisen kyvykkyyden eri tasoilla. (Lawrence 2009, 33–34)

3.2 Lukivaikeus spesifinä oppimisvaikeutena ja sen diagnosoiminen

Lawrence (2011, 38) määrittelee lukivaikeuden spesifinä oppimisvaikeutena, jolla on neurologinen ja biologinen pohja. Spesifi oppimisen vaikeus voidaan määritellä siten, että se on odottamaton ja selittämätön tila, joka ilmenee lapsella, jonka älykkyys on keskiarvo tai sen yläpuolella ja sen piirteinä on merkittävä viivästys yhdellä tai useammalla oppimisen alueella. (Selikowitz 2012, 4) Yleisin piirre on merkittävä eroavaisuus mittauksissa työmuistin ja päättelyn taitojen välillä yhdistettynä heikkouteen prosessoida tietoa. Lukivaikeus ilmenee läpäisevänä heikkoutena moninaisissa koulutuksellisissa saavutuksissa etenkin lukutaidossa ja myös muissa arkipäiväisissä tehtävissä. (Lawrence 2009, 38–39)

On vahvat todisteet siitä, että geneettiset tekijät ovat yhteydessä spesifeihin oppimisvaikeuksiin. Mikäli lähisuvussa on spesifejä oppimisvaikeuksia, oppilaalla on suurempi todennäköisyys spesifille oppimisvaikeudelle. Spesifi oppimisvaikeus ei ole ainoastaan mikään keskiluokkaan kuuluvien ongelma. Tutkimukset ovat löytäneet tasaisen esiintyvyyden lapsilla kaikissa sosioekonomisissa taustoissa. Pojilla ilmenee noin kolme kertaa todennäköisemmin mikä tahansa spesifi oppimisvaikeus. (Selikowitz 2012, 10, 25)

Jyväskylässä tehdyssä pitkittäistutkimuksessa tutkittiin lapsia (N=173), joilla oli perheellinen riski lukivaikeuteen ja niitä, joilla ei ollut lukivaikeuden riskiä. Lapset, joilla oli perheellinen riski, jaettiin kahteen ryhmään sen perusteella, oliko lapsella lukivaikeutta. Kolmannen ryhmän muodostivat lapset, joilla ei ollut lukivaikeutta ja perheellisestä riskistä siihen. Tutkimuksessa seurattiin lukemisen nopeuden, tarkkuuden ja oikeinkirjoituksen kehittymistä oppilaiden ollessa toisella, kolmannella ja kahdeksannella luokalla. Lukemisen nopeuden kehitys toiselta luokalta kahdeksannelle luokalle oli jatkuvaa, mutta lukemisen ja oikeinkirjoituksen tarkkuudessa kehitys oli kohtalaisen vakaa. Oppilaat, joilla oli lukivaikeus ja perheellinen riski, eivät saavuttaneet muita oppilaita lukemisen nopeudessa, lukemisen tarkkuudessa tai oikeinkirjoituksessa, vaikka he kehittivät enemmän kuin muut lapset toisen ja kolmannen luokan välissä lukemisen nopeudessa. Yhtä lailla oppilaat, joilla oli lukivaikeus ja perheellinen riski siihen, kehittivät enemmän kuin lapset, joilla ei ollut lukivaikeutta. Oppilaiden, joilla oli lukivaikeus ja perheellinen riski, luku- ja kirjoitustaito kahdeksannella luokalla oli verrattavissa kolmannen luokan tasoon oppilailta, joilla ei ollut lukivaikeutta. (Eklund, Torppa, Aro, Leppänen & Lyytinen 2015)

Samuelsson & Lundberg (2003, 1, 4) pyrkivät tutkimuksessaan arvioimaan ympäristöllisiä vaikutuksia lukemisen taitojen komponentteihin ja tutkivat myös ympäristöllisiä tekijöitä eri näkökulmista määrittämällä lukemisen vaikeuksia. Tutkimukseen osallistui 82 miesvankia ja 42 miestä vertailuryhmän tarkoituksessa. Keski-ikä tutkimukseen osallistuneilla oli vangeilla 34 vuotta ja muilla 38 vuotta. Eroavaisuudet taustatekijöissä, joihin kuuluivat kouluolosuhteet, kotiolosuhteet ja kielellinen ympäristö, poikkesivat merkittävästi ryhmien välillä älykkyydessä, luetun ymmärtämisessä, lukemisessa ja ääntämisessä. Yhteen lasketuissa lukemisen taidon pisteissä löydettiin myös ryhmien välillä merkittäviä eroja kaikissa ympäristöihin liittyvissä taustatekijöissä. Koehenkilöt jaettiin heikkoihin lukijoihin ja normaaleihin lukijoihin. (Samuelsson & Lundberg 2003, 11)

Spesifi lukemisen vaikeus on parhaiten tunnettu ja eniten tutkittu spesifi oppimisvaikeus. Selikowitzin (2012, 44) mukaan tämä on tila, jolla monet viittaavat lukivaikeuteen. Spesifi lukemisen vaikeus määritellään merkittävänä ja selittämättömänä viivästymänä lukemisessa lapsella, jonka älykkyys on keskimääräinen tai sen yläpuolella. Spesifin lukemisen vaikeuden diagnoosi perustuu lukemisen viivästymän tasoon paremmin kuin tietyn tyyppisiin virheisiin, joita lapsi tekee. Tiettyjä virheitä lasten lukemisessa ovat esimerkiksi vaikeus erottaa b ja d toisistaan, haluttomuus lukea ääneen, monotooninen ääni luettaessa ja taipumus seurata tekstiä sormellaan lukiessaan. (Selikowitz 2012, 44)

Arviointi

Lukiongelmien varhainen tunnistaminen on tärkeää, sillä puutteet lukutaidossa haittaavat myöhempiä kirjoitettuun kieleen pohjautuvaa oppimista (Lyytinen & Lyytinen 2007). Lukivaikeus voidaan luotettavasti diagnosoida toisen lukuvuoden lopussa, sillä luku- ja kirjoitustaidon oppimisen nopeus vaihtelee normaalisti ensimmäisten kouluvuosien aikana (Puolakanaho, 2012, 54). Myös Tunmer ja Greaney (2010, 231) huomauttavat, että lukivaikeuden diagnosointi vaatii sen, että lapsi on saanut virallista luku- ja kirjoitustaidon opetusta 2–3 vuotta. Suomen järjestelmässä tuen saaminen koulussa ei vaadi oppimisvaikeusdiagnoosia (Aro ym. 2012, 301).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien tunnistamiseen on kehitetty niin seulontatestejä kuin yksilötestejä, joilla voidaan arvioida tehdä tarkempaa yksilöllisten taitojen arviointia. Seulontatestien avulla saadaan hyvä kuva lukemisen ja kirjoittamisen taidoista mutta suunniteltaessa lukiopetuksen sisältöä tarvitaan tietoa yksilöllisistä vahvuuksista ja haasteista. Tarkkaa diagnostista määrittelyä tärkeämpää onkin saada yksityiskohtainen kuvaus lukemisen ja kirjoittamisen taidoista sekä haasteista. Niiden avulla voidaan suunnitella yksilöllisiä tukitoimia. Lukivaikeuden tunnistaminen ja tukeminen perustuvat Suomessa pedagogiseen tai psykologiseen arvioon. Virallista lääketieteellistä diagnoosia ei tarvita tukitoimien saamiseksi. (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 18–19)

Tutkimuksessa tutkittiin, kuinka voidaan tukea nuoria (N=25), joilla on lukivaikeus. Havaittiin, että lukivaikeus diagnosoimalla nähdään toivo siitä, että opettajat suhtautuisivat ymmärtäväisemmin oppilaisiin, kun heillä on lukivaikeuden diagnoosi. Haittana diagnosoimalla puolestaan nähdään se, että jotkut samaistavat lukivaikeuden tyhmyydeksi. Erityisoppilaan mukaan ottaminen hänen oppimisen tarpeiden arviointiin ja suunnitteluun sekä tavoitteiden asettamiseen on suositeltavaa. Tämä voi voimaannuttaa ja motivoida oppilasta kohti saavutettavissa olevia realistisia tavoitteita. (Long, MacBlain & MacBlain 2007)

3.3 Lukivaikeuden keskeiset piirteet ja ilmeneminen

Lukivaikeuden määrittelyn yhtenä osana on, että sen katsotaan olevan pysyvä lukutaitoon liittyvä oppimisvaikeus. Siihen sisältyy haasteita sanantunnistuksessa, oikeinkirjoituksessa ja fonologisessa uudelleen koodaamisessa, joka tarkoittaa taitoa kääntää kirjaimia ja niiden merkkejä fonologiseen muotoon. (Tunmer & Greaney 2010, 231) Lukivaikeuteen liittyy usein lukemisvaikeuksien lisäksi vaikeuksia kirjoitus- ja oikeinkirjoitustaidon saavuttamisessa (Korho-

nen 2002, 128). Lukivaikeuteen sisältyy fonologinen eli äänteisiin liittyvä heikkous, joka vaikeuttaa dekodauksen onnistumista (Takala 2008, 70). Dekoodaus on äänteittäin etenevä koiva lukutapa, joka perustuu vahvaan kirjaintuntemukseen eli lapsi tunnistaa kirjaimet ja niitä vastaavat äänteet (Kairaluoma & Takala 2019).

Lerkkasen (2013, 75) mukaan lukijan tulee hallita dekodoustaito, tekstin ymmärtäminen, tekstin funktionaalinen käyttö ja analysointi. Näistä dekodaus on kielen alimmalla tasolla (Takala 2008, 70). Tekninen lukutaito on merkityksellinen perustaito silloin, kun pyritään oppimaan lukemaan suomen kieltä. Teknisessä lukutaidossa oppilas oppii kirjain-äännevastaavuuden eli yhteyden, joka on puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. (Lerkkänen 2013, 75) Suomen kielen kirjoitusjärjestelmään sopii hyvin se, että lukutaidon opettaminen etenee kielen pienempien yksiköiden eli kirjainten ja äänneiden kautta tavujen ja suurempien yksiköiden lukemiseen. Dekoodaus ei myöskään vaadi sanojen merkitysten ymmärtämistä. Teknisen lukutaidon vahva perusta antaa edellytykset tarkalle ja myöhemmässä vaiheessa sujuvalle lukutaidolle. Tarkan lukutaidon saavuttamiseen jälkeen oleellista on, että lukeminen sujuvoituu. Lukemisen voidaan katsoa olevan sujuvaa eli automatisoitunutta sen ollessa nopeaa, virheetöntä ja ilmeikästä. Oppilaille, joilla on lukivaikeus, sujuvan lukutaidon saavuttaminen on vaikeaa ja joskus myös mahdotonta. (Kairaluoma & Takala 2019)

Eri ikävaiheissa lukivaikeus ilmenee eri tavoin (Aro, Siiskonen, Peltonen & Pirinen 2007, 125). Lukemaan oppiminen on erityisoppilaalla usein hitaampaa kuin ikätovereilla. Tällöin hänen lukemisensa sujuvoituu hitaammin kuin luokkatovereilla. (Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen 2005, 30) Alkavassa lukemisessa lapsen lukeminen on epävarmaa, äänteitä voi korvautua toisilla äänneillä, lukemisessa voi esiintyä arvailua ja sanoista voi puuttua kirjaimia sekä lukurytmissä on mahdollisesti poikkeavuutta (Kairaluoma & Takala 2019). Erityisoppilaat ovat lukemisen nopeudeltaan selvästi hitaampia kuin samanikäiset lapset, joilla ei ole lukivaikeutta (Davies, Cuetos & Glez-Seijas 2007, 191). Vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa voivat myös johtaa lukemisen ja kirjoittamisen välttelyyn, jolloin luku- ja kirjoitustaito eivät kehity niin hyvälle tasolle kuin pitäisi (Aro ym. 2012, 313).

Kouluiässä olevan lapsen lukemisen vaikeuksia voi ennakoida se, että lapsi oppii kirjaimet ja niitä vastaavat äänteet hitaasti ja äänneiden yhdisteleminen on haasteellista. Esimerkiksi heikko kirjaintuntemus, hidas sarjallinen nimeäminen ja äännetietoisuuden sekä kielellisen lyhytaikaisen muistin haasteet ovat yhteydessä lukivaikeuden ilmenemiseen. Lukemaan opettelun alkuvaiheessa lukeminen on yleensä hidasta mutta lukeminen on kuitenkin tarkkaa ensimmäisen

kouluvuoden lopussa. Lukemisharjoittelun myötä lukeminen nopeutuu ja automatisoituu. Osalla jää kuitenkin takkuava ja hidas lukutaito. Lukemisen sujuvuuden haasteet kuuluvat lukivaikeuden ytimeen. Lukivaikeus hankaloittaa lukemista ja sitä kautta voi tuoda haasteita myös tekstien ymmärtämiseen. (Kairaluoma & Takala 2019)

Suullisen ja kirjallisen ilmaisun haasteet

Lukivaikeuteen luetaan myöhemmässä vaiheessa vaikeudet suullisessa lukutaidossa. Tällöin esimerkiksi sanoja tai sanan osia voi jäädä pois tai korvautua, lukeminen on hidasta ja voi esiintyä virheellisiä aloituksia sekä epävarmuutta lukemisessa. Lisäksi voi olla haasteita sanojen kääntämisessä lauseissa tai kirjaintein kääntämisessä sanoissa. Haasteita voi mahdollisesti esiintyä myös luetun ymmärtämisessä, jolloin voi olla vaikeaa kuvata tekstin tapahtumia tai tehdä päätelmiä luetun tekstin perusteella. (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012, 282)

Lukemiseen verrattuna enemmän virheitä tehdään kirjoittamisessa. Osasyitä kirjoittamisen virheellisyyteen ovat nopeuteen tähtäävä suoritusstrategia ja harjaantumattomuus. Teknisen lukutaidon pulmat ja vähäinen lukemiskokemus näkyvät usein haasteena ymmärtää kirjoitettua kieltä. Oppilaan näkökulmasta lukivaikeuden tunnistaminen, esille nostaminen ja haasteista sekä tukitoimista puhuminen on usein vapauttavaa, sillä tällöin saattaa purkautua kielteisiä la-
tauksia, joita on ehtinyt rakentua ongelman rinnalle. (Aro ym. 2007, 125 & 129)

On tavallista, että kirjoittamiskyvyn häiriöt tulevat lukemiskyvyn häiriöitä merkittävämmiksi myöhemmin lapsuudessa ja aikuisiällä. Kirjoittamiskyvyn häiriössä henkilöllä on usein äännevirheitä, jotka ovat todennäköisesti osittain lähtöisin äänneiden alentuneesta erottelukyvystä niin kuin lukemiskyvyn häiriöissäkin todennäköisesti osittain. Osa lapsista saavuttaa kielenkehityksen merkittävimmät asiat ikätasoisesti mutta heillä on haasteita kuulon kautta prosessoinnissa, jolloin esimerkiksi äänneiden luokittelu ja loppusoinnut voivat olla haasteellisia. Haasteita voi esiintyä myös audittiivisessä sekventiaalisessa muistissa, asioiden yhdistelyssä ja visuaalisessa prosessoinnissa kuten kirjainten erottelussa. Edellä mainittuja haasteita voi esiintyä myös juuri lukemaan oppineilla lapsilla, joten ne eivät ole välttämättä huonon lukutaidon syytä. (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012, 282)

Lawrence (2009, 22–23) kuvailee useita yleisiä lukivaikeuden piirteitä, joita ovat esimerkiksi vaikeus toistaa riimejä, vaikeus muistaa suullisesti annettuja ohjeita ja epätavallisen hidasta kirjoittaminen. Oppilas, jolla on lukivaikeus, osoittaa usein vain vähäistä kiinnostusta lukemiseen,

tulee kiusaantuneeksi, jos pyydetään lukemaan ääneen julkisesti ja osoittaa puutteita uskosta omiin kykyihin. Puhussa oppilaalla on usein käänteinen sana-, äänne- tai kirjainjärjestys ja vaikeuksia oppia kirjaimet. (Lawrence 2009, 22–23)

Fonologiset haasteet

Lapsilla, joilla on spesifi lukemisen vaikeus, on havaittu haasteita pääasiassa fonologisissa taidoissa. Yleisin alue heikkoudessa on foneemien segmentaatio. Se on prosessi, jossa tuntematon sana on hajonnut aivoissa rakenneosasien äännteisiin. (Selikowitz, 2012 47–48) Näyttää siltä, että näillä lapsilla on haasteita murtaa koodia, jolla muunnetaan kirjainmerkit niitä vastaaviksi foneemeiksi aivoissa. (Selikowitz 2012, 48). On vahvoja todisteita siitä, että erityisoppilailla on haasteita tehtävissä, jotka ovat foneemin poistaminen ja epäsanojen toistaminen. Foneemin poistaminen oli myös vahvin tekijä lukemisen taitojen määrittämisessä. (Marshall, Snowling & Bailey 2001, 13)

Fonologista tietoisuutta voidaan kutsua sateenvarjotermiksi. Se sisältää tietoisuuden ja puheen käsittelyn niin sana-, tavu- kuin foneemitasolla. Lukijan täytyy pystyä analysoimaan ja muokkaamaan puhetta, jolloin hän voi saavuttaa fonologisen tietoisuuden tason. (Mahfoudhi & W. Haynes 2009, 140) Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan taitoa havainnoida ja käsitellä tietoisesti sanan eri osia kuten äännteitä ja tavuja (Puolakanaho & Ketonen, 2011, 138). Lerkkanen (2013, 30) kuvaa fonologista tietoisuutta taitona yhdistellä ja erotella sanoista foneemeja eli yksittäisiä äännteitä. Fonologiseen prosessointiin lasketaan usein sisältyväksi fonologisen tietoisuuden lisäksi taito käsitellä kielellistä materiaalia tehokkaasti muistissa ja kykyä tuottaa kielellisiä yksiköitä eli niin kutsuttu sujuva nimeämisen taito. (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen, 2014, 312).

Svensson & Jacobsen (2005) tutkivat lukivaikeuksien pysyvyyttä ajan kuluessa Ruotsissa. Tutkimuksen osallistujat koostuivat heikoista lukijoista (N=103) ja kontrolliryhmästä (N=90). Tutkimuksen alkaessa osallistujat olivat iältään 8–9-vuotiaita. Toisen kerran tutkimukseen liittyvää dataa kerättiin osallistujien ollessa 12 luokalla. Tutkimus osoittaa, että ne fonologiset vaikeudet, joita esiintyi ensimmäisinä kouluvuosina ovat edelleen pysyviä aikuisuudessa.

