



Kaakko Sara-Sofia

Yläkouluikäisten nuorten kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen tuesta

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2021  
16.12.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yläkouluikäisten nuorten kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen tuesta (Sara-Sofia Kaakko)

Pro gradu -tutkielma, 42 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2021

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää yhdeksäsluokkalaisten nuorten kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen tuesta sekä heidän toiveitaan tukeen liittyen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu lukivaikeuden määritelmästä ja siihen liittyvästä aiemmasta tutkimuksesta. Lisäksi tutkimuksessa käsitellään lukivaikeuden merkitystä yläkoulussa.

Tutkimus on laadullinen ja tutkimusmenetelmä fenomenografinen, sillä tutkimuksen kohteena ovat nuorten kokemukset lukituesta. Tutkimus on osa Lukihanke Pohjoista, johon osallistui neljä pilottikoulua Pohjois-Suomesta. Tutkimuksen aineisto koostuu 21 yhdeksäsluokkalaisten nuoren haastattelusta. Haastateltujen nuorten lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat heikot ja he ovat saaneet vuoden ajan hankkeen järjestämää lukitukea. Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset on jaettu tutkimuskysymysten mukaisesti nuorten kokemuksiin lukituen muodoista, jotka jakautuvat toimiviksi ja toimimattomiksi koettuihin tukitoimiin sekä toiveisiin lukitukeen liittyen. Nuorten kokemukset ja toiveet tukimuodoista ovat yksilöllisiä ja samat tukimuodot nousivat tuloksissa esiin sekä toimivina että toimimattomina.

Nuorten kokemuksia lukivaikeudesta ja sen vaikutuksista on tutkittu runsaasti, mutta aiempaa tutkimusta kokemuksista lukemisen ja kirjoittamisen tuesta on melko vähän. Tämän tutkimuksen keskeisimpiä sovelluksia käytäntöön ovat nuorten positiiviset kokemukset pienryhmäopetuksesta oppimista edistävänä tukimuotona, tarve kehittää erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyötä sekä nuorten kokemusten huomiointi tuen suunnittelussa ja koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Kiinnostavia jatkotutkimusaiheita ovat yläkoulun opettajien yhteistyön kehittäminen tuen suunnittelussa sekä tukitoimiin liittyvien kokemusten ja motivaation yhteys.

Avainsanat: lukivaikeus, yläkoulu, lukituki, fenomenografia

University of Oulu

Faculty of Education

Yläkouluikäisten nuorten kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen tuesta (Sara-Sofia Kaakko)

Pro gradu -tutkielma, 42 pages, 2 appendices

December 2021

---

The purpose of this study is to find out the experiences of ninth-graders in reading and writing support and their aspirations for support. The theoretical framework of the study is based on the definition of reading difficulty, dyslexia, and the related previous research. In addition, this study considers the effects of reading difficulties in secondary school.

The research is qualitative and the research method is phenomenographic. The study is part of research project Lukihanke Pohjoinen, which involved four pilot schools from Northern Finland. The research material consists of interviews with 21 ninth-graders. The young people interviewed have poor reading and writing skills and have received reading support from the research project for one year. The research material has been analyzed by means of content analysis.

Research results are divided according to research questions to the experiences ninth-graders have on forms of reading and writing skills support and their wishes about given support. Reading and writing support is further more divided into groups of effective and ineffective support. Young people's experiences and desires for forms of support are individual, and the same forms of support emerged in the results, both effective and ineffective.

Young people's experiences of reading difficulties and their effects have been extensively studied, but there has been relatively little previous research on the experiences of reading and writing support. The main applications of this study in practice are the positive experiences of young people in small group teaching as a form of support for learning, the need to develop co-teaching between special needs teachers and subject teachers, and the consideration of young people's experiences in support planning and education policy-making. Topics for further research include the development of co-operation between secondary school teachers in the planning of support and the connection between experience and motivation related to support activities.

Keywords: dyslexia, secondary school, reading and writing support, phenomenography

# Sisältö

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Johdanto</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>Lukivaikeus</b> .....                                       | <b>6</b>  |
| 2.1      | Lukivaikeuden määritelmä ja tutkimustaustaa.....               | 6         |
| 2.2      | Lukivaikeutta ennakoivat tekijät ja ilmeneminen koulussa.....  | 9         |
| 2.3      | Lukivaikeuden tunnistamisen menetelmät .....                   | 10        |
| 2.4      | Tutkimuodot ja interventiot.....                               | 12        |
| 2.5      | Vaikutukset elämään .....                                      | 14        |
| <b>3</b> | <b>Yläkoulu ja lukivaikeus</b> .....                           | <b>16</b> |
| <b>4</b> | <b>Tutkimuksen toteutus ja metodologiset lähtökohdat</b> ..... | <b>18</b> |
| 4.1      | Tutkimuskysymykset .....                                       | 18        |
| 4.2      | Tutkimusmenetelmät .....                                       | 18        |
| 4.3      | Osallistujat ja aineistonkeruu.....                            | 20        |
| 4.4      | Aineiston analyysi .....                                       | 22        |
| <b>5</b> | <b>Tutkimuksen tulokset</b> .....                              | <b>27</b> |
| 5.1      | Nuorten kokemukset lukituesta.....                             | 27        |
| 5.1.1    | <i>Nuorten kokemuksia toimivasta lukituesta</i> .....          | 27        |
| 5.1.2    | <i>Nuorten kokemuksia toimimattomasta lukituesta</i> .....     | 30        |
| 5.2      | Toiveet lukitukseen liittyen .....                             | 32        |
| <b>6</b> | <b>Yhteenveto ja luotettavuus</b> .....                        | <b>35</b> |
| 6.1      | Yhteenveto .....   | 35        |
| 6.2      | Luotettavuus ja eettisyys .....                                | 37        |
| <b>7</b> | <b>Pohdinta</b> .....  | <b>40</b> |
|          | <b>Lähteet</b> .....   | <b>42</b> |

# 1 Johdanto

Lukutaito on merkittävä perustaito, jota tarvitaan oppimisen lisäksi arjessa selviämiseen, opinnoissa etenemiseen ja yhteiskunnassa toimimiseen (Leino, Puhakka & Rautopuro, 2016; Aro & Lerkkanen, 2020, s. 252). Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisnuorissa heikkojen lukijoiden osuus on kasvussa, vaikka nähtävillä oli myös myönteistä kehitystä (Leino ym. 2019, s. 22–23; OECD, 2019; Sulkunen, 2019, s. 54). Yhteiskunnassamme on yhä enenevässä määrin sellaisia nuoria, joiden lukutaito ei riitä opiskeluun eikä yhteiskunnassa osallistumiseen ja sen vuoksi he ovat vaarassa syrjäytyä (Leino ym. 2019, s. 23). Nuorten lukemisvaikeudet hankaloittavat heidän opintojaan, opintojen etenemistä sekä vaikuttavat toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen, valmistumiseen ja myöhemmin työelämään (Kairaluoma & Tuovila, 2019; Becker ym., 2017; Conti-Ramsden, ym., 2018). Lukemisvaikeuksien tunnistaminen, luku- ja kirjoittamistaitojen arviointi sekä erilaisten tuen muotojen suunnittelu ja räätälöinti ovat tärkeitä opinnoissa ja työelämässä menestymisen vuoksi (Kairaluoma & Tuovila, 2019).

Nuorten ja aikuisten kokemuksia lukivaikeudesta ja sen vaikutuksista on tutkittu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015; Jacobs ym., 2021; Shaw & Anderson, 2018; O'Byrne, Jagoe & Lawler, 2019; Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000). Nugent (2008) on tutkinut Irlannissa 8–13-vuotiaiden lukivaikeuksia omaavien lasten kokemuksia tukitoimista erilaisissa oppimisympäristöissä. Yläkouluikäisten nuorten kokemuksia lukituesta on tutkittu melko vähän. Aihe on aiemman tutkimuksen valossa ajankohtainen ja tarpeellinen. Lukemisen ja kirjoittamisen tukitoimien suunnittelussa olisi merkityksellistä kuulla nuorten itsensä kokemuksia ja toiveita, jotta nuorten lukitaitoja voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

Pro gradu -tutkielmani on osa Lukihanke Pohjoista, jonka rahoitti Euroopan rakenne- ja investointirahasto ESR ja koordinoi Oulun yliopisto. Hanke toteutettiin vuosina 2019-2020 ja sen tavoitteena oli vahvistaa lukitaidoiltaan heikkojen nuorten osaamista tehostetulla pedagogiikalla ja ohjauksellisilla toimilla sekä kehittää koulukohtaisia malleja lukitaitojen parantamiseksi (Lukihanke Pohjoinen, 2018). Hankkeen kohderyhmänä ovat pilottikoulujen 9. luokkien oppilaat, joiden lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat heikot (Lukihanke Pohjoinen, 2018). Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitän yläkouluikäisten nuorten kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen tuesta (myöhemmin lukituesta) sekä heidän toiveitaan tukeen liittyen.

## 2 Lukivaikeus

Lukivaikeus eli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat tutkituin ja parhaiten tunnettu oppimisvaikeus (Peterson & Pennington, 2013, s. 9). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista puhutaan myös käsitteillä dysleksia, lukihäiriö tai lukivaikeudet. Kansainvälisesti käsitteellä *dyslexia* viitataan tarkemmin rajatusti teknisen lukutaidon ongelmiin ja käsitteet *reading disability* tai *reading disorder* ilmaisevat lukemisen ongelmia laajemmin (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 274). Kansainvälinen ICD-11-tautiluokitus käyttää lukemisvaikeudesta käsitettä *developmental learning disorder with impairment in reading*, viitaten sen kehitykselliseen luonteeseen (WHO, 2019). Amerikkalainen mielenterveyden häiriöiden luokitusjärjestelmä APA käyttää käsitettä *dyslexia*, mutta erottaa omaksi diagnoosikseen dysleksian kehityksellisen muodon, *developmental dyslexia* (APA, 2013). Tässä tutkielmassa käytän käsitettä lukivaikeus tai lukivaikeudet, sillä niiden käyttö on vakiintunut suomalaisen tutkimuskirjallisuuteen ja käytäntöön (Kairaluoma & Takala, 2019, s. 15; Aro & Lerkkanen, 2020, s. 274). Lisäksi käsitteen lukivaikeus käyttö nostaa esiin havaintoa siitä, että lukemisen vaikeuteen liittyy usein myös vaikeuksia oikeinkirjoituksessa (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 274; Habib & Giraud, 2013). Lukemisen ja kirjoittamisen tuesta käytän tutkielmassa jatkossa käsitettä lukiuki, viitaten lukivaikkeuksien tukitoimiin.

### 2.1 Lukivaikeuden määritelmä ja tutkimustaustaa

Arvostettu lukivaikeutta tutkinut professori Lyon (2003) määrittelee lukivaikeuden seuraavasti, Dysleksia on spesifi oppimisvaikeus, jonka tausta on neurobiologinen. Se ilmenee vaikeuksina tarkassa tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä haasteina oikeinkirjoitus- ja dekodauksissa. Vaikeuksien katsotaan johtuvan kielen fonologisen osan (prosessoinnin) puutteesta, joka on odottamaton suhteessa muihin kognitiivisiin kykyihin ja saatuun tehokkaaseen opetukseen. Vaikeuksien toissijaisia seurauksia voi olla ongelmia luetunymmärtämisessä ja lukemisen vähydessä, joka voi estää sanaston ja taustatiedon kehittymistä. (s. 2–9)

Kansainvälisen tautiluokituksen uusimman versiossa (ICD-11) lukivaikeuteen viittaa va diagnoosi on kehityksellinen oppimisvaikeus, lukemiskyvyn häiriö (Developmental learning disorder with impairment in reading), jolle ominaista ovat merkittävät ja pysyvät vaikeudet lukemiseen liittyvien akateemisten taitojen oppimisessa, kuten

sananlukemisen tarkkuudessa, sujuvuudessa ja luetun ymmärtämisessä (WHO, 2019). Sen mukaan vaikeudet eivät selity muilla kehityshäiriöillä, näkö- tai kuuloaistin häiriöillä, neurologisilla häiriöillä, koulutuksen puutteella, opetuskielen taitamattomuudella tai muilla psykososiaalisilla seikoilla (WHO, 2019).

Luku- ja kirjoitustaidon sujuva oppiminen edellyttää ymmärrystä siitä, että puhutut ja kirjoitetut sanat voidaan hajottaa fonologisiin osiin, joita aakkosmerkit edustavat (Shaywitz, 1998; Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 29). Lukivaikkeuksien keskeisenä syytekijänä pidetään puutteita puhutun ja kirjoitetun kielen äännerakenteen käsittelyssä, eli fonologisessa prosessoinnissa (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 72; Lyon, 2003, s. 3; Service & Laasonen, 2019, s. 82). Fonologinen prosessointi on kriittinen taito kirjain-ääni-vastavuuksien muodostamisessa ja myöhemmin taidon automatisoinnin kannalta (Peterson & Pennington, 2013). Osa lukivaikkeen tutkijoista jakaa syytekijät välittömiin (proximal, läheinen) ja välillisiin (distal, kaukainen) syihin (Service & Laasonen, 2019, s. 81). Välitön syy on kirjainten ja äänteiden välisten yhteyksien huono oppiminen ja välillinen syy taas huono kielellinen muisti, joka vaikeuttaa kirjainten nimien ja niihin liittyvien äänteiden oppimista (Service & Laasonen, 2019, s. 81).

Vahva tekninen lukutaito on edellytys lukemisen sujuvuuden ja ymmärtämisen kehittymiselle. Lukusujuvuudella, eli lukemisen automatisoitumisella, tarkoitetaan nopeaa, virheetöntä ja prosodisesti oikeaa eli ilmeikästä lukemista (Kairaluoma & Takala, 2019, s. 13). Lukusujuvuutta voidaan kuvata myös teknisen lukemisen vaivattomuudeksi, jolloin lukija etenee lukiessaan jouhevasti ja jumiutumatta, sanoja melkein automaattisesti tunnistaen (Salmi ym., 2013). Lukemisen sujuvuuden ongelmat ovat lukivaikkeen ydinongelma (Kairaluoma & Takala, 2019, s. 15). Lukivaikkeen määritelmien mukaisesti lukemisen vaikeudet vaikuttavat merkittävästi luetun ymmärtämiseen. Lukemisen ensisijainen tarkoitus on saada selvää tekstin sisällöstä, eli ymmärtää lukemaansa (Lerikkanen & Torppa, 2020, s. 290; Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 60). Hyvän tekstinymmärtämisen perustana ovat alempien tasojen kielelliset taidot, kuten fonologinen prosessointi, sanan tunnistamisen taidot ja lausetason prosessointi (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 64–65).

Fonologisen prosessoinnin puutteiden taustalla nähdään olevan neurologisen toiminnan poikkeavuuksia, jotka aiheutuvat perimästä tai ympäristöstä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 72). Neurologisen toiminnan poikkeavuuksia on voitu tutkimuksissa paikantaa vasemman aivopuoliskon toiminnan häiriöihin tai poikkeavuuksiin, jotka ovat kriittisiä fonologisen

prosessoinnin suorittamisessa (Peterson & Pennington, 2012; Shaywitz, 1998). Lievät poikkeavuudet hermoston kehityksessä heijastuvat kieleen liittyviin kognitiivisiin taitoihin ja aiheuttavat haasteita kirjoitetun ja puhutun kielen suhteen sujuvassa hallitsemisessa (Aro ym., 2012, s. 312). Lukivaikaudelle ominaista on vahva familiaalinen, eli perinnöllinen tausta, joka on havaittu useissa tutkimuksissa (Kairaluoma & Takala, 2019, s. 16). Suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa Lapsen Kielen Kehitys (LKK) seurattiin 200 lapsen kielen kehitystä syntymästä aikuisuuteen ja havaittiin, että familiaalisen lukivaikeusriskin omaavilla lapsilla lukivaikeus toteutui nelinkertaisella todennäköisyydellä verrokkiryhmään verrattuna (Lyytinen ym., 2019, s. 30–31; Puolakanaho ym., 2007). Myös perhe- ja kaksostutkimusten yhteydessä on arvioitu, että yli puolella lapsista, joilla on lukivaikeus, myös ainakin toisella vanhemmalla on lukivaikeuksia (Kere, 2012).