Fonologiset heikkoudet, joita on mitattu epäsanojen lukemisella, on vahva indikaattori lukivaikeudelle. Monet oppilaat, jotka suoriutuivat kolmannella luokalla (Ruotsin koulujärjestelmä) heikosti epäsanojen lukemisesta, suoriutuivat huonosti vastaavanlaisesta testistä 12 luokalla

(Ruotsin koulujärjestelmä). Suoriutuminen oli heikompaa molemmilla luokka-asteilla, vaikka tutkittavat olivat saavuttaneet keskivertotason sanantunnistuksessa. (Svensson & Jacobson 2005, 16) Fonologiset heikkoudet, jotka ilmenevät ensimmäisillä luokilla ovat edelleen olemassa aikuisuudessa. Näin ollen fonologiaan pohjautuva määrittely lukivaikeudesta on vaakaampi ajan mittaan kuin määrittelyt, jotka pohjautuvat sanojen dekodauksen testeihin tai älykkyydosamäärään. (Svensson & Jacobson 2005, 13–14)

Erityisoppilaan on vaikeaa päästä läpi fonologisesta lukemisen vaiheesta, jotta lukeminen automatisoituisi. He saattavat kompensoida fonologisia vaikeuksia käyttämällä visuaalisen tunnistuksen tekniikoita, jotka eivät yleensä ole riittäviä tehokkaaseen lukemiseen. Usein lapsilla, joilla on spesifi lukemisen vaikeus, on myös kielellisen muistin heikkous, jonka vuoksi heillä voi olla vaikeaa palauttaa mieleen sana, jonka he juuri lukivat. (Selikowitz 2012, 48) Useimmat tutkimukset lukevat työmuistin heikkouden yhdeksi lukivaikeuden yleisimmäksi oireeksi (Lawrence 2009, 37).

Jyväskylässä tehdyssä tutkimuksessa oli tavoitteena tarkastella kykyä erotella foneemien pituuksia ja taidon yhteyttä lukemisen tarkkuuteen ja nopeuteen sekä oikeinkirjoittamiseen tarkkuuteen. Tutkimukseen osallistui 1–3-luokkalaisia lapsia (N=184). Tutkittavat jaettiin kolmeen ryhmään, jotka olivat lukemisen vaikeus ja familiarinen riski, tyypillinen lukija ja familiarinen riski sekä tyypillinen lukija ja ei familiarista riskiä. Lapset, joilla oli lukemisen vaikeuksia, tekivät enemmän virheitä foneemien pituuksien erottelussa toisella ja kolmannella luokalla kuin lapset, jotka olivat tyypillisiä lukijoita ja heillä ei ollut familiarista riskiä. Otettaessa huomioon vaihtelu lyhytkestoisessa muistissa, fonologisessa muistissa ja nimeämisen nopeudessa, foneemien keston vaihtelun erottelu selitti vaihtelua oikeinkirjoituksessa vuosiluokilla 2–3 sekä lukemisen tarkkuudessa kolmannella luokalla lapsilla, joilla oli lukemisen vaikeuksia ja familiarinen riski. (Pennala ym. 2010)

Tutkimuksen mukaan haasteet foneemien keston vaihteluiden erottamisessa voivat olla yksi riskitekijä, joka vaikuttaa lukivaikeuden kehittymiseen. Lapsilla, joilla oli lukemisen vaikeuksia, oli 31,4 %:lla haasteita foneemien keston erottelussa toisella luokalla. Vastaavasti 8,8 %:lla tyypillisistä lukijoista oli haasteita foneemien keston erottelussa ja 14,7 %:lla lapsista, jotka olivat tyypillisiä lukijoita ja heillä oli familiarinen riski. Lapset, joilla oli lukemisen vaikeuksia, saivat huonompia pisteitä kielellisessä älykkyydessä, nopeassa sarjallisessa nimeämisessä ja lyhytkestoisessa kielellisessä muistissa toisella luokalla foneemien keston erottelun lisäksi

verrattuna lapsiin, jotka olivat tyypillisiä lukijoita, joilla oli familiaarinen riski. (Pennala ym. 2010)

Kaikilla lapsilla, joilla on spesifi lukemisen vaikeus ei kuitenkaan ole fonologisia haasteita, vaan osalla on visuaalisen hahmottamisen heikkous, jolloin heillä on vaikeuksia tavassa, jolla aivot hahmottavat kirjainten muodot. Osalla lapsista on myös fonologisia ja visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia. (Selikowitz 2012, 48) Lukemaan oppiminen vaatii taitoja auditiivisessa ja visuaalisessa havaitsemisessa sekä riittävät kielelliset taidot. Oppilaan tulee hallita ja tunnistaa kirjaimet. Kaikkien lasten tulee oppia kirjainten oikeat asennot. Erityisoppilailla kirjainten oikeiden asentojen oppiminen on yleensä hidasta. Heillä on usein haasteita oppia asioiden oikeita järjestyksiä, jolloin aakkosten oppiminen voi olla hidas prosessi, jota ei tule kiirehtiä. (Lawrence 2009, 51–52)

Erityisoppilaat suoriutuivat huonommin tehtävässä, jossa tuli tunnistaa loppusoinnuiltaan poikkeava sana kuin henkilöt, joilla ei ole lukivaikeutta ja ovat saman ikäisiä. Suoriutuminen oli kuitenkin vastaavalla tasolla kuin oppilailla, jotka olivat lukemiseniältään vastaavalla tasolla kuin erityisoppilaat. Erityisoppilaat tekivät myös enemmän virheitä foneemin poistamisessa ja epäsanojen lukemisessa, kun taitoja testattiin. Näissä testeissä erityisoppilaat tekivät enemmän virheitä, kuin ikäkontrolliryhmä ja ryhmä, joka oli lukemisentasoltaan vastaava. (Marshall, Snowling & Bailey 2001, 10)

4 Lukivaikeus ja positiivinen pedagogiikka

Tässä luvussa käsittelemme positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Tarkastelemme positiivisen pedagogiikan merkitystä oppimisen kannalta. Nostamme esiin, kuinka lukivaikeus voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja myötävaikuttaa useiden psykososiaalisten haasteiden ilmenemiseen. Positiivisen pedagogiikan avulla voidaan nostaa esille haasteellisiakin asioita.

4.1 Positiivisen pedagogiikan merkitys oppimisessa

On havaittu, että lasten vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen mahdollistaa vahvuuksiin liittyvien tavoitteiden asettamista ja saavuttamista. Vahvuuksien tunnistaminen voi tuottaa positiivisia tunteita, mikä lisää myönteistä käsitystä itsestä ja voi johtaa tehokkaampaan toimintaan ja oppimiseen. Kouluissa käytettävät vahvuuksien tunnistamiseen liittyvät toimet sekä vahvuuksiin pohjautuvien oppimistavoitteiden asettaminen edistävät oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia. (Galloway, Reynolds & Williamson 2020, 43)

Luonteenvahvuuksiin keskittyvässä opetuksessa tärkeää on lähteä liikkeelle vahvuuskielestä. Tutustutaan oppilaiden kanssa yhdessä vahvuuskieleen, sillä sanaston oppiminen herkistää ilmiölle. Aikuinen toimii esimerkkinä sanallistaen ja tehden lapset tietoisiksi omista luonteen vahvuuksista sekä voimavaroista. Vahvuuskieleen voidaan tutustua esimerkiksi pohtimalla kunnioittamiaan tai ihailemiaan ihmisiä ja heidän piirteitään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 70–71) Apuna omien vahvuuksien selvittämisessä voidaan käyttää Petersonin ja Seligmanin VIA-vahvuusluokittelun mukaista VIA-mittaria. VIA-luokittelu perustuu kuuteen hyveeseen. Luokittelun hyvealueet ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Nämä ilmentävät 24 luonteenvahvuutta. (Seligman & Lång 2008, 170–194; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 33, 72–73)

Barbara Fredricksonin positiivisten tunteiden laajentamisen ja rakentamisen teorian mukaan positiiviset tunteet auttavat rakentamaan fyysisiä, psykologisia ja sosiaalisia resursseja. Teoria kuvaa sitä, kuinka positiiviset tunteet avaavat ajatteluamme ja toimintaamme uusille mahdollisuuksille ja kuinka tämä voi auttaa rakentamaan fyysisiä, psykologisia ja sosiaalisia resursseja, jotka edistävät hyvinvointia. (Baumgardner & Crothers 2014, 43–44) Koulun näkökulmasta lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen tukee heidän akateemisten taitojen ja valmiuksien kehittymistä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 18).

Koulussa viihtyminen ja koulutyön pitäminen mielekkäänä on tärkeää oppimisen kannalta. Tätä voidaan lisätä myönteisen ilmapiirin, välittävien ja kannustavien aikuisten sekä innostavan, oppilaiden kokemusmaailmaa ja osallisuutta hyödyntävän opetuksen avulla. Positiivisten odotusten voima, innostavat oppimistehtävät sekä vahvuusperustainen työskentelyilmapiiri motivoivat oppilaita yrittämään ja kehittämään osaamistaan. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 19) Annettaessa oppilaalle positiivista palautetta jostain hänen käyttämästään vahvuudesta, hän oppii tunnistamaan ja käyttämään niitä entistä paremmin ja tarkoituksenmukaisemmin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 70–71).

Useita tutkimuksia yhteen kokoava tutkimus (Harinen & Halme 2012) peruskoululaisten kouluhyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä nostaa esiin lasten kyvykkyyden tunteen vaikutuksen kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen pääaineistossa on mukana kansainvälisiä vertailututkimuksia, kansallisia tilastollisia analyysejä ja selvityksiä, koululaisten haastatteluihin perustuvia tutkimuksia sekä kouluarkea ja sen vuorovaikutussuhteita käsitteleviä tutkimuksia. Tutkimuksissa on havaittu, että lasten kouluhyvinvointiin liittyy vahvasti kokemus kyvykkyydestä eli tällöin oppilas voi kokea olevansa hyvä jossakin. Lapsen hallinnan tunne omasta koulunkäynnistä näyttää lisäävän oppilaan kokemaa tyytyväisyyttä koulua kohtaan. Koulun on todettu vaikuttavan siihen, millainen käsitys omista kyvyistään lapselle muodostuu. (Harinen & Halme 2012, 18–19)

Oppilaiden näkökulmasta tehdyssä kouluhyvinvointitutkimuksessa oppilaat korostivat myös opettajien merkityksen kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen aineisto koostui 8–9 –luokkalaisten kirjoittamista aineista (N=461). Oppilaiden mielestä tärkeää oli, että opettaja hallitsi opetettavat sisällöt ja erilaiset opetustavat. Oppilaat odottivat opettajilta vahvaa aikuisuutta ja kasvatuksellista otetta. Oppilaiden mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavat myös opetuksen laatu, opetusjärjestelyt ja koulun tilat. Yhtä lailla oppilaat nostivat esille koulun ilmapiirin ja yhteishengen vaikutuksen kouluviihtyvyyteen. Oppilaiden mukaan opettajalla on merkittävä rooli luovan, mukavan ja kannustavan oppimisilmapiirin luomisessa. Edellä kuvailtujen seikkojen lisäksi varhainen tuki ja ennaltaehkäisevä työ tukevat kouluhyvinvointia. Oppilaiden käsitysten mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavien toimien ei tarvitse olla isoja vaan jo pienetkin muutokset arjen koulutyössä merkitsevät. Yhteistyön sujuminen tarkoittaa, että tiedonkulun tulee kehittyä siten, että eri toimijat ovat tietoisia nykyisestä koulukulttuurista, nuorten kulttuurista ja heidän arkielämästään. (Janhunen 2013, 59–68, 96, 98)

Oppilaiden mukaan opettajien vaikutuksen lisäksi kavereiden olemassaololla oli vahvistava vaikutus oppilaiden välisiin suhteisiin. Kavereilla havaittiin olevan vaikutusta yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Oppilaiden mukaan toimivat ihmissuhteet ovat edellytys sille, että koulunkäynti sujuu hyvin. Niillä on vaikutusta tulevaisuuden menestymiselle. Nuorten minäkuvan kehittämisen kannalta kavereiden välinen vuorovaikutus on erittäin tärkeää. (Janhunen 2013, 59–68)

4.2 Erityisoppilaan tukeminen

Suomen koulujärjestelmässä siirryttiin erityisopetuksen strategian esityksen pohjalta kolmiportaiseen tukeen vuonna 2011. Erityisopetuksen strategian ehdotuksen mukaisesti otettiin käyttöön uusi tuen taso ennen erityiseen tukeen siirtymistä. Tämän tuen tason, tehostetun tuen, avulla pyritään mahdollistamaan interventioiden aloittaminen riittävän ajoissa. Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on pyrkiä ehkäisemään oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä. (Oja 2012, 46) Kolmiportaisessa oppimisen ja koulunkäynnin tuessa tukimuodot järjestetään yksilöllisesti oppilaan kehitystason ja tarpeiden mukaisesti. Näin ollen tuen tarve voi vaihdella ja oppilas saattaa tarvita samanaikaisesti monenlaista tukea. Kolmiportaisessa tuessa tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (OAJ; Opetushallitus 2016, 61–64)

Yleistä tukea toteutetaan heti tuen tarpeen ilmettyä osana koulun arkea. Se ei edellytä mitään päätöksiä tai tutkimuksia. Mikäli yleinen tuki ei riitä ja oppilas tarvitsee oppimisessa ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita eri tukimuotoja samanaikaisesti, siirrytään pedagogisen arvion perusteella tehostettuun tukeen. (OAJ; Opetushallitus 2016, 61–64) Mikäli tehostettu tuki ei riitä, voidaan pedagogisen selvityksen myötä tehdä oppilaalle erityisen tuen päätös. Tällöin oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Erityisen tuen tasolla ovat käytössä kaikki perusopetuksen tukimuodot tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta intensiivisempään erityisopetukseen asti. (Opetushallitus 2016, 65–67) Pedagogisen arvioinnin avulla seurataan jatkuvasti oppilaan edistymistä ja muutoksia tuen tarpeessa (Oja 2012, 47).

Oppilaita, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksia on pyritty auttamaan tukiopetuksen ja lukiopetuksen avulla. Lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen käytettävät menetelmät ovat yleensä alkuopetuksessa systemaattisia, jolloin opetus etenee järjestelmällisesti vaiheittain. (Ahvenainen & Holopainen 2012, 99) Lukivaikeuden tukemiseen voidaan käyttää koulussa monenlaisia yksilöllisiä vaikeuden aiheuttamia haittoja korjaavia tai kompensoivia

keinoja (Paloneva & Mäkipää 2019). Lukiopetus voi parhaimmillaan olla kielellistä kokonaiskuntoutusta. Lukiopetuksessa voidaan ottaa huomioon kaikki kielen osa-alueet. Mikäli lapsella on haasteita kirjoitetun kielen oppimisessa, on hänellä todennäköisesti puutteita puhutussa kielessä. Lukiopetuksessa tärkeä osa onkin puhutun kielen aktiivinen käyttö ja harjoittaminen. (Ahvenainen & Holopainen 2012, 101)

Kehitettäessä lukiopetuksen menetelmiä tulee tietää, kuinka ihminen käsittelee tietoa, millainen on ihmisen kognitiivinen toiminta ja millä tavoin erityisoppilaat poikkeavat lukijoista, joilla ei ole lukivaikeutta. Oppilalle tulee tehdä yksilöllinen oppilasdiagnoosi. Mikäli mahdollista, tulee selvittää oppilaan haasteiden syytaustaa mutta opetuksen suunnittelun kannalta merkityksellisintä on tieto oppilaan valmiuksista ja taidoista. Kerätyn tiedon pohjalta oppilaan opetusta tulee suunnitella yksilöllisesti. Suomen kielessä on myös tiettyjä erityispiirteitä, jotka tulee ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa. (Ahvenainen & Holopainen 2012, 99–100) McNulty (2003) nostaa myös esille erityisoppilaan tarpeen varhaiselle tunnistamiselle ja interventioille kehittämään toiminnallista ja psykologista kompensatiota.

On järkevää koettaa vaikuttaa lukemisen ja kirjoittamisen prosesseihin, sillä syihin voi olla vaikea vaikuttaa. Lukemisen ja kirjoittamisen prosesseihin perustuva opetus vaatii opettajalta lukemis- ja kirjoittamisprosessien perusteellista tuntemista sekä oppilaan taitojen tunnistamista. Lukiopetuksessa oppimateriaaleilla ja opetusvälineillä on merkittävä rooli. Oppimateriaalien ja opetusvälineiden käytössä on tärkeä pohtia, miten materiaali toimii opetustilanteessa ja kuinka se edistää oppilaan oppimista. Olennaista on myös, että tietyt perusasiat tulee oppia automaation tasolle asti. Tällöin asia tulee ylioppia, jolloin vaaditaan oppilaan muistitoimintojen tukeamista. Muistitoimintoja voidaan tukea esimerkiksi toistojen määrän lisäämisellä, luokittelulla, vertailulla ja asian liittämällä lapsen kokemusmaailmaan. (Ahvenainen & Holopainen 2012, 101–102)

Äänneiden ja kirjainten välisen yhteyden oppiminen on luontevinta leikin muodossa, jolloin lapsen on mahdollista välttää pettymyksen tunteita. Pettymyksen tunteita syntyy, kun lapsi huomaa ikätovereidensa nopean etenemisen lukemaan oppimisessa. (Lyytinen & Lyytinen 2007) Lyytinen & Lyytinen (2007) myös mainitsevat, että alkuvaiheessa lapset ovat innokkaita kehittämään lukutaitoaan siitä huolimatta, että he eivät saa luetun ymmärtämisestä johtuvaa iloa. Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän yliopiston tutkimusryhmien kehittämä pelinomainen Ekapeli on lapsia innostava väline lukutaidon harjoitteluun (Lyytinen, Eklund, Ronimus & Lyytinen 2019).

Itävallassa tehdyn tutkimuksen tavoitteena oli kehittää heikkojen saksankielisten 2. ja 4. -luokkalaisten lukijoiden (N=39) lukemisen nopeutta kahden erilaisen harjoitteluohjelman avulla. Tietokoneella harjoitellut ryhmä harjoitteli kirjoitetun muodon yhdistämistä fonologiseen vastineeseen. Toinen ryhmä harjoitteli lukemalla kirjaa aikuiselle tuutorille. Molemmat ryhmät osoittivat tutkimuksessa samanlaista edistymistä sanojen lukemisessa ja lukemisen tarkkuudessa. Aikuiselle lukenut ryhmä osoitti nopeampaa edistymistä maailmanlaajuisessa sanojen lukemisen sujuvuudessa kuin ryhmä, joka oli harjoitellut tietokoneella. Epäsanojen lukemisessa kummankaan ryhmän lapset eivät kuitenkaan kehittyneet tutkimuksen aikana. Molemmat ryhmät kehittivät samalla tavalla sanojen lukemisessa konsonanttiyhtymien kanssa. (Huemer, Hintikka, Landerl, Aro & Lyytinen 2008)

Motivaatio on merkittävä tekijä oppimisessa. Lukiopetuksessa tulee pyrkiä siihen, että oppilaalla herää sisäinen motivaatio lukemiseen ja kirjoittamiseen, jolloin lukeminen ja kirjoittaminen itsessään palkitsevat oppilasta. Ulkoisella palkitsemisella ei saavuteta korkeaa ja pysyvää tasoa motivaatiossa. Hyvä keino ylläpitää oppilaan työvirettä on positiivinen ja välitön palaute. Luokanopettajan tulee luoda kiireetön, myönteinen ja oppimista palkitseva ilmapiiri luokkaansa. (Ahvenainen & Holopainen 2012, 101) Harjoittelumotivaation ylläpitäminen on haastavin tekijä sitkeän vaikeuden kohdalla. Kirjain-ääne-yhteyksien opettelussa erityisoppilaat tarvitsevat oppiakseen monta kertaa enemmän aikaa kuin muut lapset. Toistuvat ja epämiellyttävät oppimiskokemukset heikentävät motivaatiota. Ennakoivilla tukitoimilla voidaan välttää vaikeuksia estämällä epäonnistumisen kierre. (Lyytinen & Lyytinen 2007)

Erityisoppilaalle pätevyyden tunnetta lisäävät aidot kokemukset osaamisesta ovat merkityksellisiä. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi se, että hän pääsee lukemaan nuoremmalle oppilaalle tai kuuntelemaan hänen lukemaan opettelua. Tällöin oppilas voi mielikuvatasolla päästä oman oppimispolkunsa alkuvaiheisiin ja näkemään omaa kehityskaartaan. (Thuneberg 2008, 187–188) Rohkaiseva, monipuolinen ja myönteinen palaute oppimisprosessin aikana tukee oppimista ja lisäksi se on keskeinen osa kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta (Opetushallitus 2016, 17).