Arviot lukivaikauden esiintyvyydestä ja yleisyydestä vaihtelevat melko paljon, johtuen määrittelyn ja kriteerien vaihtelusta (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 275; Peterson & Pennington, 2012). Määrittelyn eroihin vaikuttavat monet kulttuuriset tekijät, kuten pedagogiseen päätöksentekoon liittyvät käytännöt ja opetus suunnitelmien tavoitteet (Aro ym., 2011). Arviosta riippuen esiintyvyys on 3–10% ikäluokasta (Aro, 2007). Lukivaikeuksia on löydetty jokaisesta tutkitusta kulttuurista, ja tutkimukset korostavat samankaltaisuutta sen biologisessa taustassa kielestä riippumatta (Peterson & Pennington, 2012). Kuitenkin lukivaikeus ilmenee hieman eri tavalla kielestä ja kirjoitusjärjestelmästä riippuen (Aro ym., 2011). Esimerkiksi englannin kielessä kirjain-äännevastavuuksien epäsäännöllisyyden vuoksi lukiongelmat näyttävät enemmän epätarkkana lukemisena, kun taas suomen kielen kaltaisissa säännönmukaisissa kielissä lukujuvuuden ongelmat ovat tyypillisempiä piirteitä (Aro ym., 2011).

Lukivaikeus on erillinen oppimisvaikeus, mutta siihen liittyy tavallista useammin myös päällekkäistyviä oppimisen haasteita. Tällöin puhutaan komorbiditeetistä, joka viittaa havaintoon siitä, että yksilöllä on satunnaista todennäköisyyttä useammin useita erillisiä oppimisvaikeuksia (Aro ym., 2012, s. 301–302; Ahonen ym., 2020, s. 408; Takala & Kairaluoma, 2019, s. 21). Lukivaikeuksien komorbiditeetti on yleisintä matematiikan oppimisvaikeuden, motoriikan pulmien ja tarkkaavuushaasteiden kanssa (Aho ym., 2012, s. 302). Heikkilän ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa tutkittiin oppimisvaikeuksien päällekkäistymistä suomalaisilla lapsilla (n= 205). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pelkkää lukivaikeutta oli 31%, lukivaikeutta ja matematiikan haasteita 22 %:lla ja lukivaikeutta sekä tarkkaavuuden pulmia 15 %:lla lapsista (Heikkilä ym., 2016). Kopsen ja kollegoiden (2018)



pitkittäistutkimuksessa (n=1928) taas tarkasteltiin matematiikan haasteiden ja lukivaikeuksien päällekkäistymistä. Tulosten mukaan puolella lapsista, joilla oli erittäin heikot suoritukset yhdessä taidossa, omasivat myös heikot tai erittäin heikot suorituksen toisessa taidossa (Koponen ym., 2018). Oppimisvaikeuksien päällekkäistymisen syistä ei ole selkeää käsitystä, mutta sitä selitetään keskushermoston varhaisen kehitykseen liittyvillä poikkeavuuksilla, jotka altistavat samanaikaisesti useille erilaisille kehityksellisille ongelmille (Aro ym., 2012, s. 302). Tällöin puhutaan ns. yleisgeneistä, jotka altistavat erilaisille oppimisen ongelmille samoilla lapsilla (Plomin & Kovas, 2005).

## **2.2 Lukivaikeutta ennakoivat tekijät ja ilmeneminen koulussa**

Lukivaikeuksia ennakoivista tekijöistä on paljon tietoa ja varhainen puuttuminen riskitekijöihin voi ennaltaehkäistä sekä estää osittain haasteita ja niiden kasautumista (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 22). Riskitekijät voidaan tunnistaa kielellisten taustatietojen perusteella jo ennen kouluikää (Heikkilä, Puttonen & Siiskonen, 2019). Puolakanahon ja kollegoiden (2007) tutkimuksen (n=198) mukaan ennen kouluikää vahvimmin lukivaikeuksia ennustavat tekijät ovat perinnöllisyyden lisäksi kirjainten tunnistaminen, nopea nimeäminen ja fonologinen tietoisuus. Koulun aloituksen jälkeen alkuopetuksessa on tärkeää seurata edellä mainittujen taitojen kehitystä sekä kirjain-äännevastaavuuden hallinnan, lukutarkkuuden ja -sujuvuuden ja oikeinkirjoituksen taitoja lukivaikeuksia ennustavina tekijöinä (Heikkilä ym., 2019; Aro & Lerkkänen, 2020, s. 254–255). Alkuopetuksen jälkeen alakoulun aikana lukutaidon kehityksessä tulee seurata edelleen lukusujuvuutta ja nimeämisnopeutta, mutta myös sanavaraston, kielellisen muistin, työmuistin että kuullun ymmärtämisen kehittymistä, sillä ne vaikuttavat luetun ymmärtämiseen ja voivat antaa viitteitä lukivaikeuksista (Heikkilä ym., 2019).

Siirryttäessä ylemmille luokille ja yläkouluun, nuorten lukivaikeuksien taustalla vaikuttavat samat kognitiiviset tekijät kuin lapsillakin, mutta niiden ilmenemiseen liittyy joitain erityispiirteitä (Kairaluoma ym., 2017, s. 15; Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 203). Nuorten lukivaikeudet ilmenevät ensisijaisesti lukemisen ja kirjoittamisen työläytenä ja hitautena (Järviluoma ym., 2014, s. 6; Kairaluoma ym., 2017, s. 19). Lukutaidon hitaus ilmenee erityisesti merkityksettömien sanojen lukemisessa, jolloin tekstin merkitys tai lauseyhteys ei tue sanantunnistusta, vaan se perustuu täysin kokoavaan, fonologispohjaiseen lukemiseen (Kairaluoma ym., 2017, s. 19). Näin ollen nuorten, joilla on lukivaikeuksia, lukemista voidaan

kuvata hankalimmillaan äänteittäin eteneväksi ja vaivalloiseksi lukemiseksi (Kairaluoma ym., 2017, s. 20; Archer ym., 2003). Teknisen lukutaidon saavuttamisen jälkeen erot lukutaidossa tulevat esiin tarkkuuden sijaan selkeämmin lukunopeudessa sekä -sujuvuudessa ja osalla suomalaisnuorista lukutaidon kehitys näyttää pysähtyvän tähän vaiheeseen, eikä lukusujuvuutta tavoiteta (Aro & Lerikkanen, 2020, s. 267; Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 201).

Hitaasta ja virheellisestä lukemisesta seuraa haasteita selvitä tekstien lukemisesta ja ymmärtää lukemaansa (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 202). Knoop-van Campenin ja kollegoiden (2021) mukaan oppilaat, joilla on lukivaikeuksia, käyttävät vähemmän luetun ymmärtämisen strategioita. Vaikeudet ymmärtää luettua tekstiä muodostavat oman ongelmansa, johon liittyy muita kielellisiä ja oppimisen haasteita, kuten harjaantumattomuutta lukea erityyppisiä tekstejä, vaikeuksia hakea tietoa, sanavaraston suppeutta ja haasteita suoriutumista koulussa (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 202; Lerikkanen & Torppa, 2020, s. 290). Lukivaikeuksien seurannaisvaikutukset voivat näkyä koulussa luetun ymmärtämisen haasteiden lisäksi tuottavassa kirjoittamisessa, vieraan kielen oppimisessa, oppijaminäkuvassa tai opiskelumotivaatiossa (Heikkilä ym., 2019). Toffalinin ja kollegoiden tutkimuksessa (2019) tutkittiin toisen asteen opiskelijoiden (n=26), joilla oli lukivaikeuksia, vieraan kielen oppimista. Tulosten mukaan lukivaikeudet aiheuttivat haasteita toisen kielen oppimiseen ja ne olivat verrattavissa äidinkielessä ilmeneviin haasteisiin (Toffalini, ym., 2019). Joskus nuori saattaa paeta itselleen liian vaikeita tehtäviä muun toiminnan taakse, jolloin lukivaikeus voi antaa vihjeitä itsestään käytösongelmien tai muiden epämääräisten opintoihin liittyvien ongelmien kautta (Heikkilä ym., 2019).

### **2.3 Lukivaikeuden tunnistamisen menetelmät**

Luku- ja kirjoitustaidon arviointivälineet ovat opettajan tärkeitä työkaluja, joilla pyritään saamaan kokonaiskuvaa oppijan taitojen tasosta ja niihin vaikuttavista tekijöistä taitojen kehityksen seuraamista ja tukitoimien suunnittelua varten (Heikkilä, Puttonen & Siiskonen, 2019). Arviointivälineet koostuvat yleensä erilaisista tehtävistä, joissa arvioidaan joko sanojen, merkityksettömien sanojen, virkkeiden tai tekstien lukemisen taitoa (Aro & Lerikkanen, 2020, s. 266). Useimmiten arviointi perustuu oletukseen siitä, että lukemisen ja kirjoittamisen taidot voidaan jakaa osaprosesseihin ja niitä voidaan erillisinä tutkia (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 91). Sanojen lukemisen ajatellaan mittaavan sanojen tunnistamisen taitoa, joka perustuu ortografiseen prosessointiin eli tuttujen kirjoitettujen kokonaisuuksien tunnistamiseen

(Aro & Lerkkanen, 2020, s. 266). Merkityksettömien sanojen lukemisen ajatellaan taas mittaavan äänneistä kokoavaa lukutaitoa eli dekoddausta, joka perustuu fonologiseen prosessointiin (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 266). Virkkeitä ja tekstejä luettaessa lauseyhteys ja merkitys tukevat luettavien sanojen tunnistamista, mutta niitä käytettäessä saadaan arviointiin tietoa myös luetun ymmärtämisestä (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 266–267). Alkuvaiheen jälkeen lukutaidon arvioinnin tehtävissä siirrytään tavallisesti aikarajallisiin tehtäviin, joilla seurataan annetussa ajassa oikein luettujen sanojen määrää tai arvioidaan lukemisen tarkkuutta ja nopeutta (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 267). Tämä johtuu siitä, että suomen kielen kirjoitusjärjestelmän piirteistä mukaisesti kirjain-äännevastavuuksiin perustuva kokoava, tarkka lukutaito opitaan melko nopeasti ja tällöin lukutaidon kehityksen erot näkyvät tarkkuuden sijaan selkeämmin lukunopeudessa (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 267).

Oppilaille, joilla arviointi- ja seulontamenetelmillä huomataan olevan haasteita jollain lukutaidon alueella, voidaan tehdä yksilöllisiä täydentäviä arviointeja tuen tarpeen varmistamiseksi ja tuen suunnittelun pohjaksi (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 268). Onkin tärkeää, että lukivaikkeuksien tunnistaminen ei jää tunnistamisen tasolle, vaan siitä saatavaa tietoa käytetään ensisijaisesti tukitoimien suunnittelussa ja oikein kohdentamisessa (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 269; Ahvenainen & Holopainen 2014, s. 96–97). Arvioinnin tehtävänä on muodostaa kokonaiskuva oppilaan lukivaikkeuksien ilmenemiseen vaikuttavista haasteista ja vahvuuksista (Heikkilä ym., 2019). Tiedon pohjalta tukitoimia suunnitteleamalla pyritään kohdennetusti lievittämään haasteita osataitoja harjaannuttamalla sekä oppilaan vahvuuksien ja tehokkaiden oppimisstrategioiden avulla (Heikkilä ym., 2019).

Yläkoulun aikana nuorten lukitaitoja on tärkeää arvioida monilla tavoin, sillä lukivaikkeudet ilmenevät yksilöllillä eri tavalla (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 205). Joskus epämääräiset opiskeluun liittyvät ongelmat voivat olla viitteitä oppimisvaikeuksista ja sen vuoksi lukitaitojen arviointi on mielekästä vielä toisella koulutusasteellakin (Heikkilä ym., 2019). Yläkoulun ja toisen asteen koulutukseen on kehitetty kaksi standardoitua testistöä lukivaikkeuksien seulontaa ja arviointia varten, *Ykä-testistö* (Lerkkanen ym., 2018) ja *Lukivaikkeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille* (Holopainen ym., 2004). Yläkouluun tarkoitettu *Ykä-testistö* sisältää seulontatyyppisiä ryhmätehtäviä ja yksilöarviointitehtäviä seitsemännelle ja yhdeksännelle luokalle, joiden avulla mitataan lususujuvuuden, oikeinkirjoituksen ja tekstin ymmärtämisen taitoja (Lerkkanen ym., 2018). Toisen asteen koulutukseen tarkoitettu *Lukivaikkeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille* on normitettu yhdeksäsluokkalaisilla ja sitä voidaan

käyttää lukemisen, kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen taitojen yksilölliseen arviointiin (Holopainen ym., 2004). Tästä seulontamenetelmästä on julkaistu myös päivitetty *DigiLukiseula* -digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille (Paananen ym., 2019).

## 2.4 Tukimuodot ja interventiot

Lukivaikeuksien tukemisessa käytettäviä erityisiä lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen menetelmiä voidaan kutsua korjaavaksi opetuksiksi (Ahvenainen & Holopainen, 2014 s. 114). Korjaavan opetuksen tavoitteena on tunnistaa lukipulmien taustalla olevia osaprosesseja ja pyrkiä harjaanuttamaan puutteellisia taitoja (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 115). Lukivaikeuden tukemiseen käytettävistä interventioista ja tukimuodoista on runsaasti tutkimusta. Tärkeitä lukiopetuksen lähtökohtia ovat synteettisen lukemaan opettamisen periaatteet (Aro & Lerkkanen, 2020 s. 278). Yksi tunnettu synteettinen menetelmä on KÄTS-menetelmä (kirjain, äänne, tavu, sana), jossa edetään muuttamalla kirjain äänneeksi, yhdistämällä äänneet, kokoamalla tavun äänneet ja kokoamalla luettavan sanan ääntämys (Aro & Lerkkanen, 2020 s. 261). Äänne-kirjainvastaavuuden oppiminen on keskeistä kokoavan lukutaidon oppimiseksi, jolloin sen harjoitteluun tulisi kiinnittää erityistä huomiota harjoitusten ja toistojen avulla niillä oppilaille, joilla oppiminen on hidasta (Holopainen & Ahvenainen, 2014, s. 114; Aro & Lerkkanen, 2020, s. 280). Merkittävä äänne-kirjainvastaavuuden oppimismenetelmä on nykyään tietokonepohjainen harjoittelu, josta tunnetuin lienee suomalaiskehitteinen Ekapeli. Sen perusidea on harjoitella kuullun ärsykkeen yhdistämistä kirjoitettuun vasteeseen (Latvala & Lyytinen, 2011). Ekapeli etenee äänneiden ja vastinkirjainten yhdistämisestä tavuihin ja edelleen sanoihin (Latvala & Lyytinen, 2011). Saineen ja kollegoiden (2010) pitkittäisinterventiotutkimuksessa selvitettiin tietokonepohjaisen harjoittelun tehokkuutta 7-vuotiailla lapsilla (n=166) esilukemistaitojen puutteiden korjaamisessa ja tuloksissa tietokonepohjainen harjoittelu näyttäytyi tehokkaimpana korjaavana interventiona. Tietokonepohjaisen harjoittelun hyödyistä on saatu viitteitä myös maahanmuuttajataustaisilla oppilaille toista kieltä opiskeltaessa (Konerding ym., 2020).

Lukutaidon perusteiden ja kokoavan lukutaidon oppimisen jälkeen tyypillisin lukivaikeuden piirre on lukemisen sujumattomuus (Aro & Lerkkanen, 2020 s. 280). Silloin kokoavan, sarjallisen lukemisen periaatteet on jo opittu, mutta lukeminen on hidasta, työlästä, takeltevaa ja palailevaa (Salmi ym., 2013). Lukusujuvuuden harjoittelulla pyritään automatisoimaan ja

nopeuttamaan lukemisprosessia, jolloin lukemisesta tulee sujuvampaa (Salmi ym., 2013). Yleisin lukusujuvuuden harjoitusmuoto on toistoharjoittelu, jossa tavujen tai sanojen useaan kertaan lukemisen avulla pyritään vahvistamaan kirjoitetun kielen muistijälkeä ja siten automatisoimaan luetun tunnistamista (Salmi ym., 2013; Aro & Lerkkanen, 2020, s. 280–281). Lisäksi lukusujuvuuden kehittämiseksi on tärkeä lisätä yleistä lukemisen harjoittelua, jolloin systemaattinen ja ohjattu lukuharjoittelu kehittää lukemisen sujuvuutta eteenpäin (Salmi ym., 2013; Aro & Lerkkanen, 2020, s. 280). Näistä kahdesta interventiosta on saatu myönteisiä, vaikkakin niukkoja, tuloksia lukusujuvuuden kehittymisestä (Aro & Lerkkanen, 2020, s. 280; Huemer, 2011).