Lukiopetukselle varattu aika on rajallista, jolloin ajankäytön tulee olla tehokasta. Tällöin tulee tarkasti pohtia sitä, mihin opetukseen varattu aika käytetään, jotta se menee tehokkaaseen opettamiseen. (Ahvenainen & Holopainen 2012, 101) Opetuksen tulee olla kuitenkin kiireetöntä ja perusteellista lukemisen ja kirjoittamisen alkuopetuksessa. Oppilaiden etenemistähti on myös

erilainen, jolloin osa lapsista tarvitsee enemmän aikaa ja harjoitusta. (Ahvenainen & Holopainen 2012, 113)

Opetusta suunniteltaessa on olennaista muistaa, että erityisoppilas ponnistelee jokaisessa vaiheessa ajallisesti pidempään ja käyttää enemmän voimia kuin muut oppilaat (Thuneberg 2008, 184). Kirjain-äänne yhteyksien opettelussa lukemaan oppimisen perustasolla pitkäaikaisia haasteita kokevat oppilaat joutuvat käyttämään moninkertaisesti aikaa muihin oppilaisiin verrattuna. Tällöin motivaation säilymisen kannalta on oleellista, että harjoittelua voidaan toteuttaa riittävän myönteisessä ilmapiirissä. Erityisen merkityksellistä on tukea lasta säilyttämään oma kiinnostus ja motivaatio kirjoitettua kieltä kohtaan. (Lyytinen & Lyytinen 2008, 97–99) Positiivisten oppimiskokemusten tarjoaminen erityisoppilaille varmistaa, että he voivat tuntea itsensä vähemmän eristäytyneeksi ja kokea enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Long, MacBlain & MacBlain 2007).

4.3 Lukivaikeuden vaikutus oppilaan itsetuntoon

Erityisoppilaat saavat usein runsaasti negatiivista palautetta itsestään. Toistuva epäonnistumisiin ja hankaliin asioihin keskittyminen voi saada oppilaan ajattelemaan, että hän on huono ja heikko, eikä kelpaa koulussa sellaisena kuin on. (Sandberg 2018, 123) Jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia, hän voi kokea oppivansa hitaammin ja työläämmin kuin luokkakaverit. Erityisoppilaat joutuvat usein kokemaan sellaisia oppimiseen liittyviä tunteita, joita luokkatoverit eivät välttämättä koe koskaan koulussa. Erityisoppilaat saattavat kokea avuttomuutta ja toivottomuutta, mikä lisää heidän kielteistä käsitystä itsestään, kyvyistään ja oppimisestaan. (Aro ym. 2014, 21–22)

Erityisoppilaille voi kehittyä matala itsetunto, sillä he tuntevat usein itsensä riittämättömiksi verratessaan itseään muihin ja kokevat useita turhautumisen kokemuksia lukivaikeuden seurauksena (Lawrence 2009, 104). Oppilaan kannalta oppilasarvostelun, oppilaiden välisen keskinäisen kilpailun sekä toisilta saadun palautteen on havaittu olevan merkittävässä roolissa oppilaan muodostaessa käsitystä itsestään oppijana. Näin ollen opettajan on erittäin tärkeää tunnistaa suhtautumisensa sekä odotuksensa, joita hän kohdistaa oppilaaseen. (Meriläinen 1997, 2; Lawrence 2006, 32)

Tutkimuksissa on havaittu, että lukemisen vaikeudet ovat yhteydessä heikompaan itsetuntoon. Kahdeksasta yhteentoista vuotiaita oppilaita (N=124) koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että lapset, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, kokevat enemmän ahdistusta ja heidän

itsetuntonsa on heikompi verrattuna ikätovereihin, joilla ei ole haasteita lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Novita 2016) Oppilaan käsitys omasta lukemisesta ja hänen akateeminen minäkäsityksensä kehittyvät pitkälti lukemisen oppimiseen perustuvien kokemusten pohjalta. Fonologisen tietoisuuden sekä kirjainvastaavuuden hallinta eivät ennusta pelkästään lukutaitoa, vaan ne ovat yhteydessä myös akateemiseen itsetuntoon ja käsityksiin omasta lukemisesta. (Chapman & Tunmer 2003, 5)

Erityisoppilaiden itsetunto kehittyy usein muita heikommaksi. Etenkin sellaisten oppilaiden itsetunnon on havaittu olevan heikentynyt, joilla oppimisvaikeus on ollut pitkään tunnistamatta, eikä hän ole saanut riittävästi tukea. (Lawrence 2006, 34–35) Kun lukemisessa ja kirjoittamisessa on pulmia, oppilaat kokevat monia turhautumisen ja epäonnistumisen kokemuksia, eivätkä he usko voivansa oppia ja kehittyä lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Lawrence 2006, 35–35, 142–14) Ilman oikeanlaista tukea erityisoppilaat vääjäämättä tulevat turhautuneiksi, kun eivät kykene pysymään muiden oppilaiden mukana (Lawrence 2009, 26–27).

Narratiivisessa tutkimuksessa (McNulty 2003) tutkittiin aikuisten (N=12) elämäntarinoita, joilla todettiin jo lapsena lukivaikeus. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla. Epäonnistumiset koulussa ja muilla tärkeillä elämän osa-alueilla voivat johtaa yksilöt tuntemaan itsensä erilaiseksi ja kokemaan, että hänessä on jotain vikaa. Nämä voivat vaikuttaa henkilön persoonallisuuteen ja emotionaaliseen elämään. Tällöin voi tulla esiin vaikeuksia itsetietoisuuden ja itsetunnon kanssa. Edellä kuvatut vaikeuden kokemukset kouluiässä voivat aiheuttaa haasteita koulussa ja johtaa epäonnistumisen tunteeseen. Tällaisessa tilanteessa oppilaalla voi olla intensiivinen tunnereaktio, joka usein liittyy häpeään. (McNulty 2003, 378)

Erityisoppilaan jatkuvat epäonnistumiset lukutaitoa vaativissa taidoissa voivat heijastua oppilaan persoonallisuuteen ilman tarvittavaa tukea. Erityisoppilaan jatkuvat epäonnistumisen tunteet ja itsevarmuuden puuttuminen useimmissa tilanteissa voivat heijastua oppilaan persoonallisuuteen ilman tarpeellista tukea. Tämän vuoksi on tärkeää, että oppilaan lukivaikeus tunnistetaan ennen kuin oppilaalla on liian paljon epäonnistumisen kokemuksia. (Lawrence 2009, 25) Matalan itsetunnon riskin vuoksi lukivaikeus tulisi tunnistaa varhaisessa vaiheessa ja antaa asianmukaista tukea oppimiseen. Useat erityisoppilaat ymmärtävät, että he eivät kykene lukemaan ja ääntämään. He tunnistavat sen, että kyseiset taidot ovat opettajien, vanhempien ja muiden oppilaiden osalta korkeasti arvostettuja. (Lawrence 2009, 104, 107)

Lukivaikeus tulisi selittää oppilaalle ja kuvata myös lukivaikeuden positiiviset näkökulmat huomioiden oppilaiden oletettu kehitys. Jos negatiivisen itsetunnon annetaan kehittyä, erityisoppilaan voi olla vaikea uskoa, että hän kykenee oppimaan. (Lawrence 2009, 106) Opetuksessa on syytä kiinnittää kattavasti huomiota sekä lukutaidon kehittämiseen että negatiivisista lukukokemuksista syntyneen negatiivisen käsityksen ja kielteisyyden korjaamiseen (Chapman & Tunmer 2003, 19). Turvallisessa ja yksilökeskeisessä oppimisilmapiirissä erityisoppilaat voivat kasvaa itsevarmoiksi ja itseensä uskoviksi lapsiksi ja nuoriksi (Long, MacBlain & MacBlain 2007).

Pitkittäistutkimuksessa tutkittiin taloudellisesti huonommassa asemassa olevien 8–12-vuotiaiden lasten (N=105) lukemisen vaikeuksien yhteyttä käyttäytymiseen. Näillä lapsilla lukemisen vaikeudet ennustivat muutoksia käyttäytymisessä. Lapset kertoivat negatiivisista tunnekokemuksista, jotka vaihtelivat samanlaisina eri luokilla. Tutkimuksen tulosten mukaan lukemisen ongelmat ovat yhteydessä emotionaaliseen ahdistukseen koulussa ja akateemisen vaikeuden sisältämiseen, kun lapset ovat heikommassa asemassa taloudellisesti. Viidennellä luokalla lapsilla, joilla oli lukemisen vaikeuksia, oli enemmän esimerkiksi häiritsevää käyttäytymistä, tarkkaamattomuutta ja negatiivisia tunnekokemuksia. Tutkijat löysivät myös todisteita siitä, että pysyvät lukemisen ongelmat koettiin ahdistaviksi koko tutkimusjakson ajan. Emotionaalinen ahdistus liittyy tutkimuksen tulosten mukaan akateemisen minäkuvan syntymiseen ja vahvistamiseen. (Ackerman, Izard, Kobak, Brown & Smith 2007)

4.4 Lukivaikeus ja psykososiaaliset haasteet

Lapsilla, joilla on akateemisia pulmia interventioista huolimatta, on yleisesti riski psykososiaalisille ongelmille (Smith-Bonahue, Larmore, Harman & Castillo 2009, 11). Kouluiässä lukemiskyvyn häiriöön liittyy usein tunne- ja käytöshäiriöitä. Yleisiä seurauksia lukemiskyvyn häiriöistä ovat opintojen epäonnistuminen, heikko osallistuminen koulunkäyntiin ja vaikeudet sosiaalisessa sopeutumisessa erityisesti peruskoulun yläluokilla ja peruskoulua seuraavissa opinnoissa. (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012, 281)

Erityisoppilaat voivat tuntea voimakasta turhautumista, joka voi olla riski käyttäytymisen vaikeuksien kehittymiselle. Näin voi helposti tapahtua, jos oppilaan lukivaikeutta ei tunnusteta riittävän varhain ja riittävää tukea ei ole annettu. Turhautumisen tunteita onkin usein havaittu erityisoppilailla, jotka eivät saa asiaankuuluvaa tukea. (Lawrence 2009, 25) Tutkijoiden mukaan

positiivinen pedagogiikka ja sen mukainen toimintakulttuuri kouluissa laskevat oppilaiden kokemaa masennusta ja ahdistusta sekä lisää oppilaiden onnellisuutta (Belli 2016). Tunne-elämän haasteet ovat yleisempiä ensimmäisten kouluvuosien aikana, kun taas käytösvaikeudet ja hyperaktiivisuus ovat todennäköisempiä myöhemmin lapsuudessa ja nuoruudessa. Nämä haasteet ovat myös yleisiä lukemis- ja kirjoittamiskyvyn häiriöissä. Edellä kuvatuista haasteista kärsivien lasten itsetunto on usein huono ja kouluun sopeutumisen sekä kaverisuhteiden haasteet ovat yleisiä. (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012, 282)

Snowling, Muter & Carrol (2007) tutkivat pitkittäistutkimuksessaan nuoria (N=50), joiden perheessä on lukivaikeutta ja nuoria (N=20), joiden perheessä ei ole lukivaikeutta. Lapset olivat tutkimuksen alkaessa noin 3- vuotiaita ja sen päättyessä 12–13-vuotiaita. Lapsilla, joiden perheessä oli lukivaikeutta, 42 %:lla oli pitkäkestoisia kielellisiä ongelmia. Ne olivat yhteydessä myös heikkoihin koulutuksellisiin saavutuksiin. Lapsilla, joilla oli kielellisiä vaikeuksia ja heidän perheissään oli lukivaikeuden riski, oli enemmän emotionaalisia haasteita sekä heikompi käsitys akateemisesta kompetenssistaan. Näillä lapsilla oli myös enemmän yliaktiivisuutta. Lapset, joilla oli perheessä lukivaikeuden riski, näytti olevan lisäksi kasvaneita haasteita tarkkaavaisuudessa. (Snowling, Muter & Carrol 2007, 609, 611, 614, 61)

Jyväskylässä tehty pitkittäistutkimus vertaili kehityksellisiä muutoksia psykososiaalisessa toiminnassa kouluun siirtymisen yhteydessä 4-9-vuotiailla lapsilla (N=170), joilla oli tai ei ollut lukivaikeutta. Lapsilla, joilla oli lukivaikeus, oli heikommat sosiaaliset taidot ja enemmän tarkkaamattomuutta kuin tyypillisesti kehittyvillä lapsilla kouluun tullessa. Heillä oli myös enemmän tarkkaavuuden haasteita kuin tyypillisillä lukijoilla 4–9 vuoden iässä. Poikien (lukivaikeus) sosiaaliset taidot kehittyivät kouluun tulon jälkeen samalle tasolle kuin tyttöjen, joilla ei ollut lukivaikeutta. Kuitenkin tyttöjen (lukivaikeus), sosiaaliset taidot eivät kehittyneet kouluun tulemisen jälkeen. Pojilla (lukivaikeus) havaittiin tarkkaamattomuutta ennen koulun alkua ja koulun alkamisen jälkeen. Tyttöillä (lukivaikeus) tarkkaamattomuus nousi koulun alkamisen jälkeen ja jopa vastaavalle tasolle kuin pojilla, joilla oli lukivaikeus. Lapsilla, joilla oli lukivaikeus, mukautuvuus ja sosiaaliset taidot olivat heikommat ennen koulun alkua verrattuna lapsiin, joilla ei ollut lukivaikeutta mutta mukautuvuus ja sosiaaliset taidot eivät olleet enää heikompia yhdeksän vuoden iässä. (Parhiala ym. 2015)

Nelsonin & Harwoodin (2011) tutkimuksessa vertailtiin meta-analyysin keinoin 58 tutkimuksen tuloksia. Tutkittavat lapset olivat olleet tutkimuksissa 5–18-vuotiaita. Tutkimuksessa tutkittiin ahdistuksen oireita lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia ja heitä verrattiin lapsiin, joilla

ei ollut oppimisvaikeuksia. Lapset, joilla on oppimisvaikeuksia kokevat enemmän ahdistusta kuin lapset, joilla ei ole oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen mukaan 70 %:lla lapsista, joilla on oppimisvaikeuksia, esiintyy korkeamman tason ahdistuksen oireita. Oppilaalla, jolla on oppimisvaikeuksia, on myös riski potentiaalisesti ongelmalliseen ahdistuksesta johtuvaan ahdistukseen. (Nelson & Harwood 2011, 6, 9, 11)

Ahdistuksen voimakkuus vaihteli oppilailta, joilla on tai ei ole oppimisvaikeuksia, riippuen henkilöstä, joka raportoi oireista. Oireita kuvasivat henkilöt itse, heidän opettajansa ja vanhemmat. Nelsonin & Harwoodin (2011, 9) tutkimuksessa nousi esille ahdistuksen oireiden erilaiset tasot lapsilla, joilla on oppimisvaikeus, riippuen siitä kenen näkökulmasta tarkastellaan. Nelsonin & Harwoodin (2011, 10) mukaan on havaittu ero ahdistuksen voimakkuudessa oppilaiden välillä, joilla on tai ei ole oppimisvaikeutta. Lasten lisäksi vanhemmat, jonka lapsella on spesifi oppimisvaikeus tuntevat usein ahdistusta lapsensa oppimisvaikeudesta. He ovat huolissaan siitä, kuinka lapsi pärjää koulussa niin akateemisesti kuin sosiaalisestikin. Vanhemmat myös usein kokevat syyllisyyttä lapsensa vaikeuksista. He voivat tuntea vihaa esimerkiksi opettajaa kohtaan, joka ei ymmärrä oppilaan vaikeuksia (Selikowitz 2012, 32–33)

4.5 Haasteiden esille tuominen positiivisessa pedagogiikassa

Positiivinen pedagogiikka nimenä saattaa olla joillekin harhaanjohtava. Sana ”positiivinen” ei tarkoita pelkkien positiivisten tunteiden sävyttämää kouluarkea (Leskisenoja 2017, 12). Myös positiivisessa pedagogiikassa haastavat tilanteet ja vastoinkäymiset ovat välttämättömiä ja ne ohjaavat kohti inhimillistä kasvua ja kukoistamista. Negatiivisten tunteiden hyväksyminen ja hyödyntäminen osana tunteiden kirjoa auttavat oppilaita selviytymään negatiivisista kokemuksista. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16–17; Ojanen 2014, 10)

Opettajalla on tärkeä rooli erityisoppilaan ajatuksenkulun muovaamiseksi niin, että he näkisivät haasteensa mahdollisuuksina. Tällöin voidaan tasapainottaa heidän psyykkistä kehitystään. Opettajan tulee ymmärtää jokaisen lapsen ainutlaatuisuus kykyinensä ja lahjakkuuksineen sen sijaan, että kutsuisi heitä laiskaksi, tylsäksi tai tyhmäksi. Hyödynnettäessä oppilaan taitoja silloin, kun hänellä on oppimisvaikeuksia, keskitytään vähemmän oppilaan vaikeuksiin. Tämä auttaa parantamaan oppilaan itsetuntoa ja tehtävien tekemistä. On välttämätöntä, että opettajat tunnustavat erityisoppilaiden kykyjä. (Kumar & Raja 2009, 5)

Opettajan on tärkeää valita materiaalit ja välineet oppilaan oppimisen tasolle sopivaksi ja kannustaa heitä yrittämään parhaansa. Näin opettaja voi auttaa erityisoppilasta kääntämään haasteensa mahdollisuudeksi olla malli menestyksekkästä suoriutujasta. Erityisoppilaan kokiessa onnistumisia heidän itseluottamuksensa ja itsetunto kasvavat, jolloin heidän on helpompi löytää tapa, jolla saavuttaa tavoitteensa. (Kumar & Raja 2009, 5)

Aikuinen saattaa käyttää huomaamattaankin puheessaan ikuisuussanoja sekä tylyjä tulkintoja. Sanat ”koskaan”, ”milloinkaan” ja ”aina” ovat esimerkkejä sanoista, jotka korostavat asioiden toivottomuutta ja ikuisuutta. Usein ajatukset ja puhe tulevat niin automaattisesti, ettei niitä välttämättä tule edes ajatelleeksi tarkemmin. Aikuisen on tärkeä huomata tällaiset sanat ja tylyt tulkinnat omasta puheestaan, jotta hän ei ruoki oppilaan negatiivista käsitystä osaamisestaan ja oppimisestaan. (Viljamaa 2008, 27–28) Opettajan tulee tarjota oppilaille positiivisia roolimalleja ja johdonmukaisesti kohdella yksilöllisiä eroavaisuuksia ja tarpeita kärsivällisellä hyväksymisellä sekä erityisellä vaivannäöllä (Kumar & Raja 2009, 5).

Tutkimuksen mukaan kymmenenvuotiaat lapset (N=16) nostivat vahvuuksiin liittyvän toiminnan aikarajoitteet potentiaaliseksi esteeksi vahvuuksiin perustuvien lähestymistapojen tehokkuudelle. Lapset ilmoittivat haluavansa käyttää enemmän aikaa vahvuuksiin liittyviin aktiviteetteihin. Lisääntyneiden mahdollisuuksien perusteena käytettiin muun muassa kouluresursien täysimääräinen hyödyntäminen, osallistuminen uusiin kokemuksiin ja mahdollisuus keskittymisen parantamiseen luokassa sen jälkeen, kun he olivat mukana vahvuuksiin liittyvässä toiminnassa. (Galloway, Reynolds & Williamson 2020, 36–37)

Erityisoppilaat ovat saaneet useimmiten paljon kritiikkiä ja negatiivista palautetta. Tällöin voi olla, että oppilas on niin herkistynyt kritiikille, että hän saattaa helposti kokea myönteiseksi tarkoitetun palautteen kielteisenä. Opettajille haasteita asettaakin antaa oppilaille sellaista palautetta, joka synnyttää realistisen kuvan oppimisesta, osaamisesta ja pulmista. Samalla tulee kuitenkin säilyttää oppilaan myönteinen käsitys hänen pystyvyydestään ja oppimisestaan. (Aro ym. 2014, 15)

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kerromme pro gradu -tutkielmamme toteutuksesta sekä käyttämistämme tutkimusmenetelmistä. Tutkielmamme tavoitteena oli tutkia opettajien näkökulmasta **oppilaiden tukemista positiivisen pedagogiikan keinoin, kun oppilaalla on lukivaikeus**. Toteutimme tutkielmamme laadullisena tutkimuksena ja lähestymistapana oli fenomenografia. Keräsimme aineistomme sähköisellä kyselylomakkeella peruskoulujen luokan- ja erityisopettajilta. Lopuksi analysoimme aineistomme laadullisen sisällönanalyysin avulla.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena oli tutkia **opettajien näkökulmasta oppilaiden tukemista positiivisen pedagogiikan keinoin, kun oppilaalla on lukivaikeus**. Tässä tutkielmassa lähestyimme positiivista pedagogiikkaa Kumpulaisen ym. (2014, 228–230) kuvaamien viiden taustaoletuksen avulla, joihin positiivisen pedagogiikan perusajatukset kiteytyvät. Tavoitteenamme oli selvittää, miten nämä taustaoletukset näkyvät opettajien opetuksessa ja miten he näitä konkreettisesti hyödyntävät ja toteuttavat omassa opetuksessaan erityisoppilaiden kanssa.

Pyrimme tutkielmamme kautta saamaan tietoa opettajien taidoista ja menetelmistä, joilla voidaan tukea lasten oppimista, joilla on lukivaikeus. Valitsimme lukivaikeuden tutkielman lähtökohdaksi, sillä se on spesifi oppimisvaikeus, joka vaikuttaa lukemisen ja kirjoittamisen taitojen lisäksi oppimiseen ylipäättään.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Tutkimuskysymys 1: Millä keinoilla opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

Tutkimuskysymys 2: Millaisena opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

5.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Toteutimme tutkimuksemme kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jossa menetelmien tunnetuin ominaisuus on aineisto, joka on laadullisessa muodossa (Laaksovirta & Kärkkäinen

1988, 59). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on usein selvittää tutkittavien näkökulmaa ja heidän näkemyksiään (Kiviniemi 2001, 68). Laadullinen tutkimus keskittyy myös yksittäistapauksien tarkasteluun ja keskeistä on tutkimuksessa tutkittavien ihmisten näkökulma. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden kokemukset ovat keskeisessä roolissa, ja tutkimuksen tuleekin antaa teoreettisesti mielekäs näkemys tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020)

Yksi keskeinen tunnuspiirre laadulliselle tutkimukselle on korostaa todellisuuden ja siitä nousevan tiedon subjektiivista luonnetta. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on keskittyä yksittäisten tapausten tarkasteluun, jolloin korostetaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmia. Yhtä lailla korostetaan tutkijan vuorovaikutusta yksittäisen havainnon suhteen. Tämän vuoksi tutkijan ja hänen tuottamansa aineiston sekä tutkimuskohteen välillä oleva ero on yleensä pieni. (Puusa & Juuti 2011, 47–48)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasetelma on joustava, jolloin tutkija ei lähde testaamaan hypoteesia, joka on ennalta määritetty. Näin ollen laadullinen tutkimus antaa tilaa aineistolle ja voi tarpeen tullen aineiston keruun jälkeen muokata tutkimuskysymyksiä, mikäli aineisto tarjoaa jotain uutta tai odottamatonta. (Puusa & Juuti 2011, 49–50) Kvalitatiivisissa menetelmissä aineisto ja analyysitapa mahdollistavat tutkimusprosessin kuluessa herkkyyden ja yllätyksellisyyden. Näin ollen kvalitatiivisten menetelmien käyttö vaatii teoreettista perehtymistä, jotta mahdolliset yllätykset ja oivallukset saadaan jäsennettyä tieteellisesti. (Laaksovirta & Kärkkäinen 1988, 60)

Laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys on keskeinen. Kirjallisuuteen syventymisen tehtävä on kehittää tutkijan käsitystä aiheesta, joka on tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen viitekehys muodostuu tutkijan perehtyessä monipuolisesti alan teoksiin ja aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin. Tutkijan tulee muun muassa päättää tutkimuksen pääkäsitteet, perehtyä niiden määrittelyihin ja ymmärtää lähikäsitteiden suhde niihin. Kirjallisuuden avulla tutkija voi löytää tutkimukselleen teoreettisen perustelun ja perustella oman tutkimuksen paikan. (Puusa & Juuti 2011, 52–53)

5.3 Fenomenografia lähestymistapana

Käytimme tutkielmamme lähestymistapana fenomenografiaa. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka tutkii ajattelussa ilmeneviä maailmaa koskevia käsityksiä.

Fenomenografian avulla pystymme tutkimaan, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografialla on yhtymäkohtia fenomenologisen filosofian kanssa. Siinä huomio kiinnittyy ihmisen elämismaailmaan eli sellaiseen maailmaan, millaisena ihminen sen kokee. (Ahonen 1994, 113–116)

Fenomenografiassa pyritään siihen, että maailmaa kuvataan sellaisena kuin jokin ryhmä yksilöitä sen näkee. Fenomenografiassa ei olla niinkään kiinnostuneita yksittäisistä kokemuksista vaan tavoitteena on kuvata sitä, kuinka kyseinen ilmiö koetaan ja millaisia kokemukset ovat laadultaan. (Niikko 2003, 20) Fenomenologisen tutkimuksessa tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kautta. Näin ollen tavoitteena on käsittää ilmiö niin kuin se tutkimukseen osallistuvien henkilöiden elämässä ilmenee. (Huhtinen & Tuominen 2020, 297–298) Fenomenografian tavoitteena on tunnistaa tutkittavien henkilöiden keskustelua sekä pyrkiä kuvaamaan heidän käsityksiään ja kokemuksiaan maailmasta. Näin ollen fenomenografista lähestymistapaa hyödyntävä tutkija etsii ilmiön erilaisia merkityksiä ja rakennetta eli on oppija. (Niikko 2003, 30–31)

Fenomenografiassa kiinnostus suunnataan toisten ihmisten kokemusten tutkimiseen. Kyseessä on tällöin toisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulmassa on tavoitteena kuvata jonkin ilmiön merkityssisältöä, jolloin tutkitaan ihmisten erilaisia kokemuksia tai käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisen lähestymistavan taustalla onkin ajatus siitä, että ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille sekä kokevat ja ymmärtävät eri tavoin täysin samoja asioita. Fenomenografisessa tutkimuksessa esiin nousevat kokemukset ovat sisäisiä suhteita joko subjektin ja todellisuuden tai subjektin ja maailman välillä. Tällöin kokemukset ovat se perusta, josta käsityksiä ja ajattelua rakennetaan. Fenomenografinen tutkimus koskee kognitiivisia sisältöjä, ihmisten kokemuksia sekä niistä muodostuvia käsityksiä sisällöistä. (Niikko 2003, 18, 24–25, 27)

5.4 Aineistonkeruu ja osallistujat

Keräsimme tutkielmamme aineiston sähköisellä Webropol –kyselylomakkeella alakoulun erityis- ja luokanopettajilta syksyllä 2020. Kysely oli vastaajille auki lokakuusta marraskuuhun. Saimme tutkimusluvan muutamaan Pohjois-Suomen kuntaan, joiden alakoulujen rehtoreiden kautta jaoimme kyselyn koulujen luokan- ja erityisopettajille. Lisäksi jaoimme kyselyämme muutamassa sosiaalisen median opetus- ja kasvatusalan ryhmässä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen valitaan osallistujiksi sellaisia henkilöitä, joilla on tietoa/kokemusta tutkittavasta

asiasta tai vastaavasti kuuluvat ryhmään, joka on tutkimuksen kannalta relevantti. Tärkeää on perustella, mistä syystä näyte on valittu ja miksi kyseistä näytettä voidaan pitää tutkimukseen sopivana. Tutkittavien lukumäärän tulee olla sen verran suuri, että saadaan tarvittava tieto tutkimusta varten. (Puusa & Juuti 2020, 85)

Sähköinen kyselylomake on nopea ja taloudellinen aineistonkeruutapa (Valli & Perkkilä 2015, 109). Vallitsevan Covid-19 –tilanteen vuoksi päädyimme sähköiseen kyselylomakkeeseen, koska se ei vaadi fyysistä kanssakäymistä. Kyselylomakkeen (liite 1) alussa kerroimme lyhyesti tutkimuksesta, sen tavoitteista sekä yleisistä tutkimuksemme eettisistä seikoista. Tämän jälkeen määrittelimme positiivisen pedagogiikan viiden taustaoletuksen kautta. Määrittelyn jälkeen kyselylomake eteni kahteen taustakysymykseen, joilla selvitimme vastaajan koulutusta ja sitä, missä tehtävissä hän työskentelee tällä hetkellä.

Kyselylomakkeessamme oli kuusi varsinaista tutkimuskysymystä, joista kolme oli avoimia ja kolme Likert-kysymyksiä. Ensimmäiset kaksi tutkimuskysymystä tuottivat meille aineiston tutkielmamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kyselylomakkeessa opettajilta kysyttiin monivalintakysymyksen avulla, hyödyntävätkö he positiivista pedagogiikkaa omassa opetuksessaan oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin avoimen kysymyksen avulla kertomaan niistä keinoista, joita hän käyttää toteuttaessaan positiivista pedagogiikkaa oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Seuraavaksi lomakkeessa oli neljä kysymystä, jotka loivat aineiston tutkielmamme toiseen tutkimuskysymykseen. Näissä kysymyksissä selvitettiin aluksi monivalintakysymyksen kautta sitä, millaisena opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen erityisoppilaiden kanssa sekä sen merkityksellisyydestä. Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin perustelevaan avoimen kysymyksen avulla kantansa edellisiin kysymyksiin. Taulukossa 1 esitellään kyselylomakkeen kysymykset, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin sekä avoimiin kysymyksiin saatujen vastausten sanamäärien keskiarvo.

Taulukko 1. Tutkimuskysymyksiin vastaavat kyselylomakkeen kysymykset ja vastausten sanamäärien keskiarvo

Tutkimuskysymys	Kyselylomakkeen kysymykset	Vastausten sanamäärien keskiarvo
Tutkimuskysymys 1	Hyödynnätkö positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus? (Likert-asteikollinen)	-
	Mitä keinoja käytät toteuttaessasi positiivista pedagogiikkaa oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus? (Avoin kysymys)	23
Tutkimuskysymys 2	Millaisena koet positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus? (Likert-asteikollinen)	-
	Perustele lyhyesti kantasi edelliseen kysymykseen eli miksi valitsit ko. vaihtoehdon? (Avoin kysymys)	14
	Kuinka merkityksellisenä pidät positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus? (Likert-asteikollinen)	-
	Perustele lyhyesti kantasi edelliseen kysymykseen eli miksi valitsit ko. vaihtoehdon? (Avoin kysymys)	18

Kyselyymme vastasi 24 opettajaa eri koulutustaustoista. Tavoitimme vastaajat jakamalla kyselyä rehtoreiden kautta suoraan koulujen opettajille sekä jakamalla kyselyä kolmessa Facebo-

kin opetusalan ryhmässä. Tutkimukseen osallistujat esitellään koulutustaustan perusteella taulukossa 1. Kaikista vastaajista 13 ilmoitti, että hänellä on ainakin erityisopettajan koulutus. Ja oimme opettajat koulutustaustan perusteella erityis- ja luokanopettajiin, jotta voimme vertailla koulutustaustan vaikutusta positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen. Luokittelimme erityisopettajaryhmään luokanopettajat, joilla on myös erityisopettajan koulutus. Tässä jaossa jouduimme jättämään muu, mikä vastaukset tarkastelun ulkopuolelle, koska niitä ei voinut suoraan luokitella jompaankumpaan. Muu, mikä? -kohtaan vastanneista opettajista toisella oli aineenopettajan koulutus luokanopettajan koulutuksen lisäksi ja toisella näiden lisäksi myös erityisopettajan koulutus.

Taulukko 2. Tutkimuksen osallistujat

Koulutustausta	Vastaajien määrä
Luokanopettaja	9
Erityisopettaja	6
Luokanopettaja ja erityisopettaja	7
Muu, mikä?	2
Yhteensä	24

5.5 Laadullinen sisällönanalyysi

Käytimme tutkielmassamme aineiston analysointiin laadullista sisällönanalyysia. Se on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103) Sitä voidaan hyödyntää monenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa (Puusa 2011, 116–117). Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jollain tavalla sisällönanalyysiin. Tämän analyysimenetelmän avulla voidaan analysoida monenlaisia kirjoitettuja, kuultuja tai nähtyjä sisältöjä. Sisällönanalyysia ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään teoria tai epistemologia, mutta siihen voidaan kuitenkin soveltaa erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia melko vapaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103)

Laadullisen analyysin muodot voidaan jakaa induktiiviseen (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiiviseen (yleisestä yksittäiseen) analyysiin. Lisäksi kolmantena päättelyn logiikkana voidaan pitää abduktiivista päättelyä, jossa havaintojen tekoa ohjaa jokin johtoajatus tai teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107) Käytimme aineiston analysoinnista induktiivista päättelyä, eli käytimme aineistolähtöistä analyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valikoituvat aineiston perusteella, eikä niitä ole etukäteen sovittu. Aikaisemmat tiedot tai teoriat eivät ohjaa analyysiä tai sen lopputulosta, sillä aineiston analyysi etenee täysin aineistosta nousevien analyysiyksiköiden perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108)

Laadullisessa tutkimuksessa analyysitekniikka riippuu tutkimuksen tavoitteista ja siitä, millaiseksi käytettävän aineiston kokonaisuus lopulta rakentuu. Aineiston analysoinnissa pyrkiäkseenä on luoda aineistosta toimiva ja mielekäs kokonaisuus, jonka myötä voidaan rakentaa rikas tulkinta ja luoda johtopäätöksiä tutkimuksen kohteena olevasta asiasta (Puusa 2011, 116–117; Puusa 2020, 148) Valitsimme analyysitekniikaksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin aineiston ja tutkielmamme tarkoituksen perusteella.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan erottaa kolme vaihetta: aineiston redusointi, klusterointi sekä abstrahointi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Siinä aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle turha pois. Analyysin toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Siinä aineistosta etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Kolmas vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen. Siinä valikoidaan tutkimuksen kannalta merkityksellisin tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127) Käsittelimme ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastaavan aineiston kokonaisuudessaan näiden vaiheiden kautta ja vasta sen jälkeen käsittelimme kokonaisuudessaan toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat osiot.