Luetun ymmärtämisen taitojen parantamiseksi voidaan opetella erilaisia systemaattisia luetun ymmärtämisen strategioita, joiden käytön ja harjoittelun tutkimukset ovat osoittaneet tuovan hyviä tuloksia (Holopainen & Ahvenainen, 2014, s. 124). Lukustrategioilla tarkoitetaan luetun ymmärtämisen tukemiseen tarkoitettuja tekniikoita, jotka auttavat lukijaa käsittelemään ja ymmärtämään lukemaansa ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen (Gersten ym., 2001). Hawkinsin ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa selvitettiin kuuden lukioikäisen nuoren (n=6) luetun ymmärtämisen taitojen ja lukusujuvuuden kehittymistä toistolukemiseen ja sanaston ennen lukemista perustuvien interventioiden jälkeen. Siinä havaittiin, että nämä harjoitukset paransivat tehokkaasti luetun ymmärtämisen ja lukusujuvuuden taitoja nuorilla ja he kokivat myös itse taitojen kehittyneen interventioharjoitusten myötä (Hawkins ym., 2010). Myös lukuharrastuksen pariin ja lukemiseen kannustaminen voi toimia luetun ymmärtämisen kehittämisen tukitoimena, sillä itsenäisen lukuharrastus ja erityisesti kirjojen lukeminen edistää tutkitusti luetun ymmärtämistä (Torppa, Niemi, Vasalampi ym., 2020).

Oikeinkirjoituksen tukimuodoista tai interventiosta ei suomen kielen suhteen ole juurikaan näyttöön perustuvan tutkimuksen kriteerejä täyttävää tutkimusta (Lerkkanen ym., 2020, s. 315). Kansainvälistä tutkimusta on tehty, mutta suomen kielen poikkeavan ortografian takia muissa kielissä tehtyä tutkimusta ei suoraan voida soveltaa suomen kielellä kirjoittamiseen ja sen tukemiseen (Lerkkanen ym., 2020, s. 315). Oikeinkirjoituksen tukemisessa on olennaista kiinnittää huomiota tyyppillisiin kirjoitusvirheisiin ja fonologisiin taitoihin, joiden pohjalta äänteistä kirjoitetaan sanoja (Lerkkanen ym., 2020, s. 316). Tätä havaintoa tukee Williamsin ja kollegoiden (2017) interventiokatsaus, jonka mukaan tehokkaimpia tukimuotoja oikeinkirjoitukseen on systemaattiset fonologiset harjoitukset ja kirjoitettujen sanojen itsenäiseen tarkistamiseen, niin sanottuun itsekorjaustrategiaan ohjaaminen.

Lukiopetuksessa kognitiivisten tekijöiden lisäksi on tärkeää kiinnittää huomio ta motivationaalisiin-emotionaalisiin tekijöihin opetuksessa (Lyytinen ym., 2019, s. 41). Lukitaitoja harjoiteltaessa oppilaalle tulisi mahdollistaa myönteisiä lukemis- ja kirjoittamiskokemuksia ja positiivista palautetta, joka motivoi ja pitää mielenkiintoa yllä (Holopainen & Ahvenainen, 2014, s. 100; Lyytinen ym., 2019, s. 41). Ilman riittävää lukemista ei täyttä lukutaitoa voi saavuttaa, minkä vuoksi erityisesti lukujuvuuden kehitykselle on keskeistä lukemismotivaation herätteleminen ja vahvistaminen (Lyytinen ym., 2019, s. 42; Aro & Lerkkanen, 2020, s. 281; Heikkilä ym., 2019). Tässä voi auttaa oppilaasta mielenkiintoisen luettavan etsiminen (Holopainen & Ahvenainen, 2014, s. 115; Aro & Lerkkanen, 2020, s. 281).

## **2.5 Vaikutukset elämään**

Lukivaikeus vaikeuttaa oppimista ja opiskelua peruskoulun alaluokilta asti ja sen kielteiset vaikutukset voivat jatkua pitkälle aikuisuuteen. Lukivaikeudella on tutkimuksissa havaittu olevan akateemisten haasteiden lisäksi myös muita kielteisiä seurannaisvaikutuksia, jotka vaikuttavat laajasti elämään (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 207). Koska lukutaito on keskeinen taito läpi koulupolun ja siinä esiintyvät haasteet vaikuttavat kaikkeen oppimiseen, voi lukivaikeus altistaa lapsen kielteisille tunteille ja kokemuksille, jotka ilmenevät hyvinvoinnin ongelmina (Torppa ym., 2019, s. 265). Undheimin (2003) pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että nuorilla aikuisilla (n=34), joilla on lukihäiriö, on myös enemmän psykiatrisia häiriöitä kuin muilla. Kjeldsenin ja kollegoiden (2019) poikittaistutkimuksessa (n=953) taas selvitettiin tanskalaisnuorten lukivaikeuksien ja koetun terveyden yhteyttä. Ne nuoret, joilla oli lukivaikeuksia, arvioivat omaa terveyttään verrokkiryhmään nähden heikoksi (Kjeldsen ym., 2019). Lukivaikeudet on yhdistetty myös heikompaan itsetuntoon (Pirttimaa ym., 2015), vaikkakin tutkimustulokset ovat osittain ristiriitaisia (Torppa ym., 2019, s. 258). Novitan (2016) tutkimuksessa vertailtiin 8-11 vuotiaiden lasten, joilla on lukivaikeuksia ja lasten, joilla ei ole lukivaikeuksia (n=124) ahdistuneisuus- ja itsetuntoprofileja, jotka osoittivat lukihäiriön ja matalamman itsetunnon yhteyden liittyvän erityisesti kouluympäristöön ja siellä esiintyviin tiettyihin tilanteisiin, eikä niinkään matalaan itsetuntoon yleisesti. Tätä voivat selittää lukivaikeuden aiheuttamat kielteiset oppimiskokemukset, jotka kasautuessaan voivat heikentää lapsen käsitystä itsestään oppijana (Torppa ym., 2019, s. 265). Lukivaikeus vaikuttaa myös oppimismotivaatioon, jonka ajatellaan johtuvan aiempien oppimistilanteiden kielteisistä kokemuksista (Torppa ym., 2019, s. 262). Parhialan ja kollegoiden (2018) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että yhdeksättä luokkaa käyvistä heikoista lukijoista kolmanneksella

oli lukemishaasteiden lisäksi pulmia myös oppimismotivaatiossa tai hyvinvoinnissa tai molemmissa.

Lukivaikeudella on myös peruskouluikäistä koulumenestystä ja hyvinvointia kauaskantoisempia seurauksia. Lukivaikeus ja sen kielteiset seurannaisvaikutukset voivat johtaa peruskoulun jälkeen todellista kykytasoa matalampaan koulutukseen tai koulutuksen ulkopuolelle jättäytymiseen (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 208). Hakkaraisen, Holopaisen ja Savolaisen (2015) pitkittäistutkimuksessa (n=595) seurattiin viiden vuoden ajan sananlukemisvaikeutta ja matemaattisia vaikeuksia koulun keskeyttämisen ennustajina. Lukemisvaikeudet olivat epäsuorasti yhteydessä koulun keskeyttämiseen 9. ja 11. luokilla (Hakkarainen ym., 2015). Lukivaikeudet on yhdistetty myös matalampaan koulutustasoon ja ammatilliseen pätevyyteen sekä heikompaan työllistymiseen aikuisiällä (Conti-Ramsden ym., 2018; Aro ym., 2018). Elorannan ja kollegoiden (2019) tuore pitkittäistutkimus seurasi 48 lapsuudessa lukivaikeusdiagnoosin saaneiden aikuisten elämää ja vertasi sitä 37 aikuisen verrokkiryhmään. Tutkimuksen tulosten mukaan olennaista näytti olevan lukutaidon kohentuminen aikuisiällä, sillä ne aikuiset, joiden lukutaito kohentui, työllistyivät paremmin ja voivat psyykkisesti paremmin, kuin ne, joiden lukivaikeudet olivat pysyvämpiä (Eloranta ym., 2019).