Aloitimme aineiston käsittelyn lukemalla aineiston huolellisesti läpi useaan kertaan. Samalla keskustelimme esiin nousseista teemoista. Huolellisen aineistoon perehtymisen jälkeen aloitimme ensimmäisen vaiheen eli redusoinnin. Redusoinnissa aineisto pelkistetään ja siitä karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Keräsimme taukkoon allekkain avoimien kysymysten alkuperäisilmaukset. Alkuperäisilmausten oikealle

puolelle pelkistimme kunkin ilmauksen ja poimimme siitä tutkimuksen kannalta oleellimmat seikat näkyviin. Jätimme alkuperäisilmauksista huomiotta ne vastaukset, jotka eivät vastanneet esitettyyn kysymykseen, eivätkä siten olleet olennaisia tutkielmamme kannalta. Taulukossa 3 näytämme esimerkin aineiston redusoinnista.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>Teemme yhdessä hyvin pieniä ja konkreettisia tavoitteita, joiden saavuttaminen on mahdollista. Yhdessä tehdyt mittarit ja seurannat auttavat huomaamaan edistystä. Puhumme myös päivittäin oppilaan vahvuuksista, jotka auttavat häntä oppimisessa.</p>	<p>Yhdessä tehdyt pienet konkreettiset tavoitteet, jotka voidaan saavuttaa. Yhdessä tehdyt mittarit ja seurannat, jotka auttavat huomaamaan edistystä. Vahvuuksista puhuminen päivittäin.</p>

Pelkistetyämme aineiston siirryimme klusteroimaan aineistoa. Klusteroinnissa aineisto ryhmitellään samankaltaisuuksia kuvaavien käsitteiden avulla. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124) Kävimme tarkasti läpi pelkistetyt ilmaukset ja etsimme niistä samankaltaisuuksia. Värjäsimme samankaltaiset ilmaukset tietyllä värillä, jotta ne oli helppo erottaa aineistosta. Annoimme samankaltaisille ilmauksille niitä kuvaavan nimityksen ja merkitsimme ne alaluokiksi. Alaluokat kirjasimme yhteen paikkaan, josta ne oli helppo ottaa mukaan seuraavaan vaiheeseen. Yhteen pelkistettyyn ilmaukseen saattoi vastauksesta riippuen sisältyä usean alaluokan ilmauksia. Etenkin positiivisen pedagogiikan keinoja selvittävässä avoimessa kysymyksessä vastaukset olivat niin moninaisia, että alaluokkia syntyi useita. Taulukossa 4 näytämme esimerkin aineiston klusteroinnista.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokat
Vahvuuksien esille nostaminen, sisällön painottaminen virheiden sijaan, myönteinen palaute.	Vahvuuksien esille nostaminen Virheiden salliminen Palautteen antaminen

Klusteroinnin jälkeen siirryimme abstrahointiin. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä erotetaan tutkimuksen kannalta merkittävä tieto ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä sekä johtopäätöksiä. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia siihen asti kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mielekästä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125) Yhdistelimme klusterointivaiheessa luomiamme alaluokkia yläluokiksi ja yläluokkia edelleen pääluokiksi. Jatkoimme abstrahointia yhdistämällä pääluokkia ja muodostamalla niitä yhdistäviä luokkia. Aineiston sisällön perusteella jatkoimme luokittelua ja luokitusten yhdistelyä niin kauan kuin se aineiston sisällön kannalta oli mahdollista ja merkityksellistä. Emme luoneet toiseen tutkimuskysymykseen liittyvissä avoimissa kysymyksissä lainkaan pääluokkia, sillä ne olisivat liian rajoittaneet aineistosta nousseita käsityksiä. Taulukossa 5 näytämme esimerkin aineiston abstrahoinnista ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

Taulukko 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Oppilaan mielenkiinnonkohteiden huomiointi	Oppilaan vaikutusmahdollisuudet	Lapsen toimijuus ja osallisuus kasvatusympäristöjen kokonaisuudessa	Opettajien keinot lapsen osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen.
Oppilaan valinnan mahdollisuus			
Oppilaalle tuttujen asioiden hyödyntäminen			
Oppilaan osaamisen tason huomioiminen	Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen		
Yksilölliset tavoitteet			
Oppimisen esteiden raivaaminen			

Redusoimme ja klusteroimme molemmat toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat avoimet kysymykset erillään. Tässä vaiheessa kysymyksistä nousi esille samankaltaisuuksia, ja ne vastasivat molemmat samaan tutkimuskysymykseen, joten yhdistimme näiden kysymysten alaluokat abstrahointivaiheessa. Jatkoimme luokittelua ja luokituksien yhdistelyä niin kauan, kunnes koimme, että se ei ole aineiston kannalta enää järkevää. Alaluokkia oli yhteensä 22. Yhdistelimme alaluokat kymmeneksi yläluokaksi ja yläluokat suoraan kolmeksi yhdistäväksi luokaksi (liite 3).

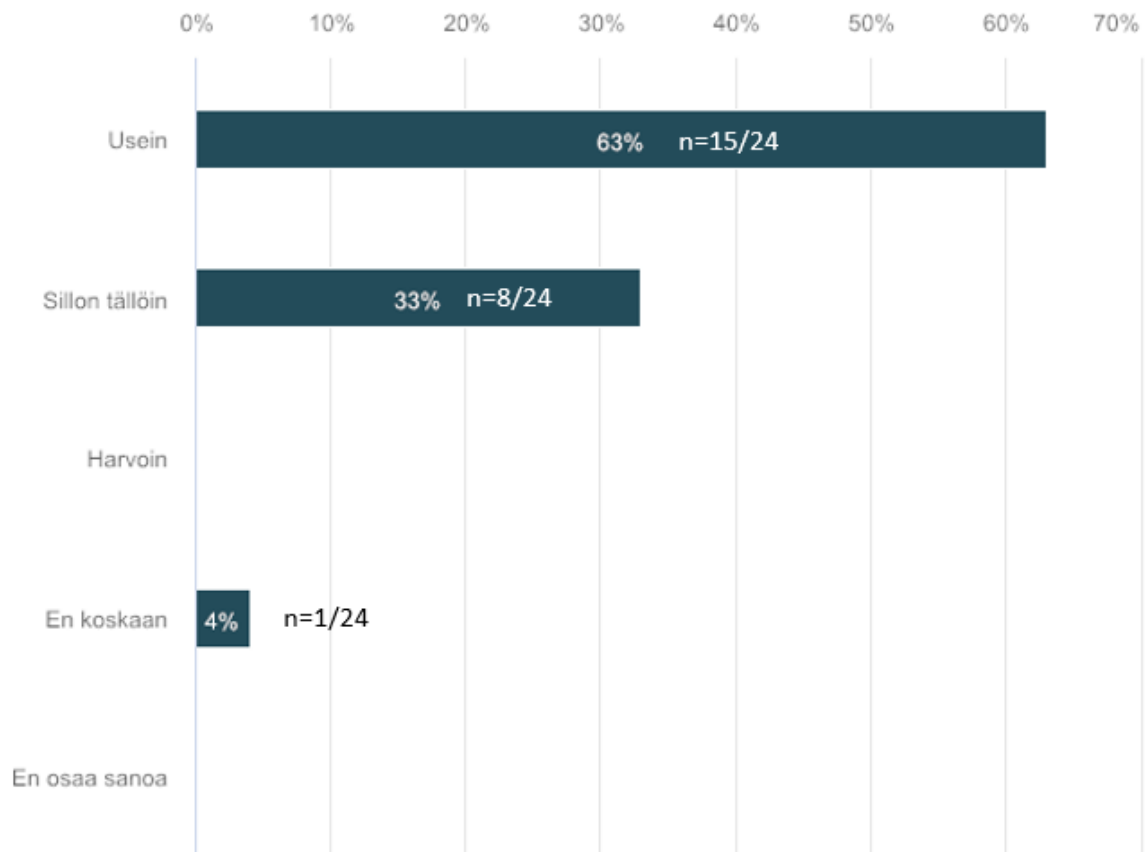
6 Tulokset

Tässä luvussa käsittelemme saamiamme vastauksia tutkimuskysymyksiin. Käsittelemme ensin opettajien käyttämiä keinoja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen erityisoppilaiden kanssa ja sitten siirrymme sen merkityksellisyyden kuvaamiseen opettajien käsitysten pohjalta. Tämän jälkeen vedämme yhteen tutkielman tulokset sekä käsittelemme tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Opettajien käyttämät keinot positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen

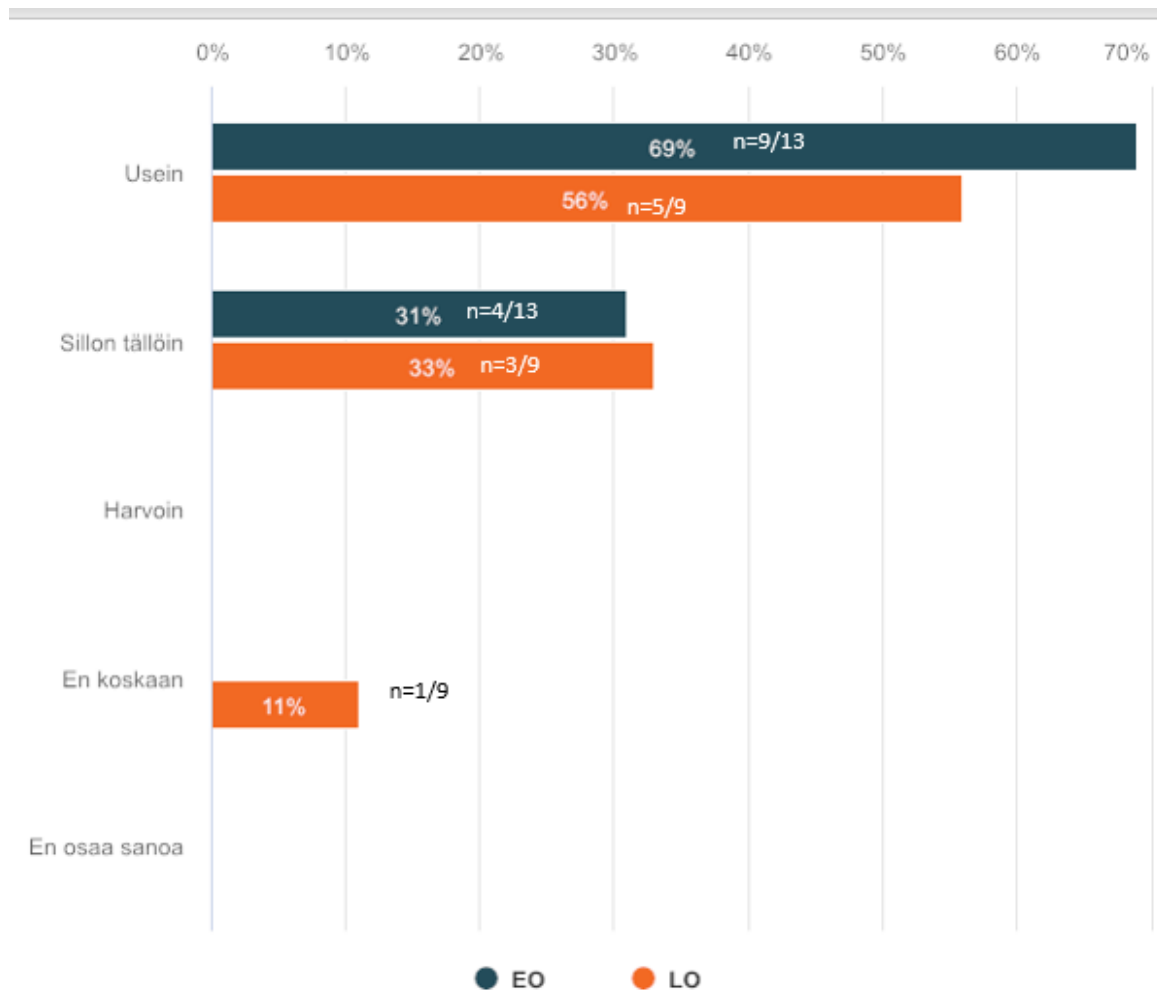
Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrimme selvittämään, millaisia keinoja alakoulun erityis- ja luokanopettajat käyttävät oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Ennen keinojen selvittämistä halusimme saada selville, kuinka usein opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa erityisoppilaiden kanssa.

Tulosten perusteella enemmistö opettajista ($n=15/24$) hyödyntää positiivista pedagogiikkaa usein. Noin kolmasosa vastaajista kertoi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa erityisoppilaiden kanssa silloin tällöin. Yksi vastaajista ei hyödynnä positiivista pedagogiikkaa lainkaan. Opettajien hyödyntämä positiivisen pedagogiikan määrä näkyy tarkemmin kuviossa 1.



Kuvio 1. Kuinka usein opettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa erityisoppilaiden kanssa?

Vertailtaessa koulutustaustan perusteella luokanopettajien ja erityisopettajien positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä nousee esille, että erityisopettajat hyödyntävät enemmän positiivista pedagogiikkaa erityisoppilaiden kanssa. Suurin osa luokanopettajistakin hyödyntää tulosten perusteella positiivista pedagogiikkaa usein tai silloin tällöin. Kuitenkin yksi luokanopettajista kertoi, ettei hyödynnä positiivista pedagogiikkaa koskaan erityisoppilaiden kanssa. Luokanopettajien ja erityisopettajien vastausten vertailu näkyy tarkemmin kuviossa 2.



Kuvio 2. Kuinka usein erityisopettajat (EO) ja luokanopettajat (LO) hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa?

Aineistoa analysoidessamme huomasimme jo klusterointivaiheessa, että opettajilla on hyvin moninaisia keinoja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Halusimme tuoda tämän monipuolisuuden ilmi tässä tutkielmassa, ja sen vuoksi alaluokkien määrä oli suhteellisen iso. Yhdistelimme alaluokat yhtäläisyyksien avulla yläluokiksi. Yläluokkia tarkastellessa huomasimme, että yläluokat yhdistyvät neljäksi pääluokaksi. Pääluokat liittyivät suoraan positiivisen pedagogiikan neljään ensimmäiseen taustaoletukseen. Näin ollen nimesimme pääluokat positiivisen pedagogiikan neljän taustaoletuksen mukaan. Yllättävää oli se, että viides positiivisen pedagogiikan taustaoletus, kasvatuskumppanuus, ei noussut vastauksissa lainkaan esille. Yläluokkien jakautuminen positiivisen pedagogiikan neljän taustaoletuksen mukaisiin pääluokkiin esitetään taulukossa 6.

Taulukko 6. Opettajien keinot positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen erityisoppilaiden kanssa

Pääloukka	Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri	Lapsen toimijuus ja osallisuus kasvatusympäristöjen kokonaisuudessa	Myönteiset tunteet	Vahvuuksien tunnistaminen
Yläluokat	Yhteisölliset ja yksilön huomioivat työtavat	Oppilaan vaikutusmahdollisuudet	Hyvän huomaa-minen	Vahvuudet
	Salliva ja kannustava ilmapiiri	Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen	Hyvän sanallistaminen	

Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri

Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri muodostui aineiston perusteella yhdeksi pääloukaksi. Tämä on yksi positiivisen pedagogiikan taustaoletuksista, joka nousi esiin myös meidän tutkielmassamme. Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri jakautui kahdeksi yläluokaksi, jotka olivat yhteisölliset ja yksilön huomioivat työtavat sekä salliva ja kannustava ilmapiiri. Yläluokat muodostuivat viidestä alaluokasta: erilaiset työtavat, yhdessä työskentely, virheiden salliminen, oppimista edistävän ilmapiirin luominen sekä yrittämisen ja edistymisen huomioiminen. Luokittelu näkyy koottuna liitteessä 2.

Käytännössä opettajien käyttämiä erilaisia työtapoja olivat lukuvälkät, lukeminen koulutetulle koulukoiralalle, toiminnallinen opetus, toiminnanohjaus kysymyksin sekä tunnetaitojen harjoittelu. Erityisopettajien ja luokanopettajien vastauksissa painottui hyvin samankaltaiset asiat. Molempien vastauksista nousi esiin, että oppilaiden kanssa on tärkeää auttaa toisia oppimisessa sekä opetella hyväksymään erilaisuus ja arvostamaan sitä. Sallivan ja kannustavan ilmapiirin luomisessa vastauksista nousi esiin se, ettei kiinnitetä liikaa huomiota virheisiin vaan painotetaan sisältöä.

Sallin virheet, joita pidänkin kehityksen mahdollistajana. (EO 3)

Ei haittaa, jos sanoo väärin tai epäonnistuu, yritetään uudelleen, ei korosteta virheitä.

(LO 10)

Opettajat kertoivat pyrkivänsä luomaan positiivisen, rennon ja rauhallisen ilmapiirin. Vastauksissa korostui yrittämisen ja pienenkin edistymisen huomioimisen merkityksellisyys. Erityisopettajien vastauksissa ilmeni, että yhdessä oppilaan kanssa tehdyt mittarit ja seurannat auttavat sekä opettajaa että oppilasta huomaamaan tapahtunutta edistystä. Luokanopettajien vastauksissa tämä ei noussut esiin.

Pyrin havainnollistamaan oppilaille heidän myönteistä kehitystään, esim. Lukutolppamittaukset. (EO 3)

Lapsen toimijuus ja osallisuus kasvatusympäristöjen kokonaisuudessa

Yhdeksi pääluokaksi muodostui lapsen toimijuus ja osallisuus kasvatusympäristöjen kokonaisuudessa. Tämä pääluokka muodostui kahdesta yläluokasta, joissa käsiteltiin oppilaan vaikutusmahdollisuuksia ja heidän yksilöllisyytensä huomioimista. Molemmat yläluokat jakautuivat kolmeen alaluokkaan. Ensimmäisessä yläluokassa alaluokat kuvailivat lapselle merkityksellisten asioiden huomioimista ja toisessa yläluokassa lapsen yksilöllisen oppimisen tasoa. Tämä luokittelu näkyy tarkemmin liitteessä 2.

Sekä erityisopettajat että luokanopettajat kokevat merkitykselliseksi, että oppilaalla itsellään on vaikutusmahdollisuuksia ja heidän yksilöllisyyttään huomioidaan. Etenkin luokanopettajat kertoivat huomioivansa tehtävissä oppilaiden mielenkiinnonkohteet ja sen, että tehtävissä näkyy oppilaiden maailma. Luokanopettajat kertoivat antavansa heille mahdollisuuksia valita erilaisten työtapojen välillä. Tämän avulla oppilaita motivoidaan toimimaan.

Tehtävissä mahdollisesti oppilaalle tuttuja asioita vaikkapa harrastuksista, jotta luettu tai kirjoitettu teksti on helpompi hahmottaa. Samoin edellistä voi hyödyntää ryhmätehtävissä, joissa oppilas on siten vahva “asiantuntija”. (LO 8)

Sekä erityisopettajien että luokanopettajien vastauksista nousi vahvasti esiin oppilaiden yksilöllisen tason huomioiminen. Erityisopettajien vastauksissa tämä korostui kuitenkin luokanopettajia enemmän. Opettajat nostivat esiin esimerkiksi oppilaslähtöisen opetustyylin, yksilöidyt tehtävät ja tavoitteet sekä oppilaiden erilaisten oppimistapojen esille tuomisen.

Lähden liikkeelle siitä mitä lapset jo osaavat. (LO 9)

Teemme yhdessä hyvin pieniä ja konkreettisia tavoitteita, joiden saavuttaminen on mahdollista. (EO 6)

Myönteiset tunteet oppimisen voimavarana

Myönteiset tunteet ovat yksi pääluokistamme ja se on myös yksi positiivisen pedagogiikan taustaoletus. Tämä pääluokka jakautui kahdeksi yläluokaksi, jotka ovat hyvän huomaaminen ja hyvän sanallistaminen. Hyvän huomaaminen muodostui kahdesta alaluokasta: positiivisten asioiden huomaaminen ja positiiviset kokemukset. Hyvän sanallistaminen voidaan jakaa kahteen alaluokkaan, jotka ovat kehuminen ja kannustaminen sekä palautteen antaminen. Tämä luokittelu näkyy tarkemmin liitteessä 2.

Lähes jokainen erityis- ja luokanopettaja nosti vastauksissaan keskeisesti esiin hyvän huomaamisen tai sen sanallistamisen. Pyritään siihen, että kirjoittaminen ja lukeminen on mukavaa ja mielekästä, sillä myönteiset tunnekokemukset nähdään voimavarana. Hyvän sanallistamisen osalta vastauksista nousi keskiöön kehuminen ja kannustaminen sekä myönteisen palautteen antaminen. Keskeistä on luoda oppilaalle tunne siitä, että hän on onnistunut oppimistilanteessa. EO 7: *“Esim. Koetilanne (koe tehty riittävän suurella fontilla, erivärinen paperi, vastaustilaisuus väljästi, kysymykset luetaan ääneen, vastausta voi täydentää suullisesti)”*. Tärkeää on, että oppilaita kannustetaan riittävän usein eikä pelkästään tietyn tehtävän tekemisestä. Opettajat nostavat esiin sekä yksilöllisen että yhteisen kannustamisen merkityksen. Sanallista kannustamista opettajat ovat tukeneet konkreettisilla keinoilla, kuten tarroilla ja leimoilla. Oppilaan lisäksi positiiviset terveiset onnistuneista suorituksista on hyvä lähettää myös kotiin.

Nopea vahvistaminen opelta, peukku ylös tai sanallinen kannustus. (LO 10)

Lukemisesta ja kirjoittamisesta tehdään (aina) mahdollisimman mukava tilanne. Pyrkimys on siihen, että oppilaan on helppo tehdä parhaansa, jännittämättä. (LO 6)

Vahvuuksien tunnistaminen oppimisen tukemisen edellytyksenä

Oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja esille nostaminen oli yksi merkittävimmistä asioista, joka nousi esille opettajien vastauksista. Näin ollen se laajennettiin suoraan pääluokaksi (liite 2). Erityis- ja luokanopettajien välillä ei ole havaittavissa eroja siinä, miten he huomioivat oppilaiden vahvuuksia ja tuovat niitä esiin opetuksessa. Molempien vastauksissa korostui, että vahvuudet tulee etsiä ja sen jälkeen nostaa ne esille. Näin ollen on tärkeää pitää huoli siitä, että oppilaat tunnistavat omat vahvuutensa. Vahvuuksia nostetaan esille päivittäin ja tuntikohtaisesti. Opettajien mukaan vahvuuksia tulee hyödyntää oppimisessa ja oppimisen haasteissa. Opetus on hyvä pyrkiä rakentamaan oppilaiden vahvuuksille.

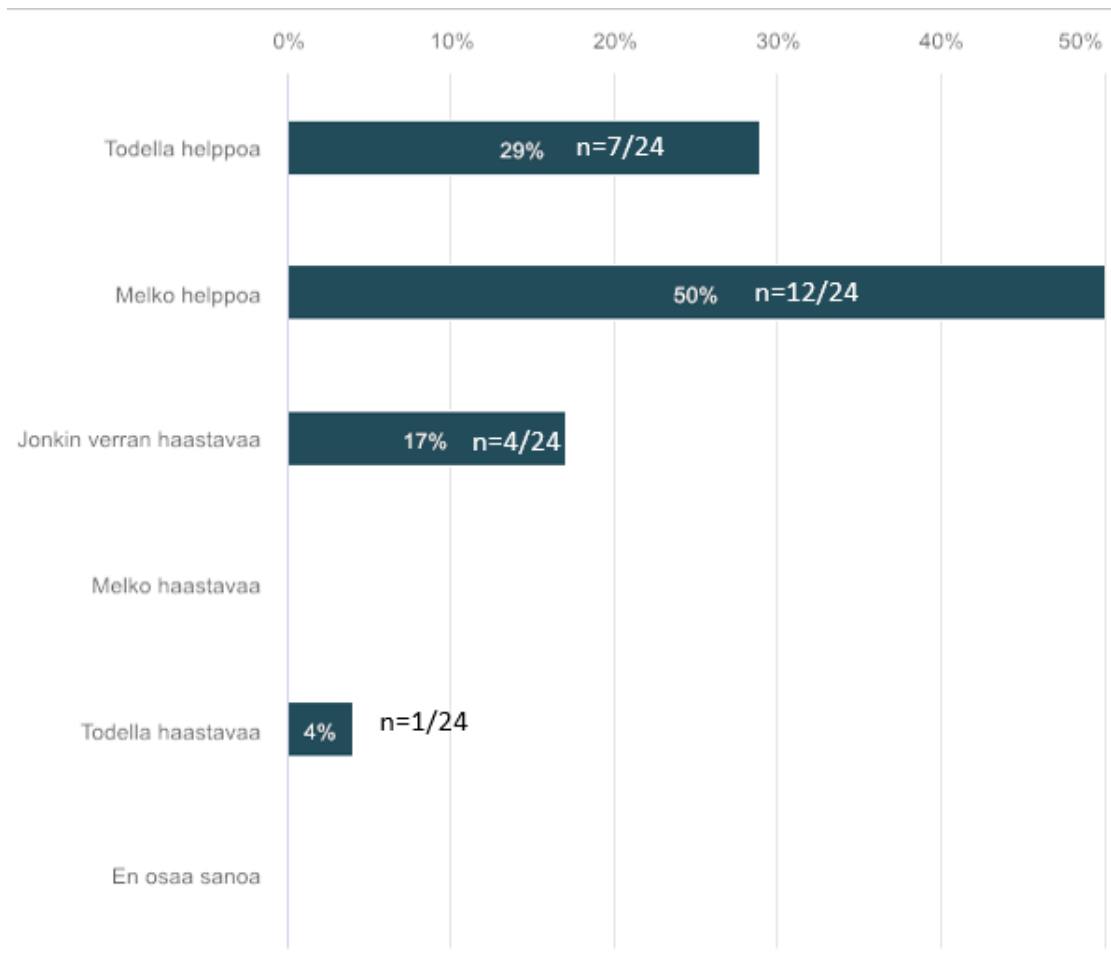
Käännän oppilaan vaikeuden vahvuudeksi leikillisesti, esim. jos kirjoittaa heiveröisesti, niin hyvä ettei paina kynää liikaa (voi vähän painaa enemmän), jos kirjoittaa isoja kirjaimia joukkoon, väitän että niin tehtiin aiemmin Retroromaniassa (suomessa toki toisin). Kannustan ja osoitan oppilaalle hänen vahvuuksiaan (ei ainoastaan leikillisesti). (EO 8)

Jokaisen oppilaan vahvuuksien löytäminen. Vahvuusvariksen apuna käyttäminen: mitä vahvuuksia tällä tunnilla tarvitaan. (LO 1)

6.2 Opettajien kokemukset positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä

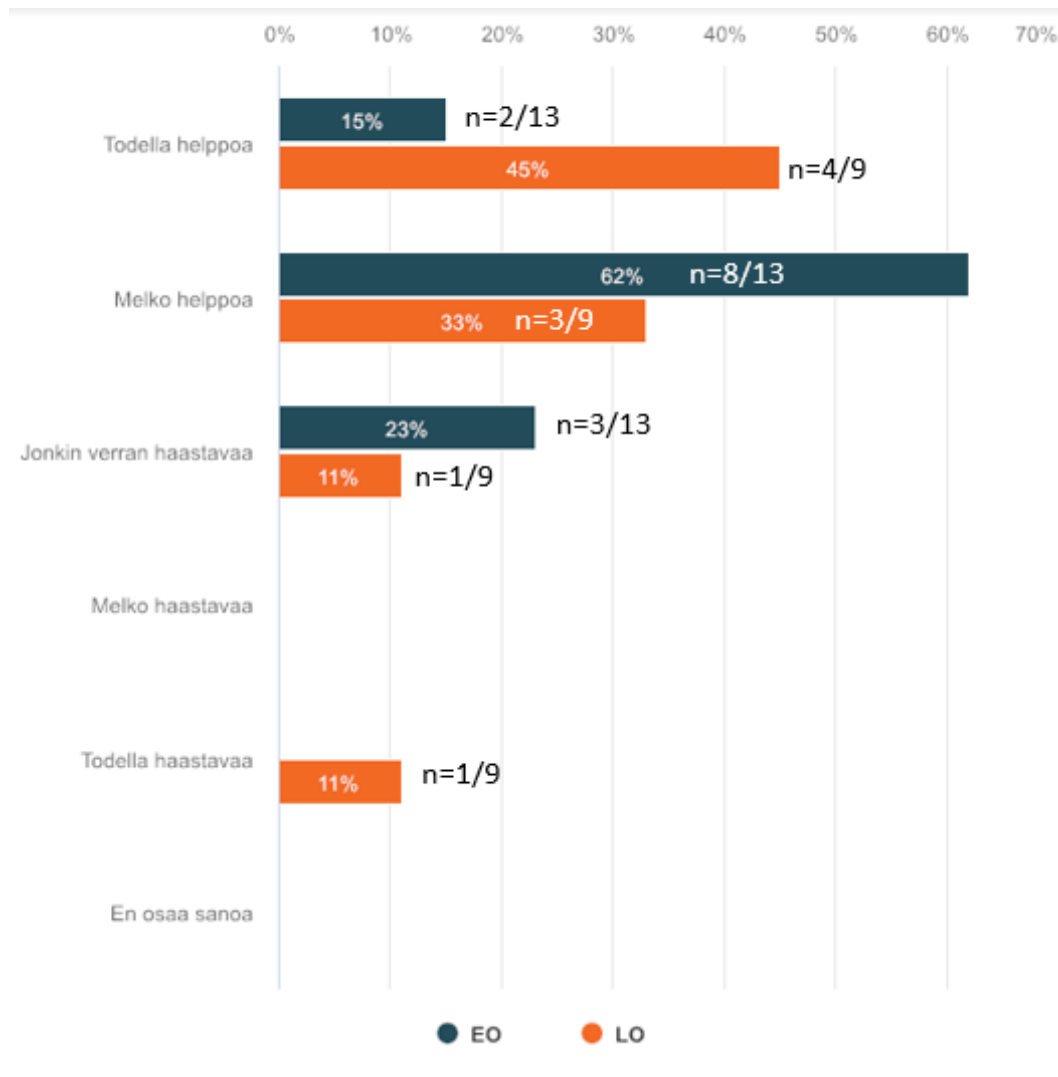
Toisessa tutkimuskysymyksessä pyrimme selvittämään opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä erityisoppilaiden kanssa. Tarkastelimme sitä, kuinka haasteelliseksi opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan erityisoppilaiden kanssa. Lisäksi tutkimme, kuinka merkityksellisenä opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus.

Vastaajista (n=24) puolet kertoi kokevansa positiivisen pedagogiikan toteuttamisen melko helpoksi. Noin kolmasosa opettajista kokee positiivisen pedagogiikan toteuttamisen puolestaan todella helpoksi. Vastaajista (n=24) puolet kertoi kokevansa positiivisen pedagogiikan toteuttamisen melko helpoksi. Opettajien vastaukset näkyvät tarkemmin kuviossa 3.



Kuvio 3. Kuinka haastavana opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen?

Vertailtaessa koulutustaustan perusteella erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteellisuudesta selvisi, että luokanopettajat kokevat positiivisen pedagogiikan useammin todella helppona kuin erityisopettajat. Valtaosa erityisopettajista (n=8/13) kokee sen melko helppona. Osa erityisopettajista (n=3/13) ja luokanopettajista (n=1/9) kokee positiivisen pedagogiikan toteuttamisen jonkin verran haastavana. Erityisopettajien ja luokanopettajien vertailu näkyy tarkemmin kuviossa 4.

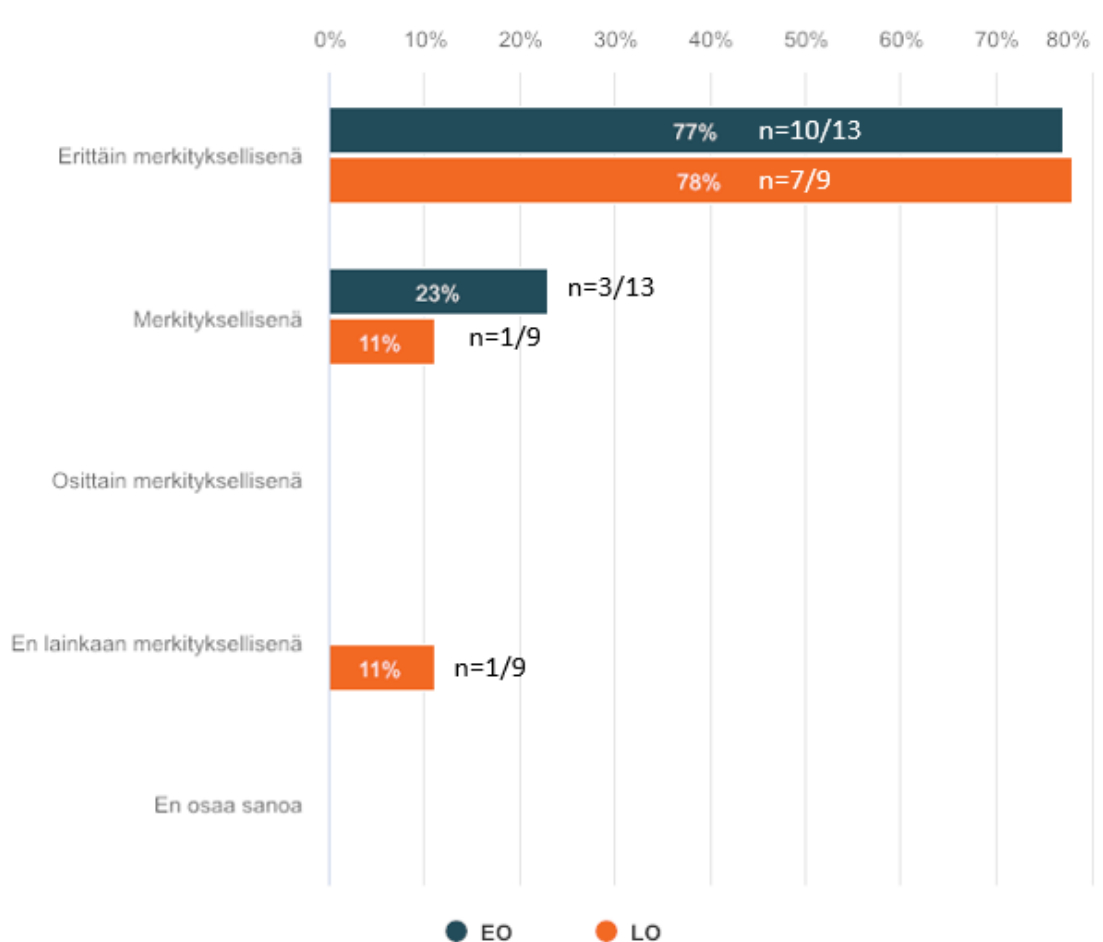


Kuvio 4. Kuinka haastavana erityisopettajat (EO) ja luokanopettajat (LO) kokevat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen?

Enemmistö opettajista ($n=17/24$) pitää positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä erityisoppilaiden kanssa erittäin merkityksellisenä. Neljäsosa opettajista ($n=6/24$) pitää puolestaan positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä merkityksellisenä. Vain yksi vastaajista ei pidä positiivista pedagogiikkaa lainkaan merkityksellisenä.

Vertailtaessa koulutustaustan perusteella erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan merkityksellisyydestä nousee esiin, että suurin osa erityis- ja luokanopettajista pitää positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä erittäin merkityksellisenä erityisop-

pilaiden kanssa. Ainoastaan yksi luokanopettajista ei pidä sitä lainkaan merkityksellisenä. Erityisopettajien ja luokanopettajien vertailu positiivisen pedagogiikan merkityksellisyydestä näkyy tarkemmin kuviossa 5.



Kuvio 5. Kuinka merkityksellisenä erityisopettajat (EO) ja luokanopettajat (LO) pitävät positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä?

Positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä

Opettajat kuvailivat vastauksissaan, että positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii sekä opettajalta että ryhmältä. Luokanopettajat ja erityisopettajat korostivat molemmat vastauksissaan ryhmään liittyviä tekijöitä ja erityisopettajat nostivat esiin tämän lisäksi opettajaan itseensä liittyviä tekijöitä. Opettajien vastausten mukaan ryhmän motivaatio ja käyttäytyminen ovat tärkeitä tekijöitä positiivisen pedagogiikan kannalta. Erityisopettajien mukaan opettajan luonne ja

asenne sekä tahtotila vaikuttavat siihen, millaisena opettaja kokee positiivisen pedagogiikan toteuttamisen. Etenkin erityisopettajat pitävät tärkeänä, että opettaja itse on positiivinen ja kannustava, näkee asiat positiivisessa valossa sekä haluaa omalla toiminnallaan luoda positiivista oppimisympäristöä. Sekä erityis- että luokanopettajien kokemusten mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen on helppoa helposti motivoituvan ja hyvin käyttäytyvän ryhmän kanssa. Myös pieni ryhmäkoko edistää sitä, että opettajan on helpompi olla myönteinen ja tukeva.

Positiivisuus on asenne oppimiseen ja vuorovaikutukseen. Kannustaminen, hyvän huomaaminen ja oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen tukevat oppilaan oppimista. Se näkyy luokassa turvallisena ilmapiirinä ja molemminpuolisena luottamuksena. Tällaisen oppimisympäristön luominen ei ole vaikeaa, mutta vaatii vahvan tahtotilan. (EO 6)

Opettajien vastausten perusteella yleinen toimintakulttuuri ja ilmapiiri vaikuttavat positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Opettajien kokemusten mukaan positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen lisää positiivista ilmapiiriä. Se koetaan tehokkaaksi tavaksi ylläpitää toimintaa. Myönteistä ilmapiiriä ja ympäristöä pidetään tärkeänä, kun opetetaan oppilasta, jolla on lukivaikeus.

Myönteisen ilmapiirin luominen oppimistilanteeseen on tärkeää kaikille oppilaille, mutta erityisesti se on tärkeää oppilaille joilla on lukivaikeus. Opetuksen peruslähtökohtana pitää olla se, että oppimistilanne on rauhallinen (työrauha) ja turvallinen, ja että oppilaat opiskelevat hyvällä mielellä, turhia jännittämättä. (LO 6)

Positiivinen pedagogiikka koetaan oppimisen kannalta merkityksellisenä ja palkitsevana

Erityis- ja luokanopettajat pitävät positiivista pedagogiikkaa hyödyllisenä ja palkitsevana toimintatapana erityisoppilaiden kanssa. Opettajien välillä ei ollut tässä juurikaan eroja. Opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen merkityksellisenä, sillä sen koetaan kantavan hedelmää tulevaisuudessa ja olevan oppilaalle palkitsevaa myös oppimistilanteessa. Hyöty koetaan molemminpuoliseksi.

Hyöty on molemminpuolinen, oppilas saa mielenkiintoisen tehtävän, josta on hänelle apua. Opettaja näkee innostuneen, hyväntuulisen oppilaan. Uskon sanontaan "Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa." (LO 3)

Myönteiset, aidot tunteet, opittavien asioiden merkityksellisyys ja konkreettinen tekeminen kantavat oppimisen hedelmää. (LO 3)

Opettajat nostavat erittäin merkityksellisenä esiin sen, että positiiviset kokemukset tukevat oppimista ja itsetuntoa. Vastauksissa painottuu oppimisen ilon luominen ja se, että lannistamalla ei opita. Tärkeää on luoda onnistumisen kokemuksilla positiivisuuden kehää, joka helpottaa oppimista. Oppilaat, joille lukeminen ja kirjoittaminen on haasteellista, tarvitsevat opettajien mielestä erityisen paljon kannustusta ja tukea, sillä lukivaikeus voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon. Lukivaikeuden aiheuttama epävarmuus ja ahdistus voi siirtyä suomen kielen tunneilta muihin oppiaineisiin. Erityisoppilaat ovat usein saaneet negatiivista huomiota. Positiivisen pedagogiikan nähdään tarjoavan erilaisen lähestymiskulman oppimiseen. Opettajien vastauksissa painottuu itsetunnon ja minäkäsityksen vaikutus oppimiseen. Positiivisen pedagogiikan koetaan vahvistavan oppilaiden itsetuntoa ja luovan myönteistä käsitystä omasta itsestä ja oppimisesta.