### 3 Yläkoulu ja lukivaikeus

Tässä pro gradu- tutkielmassa tutkin yläkouluikäisten nuorten kokemuksia lukituesta, joten käsitteillä nuori ja nuoret tarkoitetaan tässä tutkielmassa juuri peruskoulun 7.–9.-luokkia käyviä nuoria. Peruskoulun vuosiluokat 7–9 muodostavat yläkoulun, jossa opiskelu eroaa peruskoulun alemmista luokista. Usein siirryttäessä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle vaihtuu koulurakennus ja opiskeluryhmä. Siirtymävaihe tarkoittaa oppilaille usein uuteen ryhmään sopeutumista, uusiin opettajiin, opetustapoihin sekä uuteen ympäristöön tutustumista (Opetushallitus, 2014). Tämä onkin yksi elämäkulun haasteellisimmista siirtymävaiheista (Hotulainen ym. 2016). Kaikille nuorille siirtymä uuteen ei tarkoita negatiivisia haasteita, mutta osalle nuorista prosessi on ylivoimainen ja he tarvitsevat siihen tukea (Mahmud, 2019). Siirtymävaiheen lisäksi yläkoulussa opetus ja sen toteutus muuttuvat, sillä siellä käytössä on aineopetusjärjestelmä, jossa kunkin aineen opetuksesta vastaavat aineopettajat. Oppiaineittain vaihtuvien opettajien lisäksi siirryttäessä yläkouluun säännöt ovat tiukemmat, akateemiset vaatimukset kasvavat ja sosiaaliset suhteet muuttuvat (Giovagnoli ym., 2020). Myös opetuksen tuntimäärät kasvavat, Perusopetusasetuksessa määrätyt opetuksen minimimäärät ovat seitsemännellä ja kahdeksannella vuosiluokalla 29 ja yhdeksännellä vuosiluokalla vähintään 30 tuntia työviikossa (Perusopetusasetus 20.11.1998/852, 3 §).

Kuten koko perusopetuksessa, myös yläkoulussa oppimisen ja koulunkäynnin tuki perustuu perusopetuslain mukaisesti kolmiportaiseen tukimalliin, jossa tuen tasoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014). Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet (Opetushallitus 2014). Oppimisen tuen järjestämisen käytännöt vaihtelevat ja suomalaisilla opettajilla on autonomia suunnitella, miten tuki käytännössä järjestetään (Hakkarainen ym., 2015). Tuki voidaan järjestää pienryhmissä erillisissä luokkahuoneissa tai yhteisopettajuutena aineopettajan kanssa samassa luokkahuoneessa (Hakkarainen ym., 2015). Etelä-Suomessa toteutetun rehtorikyselyn (n=61) mukaan yleisimpiä yleisen ja tehostetun tuen vaiheen tukimuotoja yläkoulussa ovat opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö sekä tukiopetus (Vainikainen, 2016).

Yläkoulussa lukivaikeudet voivat tulla esiin tai haastaa oppimista alempia luokkia enemmän, sillä luettavat tekstit pitenevät, vaikeutuvat ja sisältävät enemmän uusia käsitteitä (Kairaluoma, 2020, s. 86; Holopainen & Hakkarainen, 2019). Lisäksi yläkoulussa oppimisen tuen ja lukituen muodot, painopisteet ja sisällöt ovat erilaisia verrattuna alakouluun aineopettajapainotteisen



järjestelmän ja opiskelun luonteen vuoksi (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 211). Kuten jo alakoulun ylimmillä luokilla, myös yläkoulussa opiskellaan painotetusti kunkin oppiaineen sisältöjä, jolloin korostuu luetun tekstin sisällön ymmärtäminen (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 211). Oppikirjojen tekstit ovat kunkin aineen tieteenalan tekstiä, jolloin yläkoulussa korostuu tarve tarjota nuorille keinoja ja tukea, joiden avulla selvitä opiskelusta (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 211). Sisältojen oppimisen ohella korostuvat oppimaan oppimisen taidot, kuten toiminnanohjaus, oppimis- ja muististrategiat (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 211). Siksi yläkoulussa tuen suunnittelussa on tärkeä arvioida, milloin suoraan lukemisen tai kirjoittamisen taitoon vaikuttava lukio-opetus ja interventiot ovat hyödyllisiä ja milloin tarvitaan kompensoivia tai laajempia tuen muotoja, kuten opiskelustrategioiden tai toiminnanohjauksen taitojen harjoittelua (Kairaluoma, Aro & Torppa, 2017). Nuorten kohdalla on myös merkityksellistä pohtia keinoja lisätä lukemismotivaatiota, sillä osa lukutaidon puutteista voi selittyä heikosta lukemismotivaatiosta johtuvalla harjaantumattomalla lukutaidolla lukivaikeuksien sijaan (Kairaluoma, 2020, s. 85).

Omat haasteensa lukivaikeuksien tukemiseen yläkoulussa tuo aineenopettajien tiedot oppimisvaikeuksista, kuten lukivaikeudesta. Gwernan-Jonesin ja Burdenin (2010) tutkimuksessa selvitettiin opettajaopiskelijoiden (n=404) asenteita lukivaikeutta kohtaan. Opiskelijoiden asenteet lukivaikeuteen liittyen olivat positiivisia, mutta vain harvalla oli tietoa käytännön tukikeinoista, joilla oppilaita voitaisiin tukea (Gwernan-Jones & Burden, 2010). Hellendoornin ja Ruijssenaarsin (2000) tutkimuksessa haastateltiin kouluajan kokemuksista 20–39-vuotiaita tanskalaisaikuisia, joilla oli lukivaikeus. Haastateltujen kokemuksissa nousivat esiin opettajien vajaavaiset tiedot lukivaikeudesta, joilla oli vaikutusta saatuun tukeen ja kannustukseen (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000). Yläkoulun ja toisen asteen opettajat eivät välttämättä koe olevansa vastuussa lukitaitojen opetuksesta, eivätkä he sen takia ole valmiita antamaan tällaista opetusta (Hawkins ym., 2010). Siirtymävaihe yläkouluun ja siellä opiskeluun liittyvät erityispiirteet, kuten vaatimusten kasvu ja aineenopettajajärjestelmä, ovat suuri muutos jokaiselle nuorelle, mutta erityisiä haasteita ne voivat aiheuttaa lukivaikeuden kanssa kamppailevalle nuorelle.

## 4 Tutkimuksen toteutus ja metodologiset lähtökohdat

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää 9. luokkalaisten kokemuksia saamastaan lukiudesta ja heidän toiveitaan lukiutukseen liittyen. Tutkielma on osa isompaa hanketta nimeltään Lukihanke Pohjoinen. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmä on fenomenografinen. Tutkielman aineisto koostuu 21 Lukihanke Pohjoisen valmiista loppuhaastattelulallenteesta. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin menetelmillä. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkielman tutkimuskysymykset ja kuvaan tarkemmin käytettyä tutkimusmenetelmää, aineistoa sekä sen analyysii.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on selvittää millaisia kokemuksia 9. luokkalaaisilla on saamastaan lukiudesta ja sen eri muodoista sekä sitä, millaisia toiveita heillä on lukemisen ja kirjoittamisen tukeen liittyen. Tutkielman tavoitteiden pohjalta muodostui kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat tarkentuneet tutkimusprosessin edetessä. Lopulliseksi tutkimuskysymyksiksi muodostui:

1. Millaisia kokemuksia nuorilla on lukiuden erilaisista muodoista?
2. Millaisia toiveita nuorilla on lukiutukseen liittyen?

### 4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen toteutuksessa tehdyt metodologiset valinnat ja valitut tutkimusmenetelmät sisältävät käytännön tutkimusprosessia ohjaavat säännöt, jotka tutkija itselleen ja tutkimukselleen asettaa (Puusa & Juuti, 2020a, s. 37). Tässä pro gradu - tutkielmassa tavoitteena on selvittää 9. luokkalaisten kokemuksia lukiudesta ja heidän toiveitaan siihen liittyen. Kun tutkitaan erilaisia kokemuksia, on tutkimusote laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadulliselle tutkimusotteelle tyypillistä on tutkittavan ilmiön tarkastelu tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta pyrkien tavoittamaan heidän näkemyksensä ilmiöön liittyen (Juuti & Puusa, 2020b, s. 9–11; Kiviniemi, 2018, s. 73). Tutkimuksen lähestymistavaksi olen valinnut fenomenografisen lähestymistavan. Sen keinoin voidaan kuvata ja tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä valitusta ilmiöstä pyrkien löytämään käsityksistä eroavaisuuksia (Huusko & Paloniemi, 2006, s.

163; Cibangu & Hepworth, 2016; Niikko, 2002, s. 162). Tämä sopii pro gradu -tutkimukseni tavoitteisiin ja aineistoon, sillä aineisto koostuu yhdeksäsluokkalaisten haastatteluista, joissa he tuovat esiin kokemuksiaan ja toiveitaan lukituesta.

Fenomenografisen tutkimuksen juuret ovat fenomenologisessa ja konstruktivismissä tutkimusperinteessä (Heikkinen ym. 2005). Nykytutkimuksessa se on käytössä korkeakoulututkimuksessa, oppimis- ja koulutustutkimuksessa sekä terveystieteiden tutkimuksessa (Paloniemi & Huusko, 2016; Åkerlind, 2008). Fenomenografisissa tutkimuksissa osallistujaryhmät ovat melko pieniä ja siinä tutkitaan aineistolähtöisesti ja laadullisin keinoin erilaisia tapoja ymmärtää tai kokea tutkimuksen kohteeksi valittu ilmiö (Kettunen & Tynjälä, 2016). Fenomenografisen tutkimuksen tunnuspiirre on ymmärtämisen tapojen ja kokemusten erilaisuuden löytäminen ja kuvaaminen, mikä tapahtuu useimmiten kuvausluokkien tutkimuksen kautta (Paloniemi & Huusko, 2016). Tutkimussuuntauksessa kokemukset ymmärretään mielipidettä syvällisempinä ja laajempina merkityksenantoprosesseina (Cibangu & Hepworth, 2016; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Sen mukaisesti ajatellaan, että ei ole olemassa kahta erilaista maailmaa, todellista ja koettua, vaan samanaikaisesti on vain yksi maailma, joka on sekä koettu että todellinen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Fenomenografiassa aineistona käytetyt haastattelut ovat tyypillisesti puolistrukturoituja ja sisältävät ennalta määrättyjä kysymyksiä, jotka varmistavat haastattelujen keskittymisen kohdeilmiöön (Kettunen & Tynjälä, 2016). Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu haastatteluista, jotka on toteutettu puolistrukturoitua vastaavina teemahaastatteluna. Aineistonkeruussa kysymyksenasettelun avoimuus on fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää, jotta erilaiset kokemukset voivat tulla aineistossa ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164).

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja tuoda esiin ajattelutapoja, jotka ovat sosiaalisesti merkittäviä ja jaettuja (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Valitsin fenomenografisen lähestymistavan tähän tutkimukseen, sillä tavoitteeni on selvittää, millaisia kokemuksia ja käsityksiä nuorilla on lukituesta ja miten ne suhteutuvat toisiinsa, fenomenografisen suuntauksen mukaisesti (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Lähtökohtana on, että voidaan muodostaa oletamus yleisistä kokemuksista tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Tässä tutkimuksessa yhteisön muodostavat 9. luokkalaiset nuoret kokemuksineen.

### 4.3 Osallistujat ja aineistonkeruu

Euroopan rakenne- ja investointirahaston ESR:n rahoittamassa ja Oulun yliopiston koordinoimassa Lukihanke Pohjoinen -tutkimushankkeessa kerätty tutkimusaineisto koostuu neljän hankkeeseen osallistuneen koulun 9. luokkien oppilaiden (n=168) ja toiselle asteelle siirtymässä olevien nuorten haastatteluista (Lukihanke Pohjoinen, 2018). Tässä tutkimuksessa olen osallistunut tutkimusprosessiin itse vasta sen loppuvaiheessa pro gradu -työn tekijänä, joten en ole ollut mukana tai vaikuttamassa haastattelujen sisältöön, etenemiseen tai toteutukseen. Tutkimushankkeella on ollut asiaan kuuluvat tutkimusluvut ja suostumus tutkimukseen osallistumiseen on kysytty nuorilta itseltään sekä heidän huoltajiltaan.

Haastatteluihin osallistuneet 9. luokkalaiset nuoret ovat nousseet esiin ryhmille teetetyissä seulamuotoisissa lukitesteissä ja heille on tehty yksilölliset lukitestit. Lukitestausten perusteella hankkeen järjestämään lukitukseen valittiin ne nuoret, joilla todettiin olevan vaikea lukivaikeus. Yksilötestattuja oppilaita oli 23, joista haastatteluun pyydettiin 21. Kaikki pyydetty suostuivat haastatteluun. Kahta yksilötestatuista oppilasta ei haastateltu, sillä he eivät tarvinneet hankkeen tarjoamaa tukea. Haastattelut toteutettiin 9. luokkalaisten nuorten kouluilla rauhallisessa tilassa yksilöhaastatteluna. Haastattelutilanteisiin osallistui vain haastateltava oppilas sekä yksi haastattelija. Haastattelijoina toimivat hankkeen koordinaattori ja projektityöntekijä. Osallistujien sukupuolijakauma oli seuraava: haastateltavista oppilaista 10 oli tyttöjä ja 11 poikia. Litteroinnin jälkeen häivyin litteraatioista oppilaiden henkilötiedot ja sukupuolen.

Haastattelut on toteutettu teemahaastatteluna, jonka yleisenä lähtökohtana on se, että tiedetään haastateltavien läpikäyneen tietyn prosessin ja siihen nojaten osa haastattelun lähtökohdista on ennalta määritelty (Puusa, 2020a, s. 112). Ennalta määritellyistä haastattelun aihepiireistä ja teemoista huolimatta niiden käsittelyn laajuus ja muoto saattavat vaihdella haastattelujen välillä (Eskola & Suonranta, 1998). Tämän tutkimuksen loppuhaastatteluista muodostuvassa aineistossa nuorten läpikäymä prosessi on vuoden ajan hankkeen puolesta saatu lukituki, johon liittyviä teemoja haastattelun runko ja kysymykset käsittelevät. Teemoja olivat tukitoimet, toteutuneen tuen vaikuttavuuden arviointi, lukituen sisältöjen arviointi kokemukset erilaisista tuen muodoista sekä kokeet. Haastatteluissa käytetty tarkka teemarunko on tässä tutkielmassa liitteenä (*Liite 1, Haastattelurunko*). Haastatteluja on yhteensä 21 ja niiden kesto vaihtelee 15 minuutista puoleen tuntiin. Litteroituna (Times New Roman, 11pt, riviväli 1) haastatteluaineistoa oli yhteensä 130 sivua. Haastattelujen kestot ja litteroitu sanamäärä on eritelty alla olevassa taulukossa (*Taulukko 1*).