Onnistumisen kokemukset positiivisen pedagogiikan avulla saavat aikaan positiivisuuden kehän. (LO 8)

Haastavaa asiaa ei opita väkisin...tai jos opitaan jää traumat...mikä näkyy jatkossa. (EO 11)

Useassa vaiheessa juuri nämä lapset ovat saaneet negatiivisia huomioita sekä kokevat itsensä huonommaksi ja heikommaksi kuin muut. Lisäksi sen ymmärtäminen, ettei kyse ole "tyhmydestä", auttaa heitä yrittämään ja ymmärtämään myös itseään. (EO 1)

Usko omaan oppimiseen ja työskentelyyn syntyy vuorovaikutuksessa. Positiivinen pedagogiikka vahvistaa oppilaan uskoa omiin taitoihin ja vahvuuksiin, mikä näkyy positiivisena suhtautumisena työskentelyyn. Tämä lisää opiskelun mielekkyyttä ja oppimista. Happy kids learn best! (EO 6)

Opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan merkitykselliseksi, koska sen avulla voidaan nostaa oppilaan vahvuudet näkyville ja auttaa oppilasta huomaamaan oma edistymisensä sekä asiat, joissa hän onnistuu. Kun oppilas tunnistaa vahvuutensa, hän jaksaa paremmin pinnistellä kohdatessaan haastavia asioita. Asioiden monipuolisen havainnollistamisen koetaan helpottavan positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä.

Positiivinen pedagogiikka nähdään haasteellisena, vaatii keinoja ja kehittämistä

Pienestä osasta opettajien vastauksia nousi esiin keinojen puutteellisuus positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Osa erityis- ja luokanopettajista koki haasteeksi sen, että oppijan käsitys itsestä on heikko, jolloin oppilaan on vaikeaa ottaa vastaan positiivista palautetta. Molemmat kokivat haasteeksi myös oppilaiden motivoinnin, sillä se voi olla hyvin haastavaa ja aikaa vievää. Vastauksista nousi esiin se, että osa luokanopettajista kertoi kaipaavansa vinkkejä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen.

Joskus oppilaalla saattaa olla jo negatiivinen käsitys itsestään oppijana, jolloin vaatii enemmän työtä saada oppilas ymmärtämään, että riittää, kun tekee parhaansa ja että myös hänellä on paljon vahvuuksia, jotka etsitään vain esille. Työskentelen paljon alkuopetuksen oppilaiden kanssa. Heidän kanssaan on helppo hyödyntää positiivista pedagogiikkaa, kun kouluvuotia ei ole vielä paljon takana. (LO 10)

Välillä oppilaiden edistyminen on niin pientä ja hidasta, että on vaikea saada onnistumisia ja korostaa niitä. (EO 9)

Asioiden ja tunteiden sanoittaminen koetaan vaikeaksi, kun ryhmässä on monta oppilasta, joilla on lukivaikeus. Opettajien mukaan on haastavaa hoksata kullekin oppilaalle oikea tapa oppia. Pieni osa luokanopettajista koki, ettei ole aikaa hoitaa lukivaikeutta, sillä on niin paljon muita ongelmia.

6.3 Tulosten yhteenveto

Tutkielmamme tulosten mukaan suurin osa opettajista käyttää positiivista pedagogiikka oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Erityisopettajat kertovat hyödyntävänsä positiivista pedagogiikkaa hieman useammin kuin luokanopettajat. Pieni osa luokanopettajista ei hyödynnä positiivista pedagogiikkaa lainkaan. Molemmilla opettajilla on monipuolisia keinoja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen erityisoppilaiden kanssa. Keinot koskevat yhteisöllistä ja myönteistä toimintakulttuuria, lapsen toimijuutta ja osallisuutta kasvatusympäristöjen kokonaisuudessa, myönteisiä tunteita sekä vahvuuksien tunnistamista. Yhteisöllistä ja myönteistä toimintakulttuuria opettajat luovat yhteisöllisillä ja yksilön huomioivilla työtavoilla sekä sallivalla ja kannustavalla ilmapiirillä. He eivät kiinnitä liikaa huomiota virheisiin vaan painottavat uudeleen yrittämisen tärkeyttä. Keskeistä on huomata pienetkin edistymiset ja seurata edistymistä yhdessä.

Lapsen toimijuus ja osallisuus näkyivät opettajien vastauksissa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksina ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisena. Etenkin luokanopettajat käyttivät vastustensa mukaan paljon oppilaiden mielenkiinnonkohteita ja oppilaille tuttuja asioita tehtävissä. Erityisopettajat puolestaan painottivat enemmän oppilaiden yksilöllisen tason huomioimista. Lähes kaikki erityis- ja luokanopettajat kertoivat tuovansa myönteisiä tunteita esiin hyvän huomaamisena ja hyvän sanallistamisena. Oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen, esille nostaminen ja niiden hyödyntäminen nousivat toistuvasti esille aineistosta. Samoin hyvän sanallistaminen kehumalla ja kannustamalla korostui vastauksissa selvästi.

Tulosten mukaan enemmistö opettajista kokee positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen erityisoppilaiden kanssa merkityksellisenä ja melko helppona toteuttaa. Enemmistö luokanopettajista kokee positiivisen pedagogiikan toteuttamisen todella helppona, kun taas suurin osa erityisopettajista kokee sen melko helppona. Sekä erityis- että luokanopettajat nostivat vastauksissaan esiin ryhmään liittyviä tekijöitä. Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen koetaan helpottuvan, jos ryhmä on hyvin käyttäytyvä ja helposti motivoituva.

Erityisopettajat nostivat ryhmään liittyvien tekijöiden lisäksi esiin opettajaan itseensä liittyviä tekijöitä. Keskeisenä erityisopettajien vastauksissa nousi esiin opettajan positiivinen asenne ja tahto luoda positiivista ilmapiiriä. Myönteisessä ja motivoituvassa ilmapiirissä positiivisen pedagogiikan toteuttamisen koetaan helpottuvan. Tuloksissa korostui positiivisen pedagogiikan merkityksellisyys ja palkitsevuus. Positiivinen pedagogiikka koetaan keinoksi tukea oppimista, minäkäsitystä ja itsetuntoa. Opettajien käsitysten mukaan erityisoppilailla voi olla paljon negatiivisia kokemuksia, mikä voi vaikuttaa oppilaan käsityksiin itsestään. Positiivinen pedagogiikka nähtiin vastausten perusteella hyvänä keinona tukea erityisoppilaita.

Tuloksissa nousi esiin myös haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamisen osalta. Opettajien mukaan erityisoppilaalla voi olla negatiivinen käsitys itsestä oppijana ja vaikeuksia ottaa vastaan positiivista palautetta. Osa erityis- ja luokanopettajista kertoi, että oppilaan motivointi voi olla hyvin haasteellista. Opettajien vastauksista heijastui se, että etenkin luokanopettajat kaipaisivat lisää keinoja toteuttaa positiivista pedagogiikka oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Lisäksi osa luokanopettajista koki, että heillä ei ole aikaa hoitaa lukivaikeutta, sillä on liikaa muita ongelmia.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, joten jokaisen yksittäisen tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, vaan laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelut painottavat hyvin eri asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158, 163) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan kyseisen tutkimuksen antamissa kehyksissä sekä sen mukaan, millaisia laadullisia menetelmiä tutkimuksessa on käytetty. Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu tarkastella omia valintoja arvioivasti, tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus sekä luotettavuuskriteereiden omaksuminen. (Puusa & Juuti 2020)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan soveltaa reliaabeliuden ja validiuden käsitteitä. Laadullisessa tutkimuksessa validiutta määrittää muun muassa tutkimuksen kohteeksi määrittelyn ilmiön eheys. Tässä tutkielmassa käsittelytapa ja saadut tulokset pitäytyivät käsitellyssä ilmiössä, sillä teimme tutkielman alussa tarkan käsitteenmäärittelyn, johon pystyimme tarvittaessa palaamaan. Lähestymistapana oli myös fenomenografia, joka on jo lähtökohtaisesti ilmiökeskeistä. Laadullisen tutkimuksen reliaabeliutta lisää tulosten toistettavuus, mutta ihmistieteissä tämä on hyvin haastavaa toteuttaa, joten laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kuuluu validiuden ja reliaabeliuden lisäksi muitakin käsitteitä. (Aaltio & Puusa 2020)

Tieteellinen tieto on kumuloituvaa, joten pidimme alussa hyödyllisenä tutustua jo aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen (Metsämuuronen 2006, 23). Oli haasteellista löytää aiempia tutkimustuloksia positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Näin ollen käsitelimme paljon sitä, kuinka positiivista pedagogiikkaa käytetään yleisemmin oppimisvaikeuksien tukemiseen. Kuitenkin johtopäätöksiä käsitellessä nousi esiin se, että opettajien vastauksissa ja löytämissämme aiemmissa tutkimuksissa oli paljon yhteisiä tekijöitä.

Käytimme suhteellisen paljon tieteellisiä lähteitä, jotka olivat suurimmilta osin melko uusia ja monet olivat myös tieteellisiä artikkeleita. Hyödynsimme sekä suomen että englannin kielistä materiaalia, joka toi esiin kansainvälistä näkökulmaa aiheeseemme. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että englanninkielisellä kielialueella tehtyjä lukivaikeutta koskevista tutkimuksista ei voida suoraan vetää johtopäätöksiä koskien lukivaikeutta Suomessa. Lukutaidon saavuttaminen on hitaampaa ja vaikeampaa kielissä, joissa kirjoitusjärjestelmä on epäsäännömukainen kuten esimerkiksi englannin kielessä. Suomen kieli puolestaan on kirjoitusjärjestelmältään

säännönmukainen (Aro 2008b, 111, 115). Aro ja kumppanit (2012, 313) huomauttavat, että lukutaidon kehitysnopeus on yhteydessä kieleen ja kirjoitusjärjestelmään.

Tutkimuksen kohdejoukko vaikuttaa aina laadullisen tutkimuksen laatuun (Puusa & Juuti 2020). Valitsimme aineistoksi alakoulun erityis- ja luokanopettajia useista eri Pohjois-Suomen kunnista, jotta saisimme laajasti vastauksia eri kuntien kouluista. Tutkittaville ei voi luvata täyttä tunnistamattomuutta, sillä nimettömyys ei takaa sitä, että joku tutkimukseen osallistuvan henkilön läheinen ei pystyisi tunnistamaan henkilöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 15–16) sanoo, että täyttä tunnistamattomuutta ei tule osallistujille luvata, ellei se ole varmistettavissa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä kuitenkin suojellaan ja tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 10, 15). Tutkimukseen osallistuneet kunnat ja koulut pysyivät tutkielmassamme nimettöminä, jotta yksittäistä vastaajaa ei ole mahdollista tunnistaa.

Aineistomme määrä on suhteellisen suppea ja vastaajat eivät välttämättä olleet vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta aineiston määrän olisi hyvä olla suurempi. Aineiston määrän kannalta kyselylomaketta olisi kannattanut jakaa laajemmin eri kanavien kautta. Tutkimuslupapyyntöjä olisi myös kannattanut lähettää kerralla useisiin kuntiin, jotta kyselylomaketta olisi lopulta saatu jakoon tehokkaammin. Suppeaan aineistoon tuntui vaikuttavan Covid-19 tilanne, jonka vuoksi opettajat ovat jo valmiiksi kuormitettuja. Lisäksi tutkimuskyselyjä oli paljon liikkeellä samaan aikaan, joka vaikutti siihen, ettei yksittäiseen kyselylomakkeeseen ollut aina tarpeeksi vastaajia.

Kyselylomakkeen yhteydessä annoimme tutkimukseen vastaajalle perustietoja tutkimuksesta, sen sisällöstä ja henkilötietojen käsittelystä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 10–11) linjaa, että tutkimukseen osallistuvalla tulee antaa tiedot tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja muun muassa tietojen säilytyksestä. Yhtä lailla tutkimukseen osallistuvan henkilön kysymyksiin vastataan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 11) Kyselymme esitiedoissa oli meidän yhteystietomme ja tieto siitä, että meihin saa olla yhteydessä, mikäli henkilöillä on kysyttävää tutkimukseemme liittyen.

Kyselylomake sopi tutkimuksemme aineistonkeruutavaksi hyvin, sillä sen avulla saimme nostettua esiin opettajien käsityksiä positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen liittyen. Emme kuitenkaan saaneet täyttä hyötyä irti aineistosta, sillä taustakysymyksemme olivat suppeita. Monipuolisemmilla taustakysymyksillä olisimme voineet esimerkiksi käsitellä työkokemuksen tai lisäkoulutuksen vaikutusta positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Näin olisimme voineet

saada enemmän esille eroja positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Aineiston analysointi onnistui aineistolähtöisesti. Luokittelu sujui luontevasti aineiston pohjalta ja käyttämämme sisällönanalyysi tuki aineiston analysointia. Käytimme runsaasti aikaa aineiston lukemiseen ja siitä nousevien huomioiden pohdiskeluun ja keskusteluun, jolloin saimme aineiston käsitteellistettyä hyvin toimivaksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi aloitetaan aineiston läpi käymisellä useampaan kertaan. Tutkija tarkastelee aineistoa kokonaisuutena ja erillisinä osina. Analyysin laadun määrittelee isoilta osin se, kuinka hyvin tutkija tuntee aineistonsa. (Puusa 2020, 151) Laadullisen tutkimuksen yksi perusvaatimus on se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165).

Laadullisen tutkimuksen arviointiin kuuluu siirrettävyyden idea, jossa pohditaan, voisiko tutkimusta tehdä uudelleen tai voisivatko tutkimustulokset olla mahdollisia jossakin toisessa tutkimusympäristössä (Aaltio & Puusa 2020). Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että lukija pystyy ymmärtämään tutkijan tekemät ratkaisut (Puusa & Juuti 2020). Sisäisen validiuden ja siirrettävyyden idean lisäämiseksi kirjasimme aineistoa analysoidessamme tarkasti kaikki vaihe vaiheelta ylös. Perustelimme valintamme ja käytimme taulukoita ja kuvioita, jotta tuloksia on helpompi hahmottaa. Lisäsimme tuloksiin myös lainauksia aineistosta, sillä näin lukijan on helpompi seurata päättelyketjun etenemistä. Aineisto ohjasi analyysia tehokkaasti, jolloin omat ennakkokäsityksemme mahdollisista teemoista eivät juurikaan ohjanneet aineiston analysointia. Tutkijan omat oletukset ja toimenpiteet vaikuttavat aina väistämättä jonkin verran tutkimuksen kulkuun, ja täydelliseen objektiivisuuteen on mahdotonta päästä missään sosiaaliteellisessä tutkimuksessa. (Puusa & Juuti 2020; Aaltio & Puusa 2020)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan tulee pystyä rakentamaan huomattava polku tutkimuksen lähtöpisteestä loppuun saakka. Tätä reittiä pitkin sekä tutkija että arvioija voivat tarkastella ja arvioida tutkimuksen eri vaiheissa tehtyjä valintoja. (Puusa & Kuittinen 2011, 172) Loimme itsellemme tutkielman alussa rungon, jossa suunnittelimme tutkielman etenemistä vaihe vaiheelta. Emme luoneet kuitenkaan luoneet kuitenkaan liian tarkkaa suunnitelmaa, vaan annoimme tutkielman edetä omalla painollaan ja aineistolähtöisesti. Pidimme tutkimusta tehdessä mielessämme koko ajan totuudellisuuden pyrkimyksen, joka on ohjenuorana kaikessa tutkimuksen tekemisessä (Aaltio & Puusa 2020).

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli tutkia oppilaiden tukemista positiivisen pedagogiikan keinoin, kun oppilaalla on lukivaikeus. Tavoitteenamme oli selvittää alakoulun erityis- ja luokanopettajien keinoja positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä sekä kuvata heidän kokemuksiinsa positiivisen pedagogiikan merkityksestä erityisoppilaiden kanssa. Erityisoppilaan tukemisen keinoja on monia ja positiivinen pedagogiikka on yksi niistä. Tässä tutkielmassa keskityimme siihen.

Vahvuuksien merkitys nousi hyvin vahvasti esille opettajien vastauksissa. Oletimme, että vahvuudet nousivat esiin, sillä kouluissa on tuntunut viime aikoina olevan esillä erilaisia vahvuuksiin liittyviä teemoja. Vahvuusperustaisessa opetuksessa keskeistä on, että lapsia ja nuoria autetaan tunnistamaan ja tulemaan tietoisemmiksi omista vahvuuksistaan. Lisäksi opetellaan tunnistamaan myös toisten ja ympäristön vahvuuksia. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 27) Tulevaisuudessa kouluissa tullaan varmasti pyrkimään kohti vahvuuksia hyödyntävää pedagogiikkaa yhä enemmän. Tulevina erityisopettajina meidän täytyy löytää tavat, joilla toteuttaa vahvuusperusteista opetusta.

Opettajat eivät kiinnitä liikaa huomiota virheisiin vaan painottavat uudelleen yrittämisen tärkeyttä. Erityisoppilailla voi olla myös negatiivisia oppimiskokemuksia, jolloin he kokevat itsensä huonommaksi kuin muut. Tämän vuoksi salliva ja myönteinen ilmapiiri koetaan erittäin tärkeäksi. Tämä nostaa esiin sen, kuinka tärkeää opettajan on kiinnittää huomiota koko luokan ilmapiiriin ja vuorovaikutussuhteisiin oman toimintansa lisäksi. Thunebergin (2008, 187) mukaan oppilaille tärkeiden ihmisten antama palaute on vaikuttanut ja jatkuvasti vaikuttaa erityisoppilaan omista kokemuksista muodostamiin tulkintoihin sekä niiden vakiintumisiin. Tällöin erityisoppilas pohtii osaanko ja pystynkö tähän, kannattaako minun yrittää ja käsittelee sitä, onko toivoton tapaus vai selviytyjä. (Thuneberg 2008, 187)

Oppilaiden motivointi on opettajien mukaan välillä haasteellista. Kun oppilas ajattelee, että hän ei osaa niin hänen voi olla myös haasteellista nähdä omia kykyjään. Oppilas voi alkaa epäillä omaa oppimistaan, jos osaamattomuuden kokemuksia kertyy liikaa. Tällöin oppilaan voi olla vaikea löytää motivaatiota oppimiseen. Epämiellyttävän tunnetilan päällä ollessa tapahtuvassa opettelussa ei ole tehoa, jolloin oppimista, joka tallentuisi pitkäkestoiseen muistiin ei tapahdu niin paljon kuin opeteltaessa asioita myönteisessä mielentilassa. Kestävän motivaatiopohjan

rakentaminen voi näin ollen ollakin vaikein haaste sitkeän vaikeuden voittamisessa. Kiinnostuksen ylläpitäminen on tärkeä seikka tuloksien saamiselle. Epämielilyttävät toistuvat oppimiskokemukset heikentävät oppilaan motivaatiota. (Lyytinen & Lyytinen 2008, 97)

Tuloksissa ei noussut lainkaan esille kasvatuskumppanuus positiivisen pedagogiikan viidestä taustaoletuksesta. Opettajilla voi olla hyvin erilaisia käsityksiä siitä, mitä he mieltävät kuuluvaksi positiiviseen pedagogiikkaan. Voi olla, että kasvatuskumppanuutta ei osata yhdistää positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvaksi. Opettajan on tärkeää ymmärtää se, kuinka merkittävä rooli kasvatuskumppanuudella on. Opettajien, muiden ammattilaisten ja huoltajien välinen yhteistyö osaltaan mahdollistaa sen, että positiivista pedagogiikkaa on helpompi hyödyntää koulussa. Tämän vuoksi on hyvä, että opettajille järjestetään koulutuksia lisäämään heidän tietouttaan positiivisesta pedagogiikasta.

Erityisopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa luokanopettajia useammin, mutta luokanopettajat pitävät positiivisen pedagogiikan toteuttamista jonkin verran helpompana kuin erityisopettajat. Tämä oli yllättävää, sillä nämä tutkimustulokset ovat tavallaan ristiriidassa keskenään. Voisi olettaa, että mikäli positiivisen pedagogiikan toteuttamista pitää helppona, niin silloin sitä myös käyttää enemmän. Ristiriitaa voi selittää se, että erityisopettajalla on usein opetettavana enemmän oppilaita, joilla on moninaista tuen tarvetta. Tällöin myös positiivisen pedagogiikan toteuttaminen voi tuntua haasteellisemmalta.

Tuloksissa nousi esiin positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä haasteita, kehittämisen tarvetta sekä keinojen puutteellisuutta. Yllätyimme siitä, kuinka vähän tuloksissa näkyi positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteita. Vaatii opettajalta rohkeutta myöntää, että tarvitsisi lisää keinoja positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen. Kuitenkin yksi vastaajista sanoi suoraan, ettei hyödynnä positiivista pedagogiikkaa tai näe sitä lainkaan merkityksellisenä. Tuntuu vaikealta käsittää, ettei opettaja kehuisi tai kannustaisi oppilaita. Uskommekin, että vastaaja todellisuudessa käyttää positiivista pedagogiikkaa muttei tiedosta sitä. Opettajan oma käsitys positiivisesta pedagogiikasta voi olla hyvinkin kriittinen, jolloin hän suhtautuu siihen torjuvasti. On selvää, että kaikki opettajat eivät voi olla jokaisen pedagogisen menetelmän kannattajia. Opettajalla on pedagoginen vapaus valita itselleen sopivat menetelmät ja työtavat.

Omat käsityksemme positiivisesta pedagogiikasta olivat suppeampia tutkielman alussa kuin mitä ne ovat nyt. Käsityksemme laajentui jatkuvasti työn edetessä. Tutkielma vahvisti ajatusta siitä, kuinka merkityksellistä positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen on oppilaiden kanssa,

joilla on lukivaikeus. Yhtä lailla lukivaikeuteen perehtyminen vahvisti meidän ammattitaitomme tukea oppilaita, joilla on lukivaikeus. Osaamme paremmin kiinnittää huomiota lukivaikeuden keskeisiin piirteisiin oppilaiden tukemisen kannalta. Saimme opettajilta paljon hyviä käytännön vinkkejä työelämää varten. Yllätyimme siitä, kuinka paljon erilaisia innovatiivisia keinoja opettajat kertomansa mukaan hyödynsivät. Nämä keinot tarjosivat meille huomattavasti laajemman käsityksen positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksista.

Jatkotutkimusideana voisi selvittää opettajien kokemuksia haastattelemalla, sillä se voi tarjota vielä monipuolisempia vastauksia ja siten luoda syvällisemmän kuvan positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta erityisoppilaiden kanssa. Lisäksi positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä haasteita voisi tutkia tarkemmin. Olisi hyvä selvittää, minkä vuoksi haasteita ilmenee ja miten opettajia voitaisiin tukea positiivisen pedagogiikan hyödyntämisessä erityisoppilaiden kanssa. Mielenkiintoista olisi selvittää myös työkokemuksen vaikutusta positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen erityisoppilaiden kanssa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus.
- Ackerman, B. P., Izard, C. E., Kobak, R., Brown, E. D. & Smith, C. (2007). Relation Between Reading Problems and Internalizing Behavior in School for Preadolescent Children From Economically Disadvantaged Families. *Child development*, 78(2), 581–596. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01015.x>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinninrakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2012). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Aro, M. (2008a). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet kouluikässä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila, *Nuoret kielikuvassa Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (242–260). Juva: WS Bookwell Oy.
- Aro, M. (2008b). Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon* (107–122). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (299–331). Tampere: Vastapaino.
- Aro, M., Siiskonen, T., Peltonen M. & Pirinen, P. (2007). Tekninen luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen, *Ymmärsinkö oikein Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä* (123–134). Juva: WS Bookwell Oy.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin* (1. p). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aspinwall, L. G., Staudinger, U. M. (2002). Ihmisen vahvuuksien psykologia: kehittyvän tutkimuskentän kysymyksiä. Teoksessa Aspinwall, L. G., Staudinger, U. M. & Pöhlö, J. (toim.) (2006). *Ihmisen vahvuuksien psykologia* (21–33). Helsinki: Edita.

- Avola, P., Pentikäinen, V. & Kuusniemi, E. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Baumgardner, S. & Crothers, M. (2014). *Positive psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Belli, J. (2016). Why Well-Being, Why Now?: Tracing an Alternate Genealogy of Emotion in Composition. *Composition Forum* 34.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*. 19(1), 5–24.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist* 59(8), 676–684. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion* 9 (3), 361–368. DOI: 10.1037/a0015952
- Davies, R., Cuetos, F. & Glez-Seijas, R.M. (2007). Reading Development and Dyslexia in a Transparent Orthography: A Survey of Spanish Children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 179–198.
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H. T., & Lyytinen, H. (2015). Literacy skill development of children with familial risk for dyslexia through grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 126–140. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/a0037121>
- Epstein, J.L. & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research* 95(5), 308–318. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220670209596604>
- Fredrickson, B. (2002). Positive emotions. Teoksessa C.R. Snyder & S.J. Lopez (toim.), *Handbook of positive psychology*. (120–134). Oxford: Oxford University Press.
- Galloway, R., Reynolds, B., & Williamson, J. (2020). Strengths-based teaching and learning approaches for children: Perceptions and practices. *Journal of Pedagogical Research*, 4(1), 31–45. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020058178>
- Hannen, K., Hellström, M., Hiillos, L., Kalkkinen, P., Kekkonen, M., Laitinen, K., Launonen, L., Metso, T., Nordman, T., Othman, S., Parkkinen, H., Peltonen H., Romant-schuk-Pietilä, M., Savolainen, E., Silander, M., Somerkivi, P., Tuomi, P. (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallituksen ja Suomen vanhempainliiton julkaisu.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa*. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy.

- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. (2008). Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.), *Lukemalla ja tekemällä, Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille* (14–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Huemer, S., Hintikka, n., Landerl, K., Aro, M. & Lyytinen, H. (2008). Training reading fluency among poor readers of German: Many ways to the goal. *Annals of dyslexia*, 58(2), 115–137. <https://doi.org/10.1007/s11881-008-0017-2>
- Huhtinen, A-M & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (296–307). Tallinna: Gaudeamus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (11–16). Tampere: Vastapaino.
- Isen, A. M. (2003). Positive affect as a source of human strength. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (179–195). American Psychological Association. Washington: APA. <https://doi.org/10.1037/10566-013>
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Kairaluoma, L. & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. *Kasvatusvuorovaikutus* (91–108). Tampere: Vastapaino.
- Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena -eronteot muihin sosiaalisiin kumppanuussuhteisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetavoissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 2–21. Haettu osoitteesta <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/03/Kekkonen-2.pdf>
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R., Eskola, J., Heikkinen, H. L. T., Ilmonen, K., Kiviniemi, K., . . . Suoranta, J. (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (68–849). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Komu, S. (2018). Positiivinen pedagogiikka nivelvaiheessa. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* 2/2018, 23–25. Haettu osoitteesta <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/13/12>
- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, H. Lyytinen & T. Riita, *Oppimisvaikeudet, Neuropsykologinen näkökulma* (127–189). Helsinki: WS Bookwell Oy.
- Kumar, S. P., & Raja, B. W. D. (2009). High Self-Esteem as a Coping Strategy for Students with Learning Disabilities. *Journal on Educational Psychology*, 2(4), 14–19.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children`s lives: A co-participatory study on the social construction of children`s sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184 (2), 211–229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (224–242). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laaksovirta, T. H. & Kärkkäinen, A. (1988). *Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: SAGE Publications Ltd.
- Lawrence, D. (2009). *Understanding Dyslexia : A Guide for Teachers and Parents*. Englanti: McGraw-Hill Education.
- Lerikkanen, M. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Long, L., MacBlain, S. & MacBlain, M. (2007). Supportin students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of adolescent & Adult Literacy*. 51(2). DOI: 10.1598/JAAL.51.2.4
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. (2019). Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.

- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2008). Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.), *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon* (87–106). Helsinki: Gaudemus Helsinki University Press.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2007). Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. Haettu 3.3.2021 osoitteesta http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeuden_tunnistaminen.pdf
- Mahfoudhi, A. & W.Haynes, C. (2009). Phonological awareness in reading disabilities remediation: some general issues. Teoksessa G. Reid, *The Routledge Companion to Dyslexia*. London: Routledge, 139–156.
- Marshall, C., Snowling, M.J. & Bailey, P.J. (2001). Rapid Auditory Processing and Phonological Ability in Normal Readers and Readers with Dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1–4), 925–940.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 363–381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>
- Meriläinen, L. (1997). Koulun mahdollisuuksista lisätä nuorten elämänhallintaa. Liite 3. Teoksessa *Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 29:1997. Helsinki: yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (16–70). Helsinki: International Methelp.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Nikkilä, M-L. 2015. OPS! Oppiminen uusiksi. *Opettaja* 1/2015.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European journal of special needs education*, 31(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Numminen, H. & Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Edita.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.), *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (35–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia* (2. uudistettu painos). Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. (2005). *Oppimisvaikeuksien arviointi: Psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Paloneva, M. S. & Mäkipää, J. P. (2019) Oppimateriaalien ja lukiapuvälineiden saavutettavuus. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*.
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. -M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial Functioning of Children with and without Dyslexia: A Follow-up Study from Ages Four to Nine. *Dyslexia*, 21(3), 197–211. <https://doi.org/10.1111/dys.12152>
- Pennala R., Eklund K., Hämäläinen J., Richardson U., Martin M., Leiwo M., Leppänen P.H.T. & Lyytinen H. (2010). Perception of phonemic length and its relation to reading and spelling skills in children with family risk for dyslexia in the first three grades of school. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 53(3), 710–724. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009\)08-0133](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009)08-0133)
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Psykiatrian luokituskäsikirja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2012) Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-549-9>
- Puolakanaho, A. (2012). LUKIVA: Ila lukijaksi. *NMI Bullet Oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2/2012, 54–58.
- Puolakanaho, A. & Ketonen, R. (2011). Fonologinen tietoisuus ja lukutaito. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 46(2), 138–144.
- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (114–125). Helsinki: JTO.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (145–156). Tallinna: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (47–57). Helsinki: JTO.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (75–85). Tallinna: Gaudeamus.

- Räsänen, J. (2020). *Valitsen vahvuuden: Uuden koulun luonne, periaatteet ja mahdollisuudet: ulkoisesta hallinnasta opastavaan vahvuuspedagogiikkaan*. Helsinki: Lector Kustannus Oy.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samuelsson, S., & Lundberg, I. (2003). The Impact of Environmental Factors on Components of Reading and Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53 (1), 201–217. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0010-8>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M.E.P. & Lång, M. (2008). *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Helsinki: Art House.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and Other Learning Difficulties*. Oxford: OUP.
- Smith-Bonahue, T., Larmore, A., Harman, J., & Castillo, M. (2009). Perceptions of Parents and Teachers of the Social and Behavior Characteristics of Children with Reading Problems. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 7(2), 19–34.
- Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi. *Kestäkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12*, 12–33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Snowling, M. J., Muter, V. & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(6), 609–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Svensson, I & Jacobson, C. (2005). How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. *Dyslexia* 12(1), 3–20. <https://doi.org/10.1002/dys.296>
- Takala, M. (2008). Mitä on dysleksia? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.), *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon* (65–85). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos THL. Osallisuus. Viitattu 26.9.2020. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>
- Lastensuojelun käsikirja i.a. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 26.9.2020. Haettu osoitteesta <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>

- Thuneberg, H. (2008). Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.), *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon* (177–202). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tunmer, W. & Greaney, K. (2010). Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177%2F0022219409345009>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (109–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Van Gorp, K., Segers, E. & Verhoeven, L. (2016). The role of feedback and differences between good and poor decoders in a repeated word reading paradigm in first grade. *Annals of Dyslexia* 67(1), 1–25. Haettu osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11881-016-0129-z>
- Van Huizen, P., van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). *A Vygotskian perspective on teacher education*. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027042000328468>
- Viljamaa, J. (2008). *Anna lapsen onnistua*. Helsinki: Gummerus.
- Vygotsky, LS. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Liite 1

Hyvät opettajat!

Olemme viidennen vuoden erityispedagogiikan opiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme Pro Gradu -tutkielmaa alakoulun opettajien käsityksistä positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus. Tutkimuksen tavoitteena on edistää ja kehittää positiivisen pedagogiikan käyttöä ja tukea siten oppilaita, joilla on lukivaikeus. Kysely on tarkoitettu alakoulun erityisopettajille ja luokanopettajille. Kysely sisältää avoimia kysymyksiä ja monivalinta-kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi. Tutkimuksen jälkeen saadut tiedot tuhoetaan. Kyselyyn vastaamiseen kuluu noin 10–15 minuuttia.

Toivomme vastauksia viimeistään 30.11.2020 mennessä.

Kiitos jo etukäteen kaikille vastanneille! Jos sinulla on kysyttävää, ole yhteydessä meihin.

Ystävällisin terveisin,

Sofia Ervasti, sofia.ervasti@student.oulu.fi

Johanna Tuppurainen, johanna.tuppurainen@student.oulu.fi

Tutkielman ohjaa professori Marjatta Takala

Määrittelemme positiivisen pedagogiikan alla olevien taustaoletusten kautta:

1. Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia.
2. Kasvatus- ja opetustyön lähtökohta on lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa.
3. Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja.
4. Jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys.
5. Kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa.

1. Olen koulutukseltani

Erityisopettaja

Luokanopettaja

Erityisopettaja ja luokanopettaja

Muu, mikä? _____

2. Työskentelen tällä hetkellä

Luokanopettajana

Laaja-alaisena erityisopettajana

Erityisluokanopettajana

Muu tehtävä, mikä? _____

3. Hyödynnätkö positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

Usein

Silloin tällöin

Harvoin

En koskaan

En osaa sanoa

4. Mitä keinoja käytät toteuttaessasi positiivista pedagogiikkaa oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

Jos vastaaja vastasi kolmanteen kysymykseen vaihtoehdon en koskaan tai en osaa sanoa, niin hän ohjautuu suoraan kysymykseen viisi.

5. Millaisena koet positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

Todella helppoa

Melko helppoa

Jonkin verran haastavaa

Melko haastavaa

Todella haastavaa

En osaa sanoa

6. Perustele lyhyesti kantasi edelliseen kysymykseen eli miksi valitsit ko. vaihtoehdon?

7. Kuinka merkityksellisenä pidät positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä oppilaiden kanssa, joilla on lukivaikeus?

Erittäin merkityksellisenä

Merkityksellisenä

Osittain merkityksellisenä

En lainkaan merkityksellisenä

En osaa sanoa

8. Perustele lyhyesti kantasi edelliseen kysymykseen eli miksi valitsit ko. Vaihtoehdon?

Liite 2

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Erilaiset työtavat	Yhteisölliset ja yksilön huomioivat työtavat	Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri	Opettajien keinot lapsen osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen.
Yhdessä työskentely			
Virheiden salliminen			
Oppimista edistävän ilmapiirin luominen			
Yrittämisen ja edistymisen huomioiminen	Salliva ja kannustava ilmapiiri	Lapsen toimijuus ja osallisuus kasvatusympäristöjen kokonaisuudessa	
Oppilaan mielenkiinnonkohteiden huomioiminen			
Oppilaan valinnan mahdollisuus			
Oppilaalle tuttujen asioiden hyödyntäminen			
Oppilaan osaamisen tason huomioiminen	Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen	Myönteiset tunteet	
Yksilölliset tavoitteet			
Oppimisen esteiden raivaaminen			
Positiivisten asioiden huomaaminen			
Positiiviset kokemukset	Hyvän huomaaminen	Myönteiset tunteet	
Kehuminen ja kannustaminen			
Palautteen antaminen			
Vahvuuksien esille nostaminen	Vahvuudet	Vahvuuksien tunnistaminen	

Liite 3

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Opettaja huomioi yksilön	Opettajan oma toiminta ja asenne	Toteuttaminen vaatii sekä opettajalta että ryhmältä
Opettajan positiivisuus		
Opettajan tahtotila		
Helposti motivoituva ryhmä	Ryhmään liittyvät tekijät	
Hyvin käyttäytyvä ja pieni ryhmä		
Myönteinen ympäristö ja ilma- piiri	Yleinen toimintakulttuuri ja il- mapiiri	
Onnistumiset yhdessä		
Opitun toimintakulttuurin vah- vistuminen		
Palkitsevaa	Hyötyjä	
Hyödyllistä		
Positiiviset kokemukset tuke- vat oppimista	Oman oppijuuden tukeminen	

Tukee minäkäsitystä ja itsetuntoa		
Omien vahvuuksien tunnistaminen	Kehitys ja vahvuudet näkyväksi	
Oman edistymisen tunnistaminen		
Monipuolinen havainnollistaminen	Monipuolinen havainnollistaminen	
Motivoinnin haastavuus	Oppijan käsitys itsestä oppijana heikko	Haasteellista, vaatii keinoja ja kehittämistä.
Positiivisen palautteen vastaanottaminen haasteellista		
Oppilas ei työskentele kotona.		
Negatiivinen käsitys itsestä oppijana		
Keinoja lisää	Opettajan puutteelliset keinot	
Haasteellista huomioida yksilö		
Ei aikaa hoitaa lukivaikeutta	Rajallinen aika	