*Taulukko 1.*

| Haastateltava | kesto     | sanamäärä |
|---------------|-----------|-----------|
| Oppilas 1     | 27:14 min | 2359      |
| Oppilas 2     | 24:54 min | 1988      |
| Oppilas 3     | 21:39 min | 1420      |
| Oppilas 4     | 24:37 min | 1871      |
| Oppilas 5     | 13:43 min | 1463      |
| Oppilas 6     | 21:16 min | 1508      |
| Oppilas 7     | 15:04 min | 1450      |
| Oppilas 8     | 20:24 min | 1914      |
| Oppilas 9     | 21:08 min | 1558      |
| Oppilas 10    | 15:32 min | 1417      |
| Oppilas 11    | 14:29 min | 1336      |
| Oppilas 12    | 25:12 min | 2583      |
| Oppilas 13    | 21:16 min | 1860      |
| Oppilas 14    | 22:46 min | 2054      |
| Oppilas 15    | 14:26 min | 1262      |
| Oppilas 16    | 19:20 min | 1968      |
| Oppilas 17    | 29:41 min | 3648      |
| Oppilas 18    | 15:05 min | 1341      |
| Oppilas 19    | 18:11 min | 1902      |
| Oppilas 20    | 15:27 min | 1462      |
| Oppilas 21    | 18:44 min | 1741      |

#### 4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on muodostaa aineistosta mielekäs kokonaisuus, jonka avulla voidaan tuottaa perusteltu tulkinta ja tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020b, s. 148–149). Tässä tutkielmassa olen valinnut aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin.

Sisällönanalyysi on yksi yleisimmin sovelletuista metodeista laadullisen aineiston tarkastelussa ja sen avulla pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, jäseneltynä johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117, Puusa, 2020b, s. 148). Sisällönanalyysissa aineisto, tässä tutkimuksessa haastattelujen äänitiedostot, saatetaan litteroinnin avulla kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen tekstiä analysoidaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Muista tekstianalyysin menetelmistä sisällönanalyysi eroaa siten, että sen keinoin etsitään tekstin merkityksiä, ei esimerkiksi kokonaiskuva tai merkitysten tuottamisen tapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Tarkan vaiheittaisesti etenevän analyysimenetelmän sijaan sisällönanalyysi voidaan ymmärtää väljänä metodisena viitekehystenä, jonka avulla on mahdollista tarkastella aineistoa monipuolisesti (Puusa, 2020b, s. 148). Sisällönanalyysiin on kohdistettu myös kritiikkiä sen keskeneräisyyteen liittyen (Salo, 2015). Kritiikki kohdistuu siihen, että sisällönanalyysiä tehtäessä vaarana on analyysiprosessin jääminen luokittelun tasolle ilman tulkintojen ja johtopäätösten tekemistä (Salo, 2015). Tässä tutkielmassa pyrin käyttämään sisällönanalyysiä aineiston analyysin välineenä, jotta siitä voitaisiin tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä ja välttämään sitä, että analyysiprosessi jäisi vain luokittelun tasolle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Analyysin toteutukseen kuuluu useita vaiheita. Aloitin aineistoon tutustumisen jo litterointivaiheessa haastatteluja kuunnellessa ja aukikirjoittaessa pohtimalla sitä, mitä moninainen aineisto voisi tutkimuksellisesti ja tutkimustehtäväni näkökulmasta tarjota. Varsinaisen analyysin aloitin litteroinnin valmistuttua. Aineiston analyysini on edennyt Puusan (2020) ja Tuomen & Sarajärven (2018) analyysin vaiheita mukaillen, jotka ovat:

1. Haastattelujen litterointi
2. Tutkimustehtävää koskevien osioiden poimiminen ja sisältöön perehtyminen
3. Aineiston redusointi eli pelkistäminen
4. Pelkistettyjen ilmaisujen kategorisointi alaluokiksi
5. Alaluokkien teemoittelu yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi

## 6. Tulkinta ja johtopäätökset

(Puusa 2020b, s. 148–149; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)

Käytännössä analyysiprosessi on monivaiheinen ja edellä kuvatut vaiheet limittyvät sen edetessä, mutta vaihekuvaus auttaa systemoimaan tehtyä analyysiprosessia (Puusa, 2020b, s. 149). Aineiston analyysin aloitin litteroinnin valmistuttua tutustumalla huolellisesti aineistoon samalla pohtien sen tarjoamia mahdollisuuksia suhteessa tutkimustehtävääni toimivasta lukituesta. Koska analyysissäni pyrin enemmän aineistolähtöisyyteen kuin teorialähtöisyyteen fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti, en valmiiksi valinnut analyysiyksiköitä, vaan pyrin avoimesti tarkastelemaan aineiston tarjoamia mahdollisuuksia (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 66). Tämän jälkeen poimin monipuolisista ja laajoista haastatteluista tutkimustehtävääni koskevat osiot, joita ovat toteutuneen tuen vaikuttavuuden arviointia, lukituen sisältöjen arviointia sekä toiveisiin liittyviä kysymyksiä sisältävät osiot ja perehdyin tarkemmin niiden sisältöön. Seuraavaksi siirryin analyysissä aineiston pelkistämiseen, jonka toteutin koodaamalla yhtenäisiä merkityksiä sisältäviä alkuperäisilmaisuja värikoodein (vihreä, punainen, keltainen) tutkimustehtävän ohjaamana (Puusa, 2020b, 152). Värikoodien merkitykset olin jaotellut tutkimustehtävän mukaisesti alla kuvatulla tavalla:

Kokemukset toimivista tukimuodoista

Kokemukset toimimattomista tukimuodoista

Lukitukseen liittyviä toiveita sisältäviä merkityksiä.

Kokemukset toimivista tukimuodoista -koodin alle sisällytin oppilaiden haastatteluissa esiin tuomia kokemuksia sellaisista tukitoimista, jotka ovat hyödyttäneet tai auttaneet heidän oppimistaan. Aineistossa nämä näkyivät esimerkiksi seuraavasti:

***Entä kirjottamisen apu? Nyt tarkoitan niitä apuvälineitä, että tekstinkäsittelyohjelmat, se alleviivaa punasella.***

*Oppilas 19: Joo on niistä jonkin verran apua, huomaa että ai mää kirjoitin tuon väärin, että mää korjaan sen.*

***Entä apu pienemmässä ryhmässä?***

*Oppilas 21: Kyllä (auttaa).*

***Miksi siellä?***

*Oppilas 21: No sielä on, ei oo niin paljo oppilaita ja opettajat kerkeää auttamaan nopiampaa, enemmän.*

Kokemukset lukituen toimimattomuudesta -koodin alle sisällytin haastatteluissa ilmeneviä kokemuksia tukimuodoista tai opetuksen järjestämisestä, joka eivät ole oppilaiden kokemusten mukaan edesauttaneet heidän oppimistaan tai koulunkäyntiä. Nämä näkyivät aineistossa esimerkiksi tällä tavoin:

***Ei oo koskaan ollu semmosta tilannetta, että ois kaks opettajaa?***

*Oppilas 5: Niin tai on varmaan joskus ollu mutta en mää oo hyötyny.*

***Apu luokassa, että toinen opettaja on luokassa, niin hyödytkö semmosesta?***

*Oppilas 4: En mää varmaan jos siinä on kauheena joku toinen koko ajan lähellä, niin sitte tulee semmonen että haluaa enemmän omaa rauhaa tai ei oo koko ajan joku siinä.*

Lukitukeen liittyviä toiveita sisältäviä merkityksiä -koodin alle sisällytin haastatteluissa esiin nousevia kokemuksia tai ajatuksia siitä, millaisia toiveita oppilailla on lukitukeen liittyen tai miten lukitukea voitaisiin kehittää. Toiveet ja lukituen kehittämiseen liittyvät kokemukset näkyivät aineistossa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

***Mutta oisko sulla jotaki toiveita opettajille, yleensä ottaen, että opiskelu ois sujunu sullaki vielä paremmin?***

*Oppilas: No oltas puhuttu enemmän asiasta, eikä kirjoitettu vihkoon niin paljo.*

***Missä ois kehitettävää koulussa? Että muutki lukivaikeuksiset siitä hyötys.***

*Oppilas 19: Ois niinkö jokaselle kielen tunnille ainaki ja semmosille tunneille mitä pitäs lukiä niin ainaki enemmänkö aineenopettaja sielä luokassa auttamassa. Ja jotaki semmosta että luettas pätkissä ne tekstit ja jotaki käytäs yhesä niitä tai jottain.*



Aineiston koodaamisen ja pelkistämisen jälkeen siirryin aineiston analyysissä vaiheeseen 4. pelkistettyjen ilmaisujen kategorisointi alaluokiksi ja yläluokiksi. Kategorisoinnissa samankaltaiset ilmaisut yhdistetään, jonka jälkeen kategoria nimetään (Puusa, 2020b, s. 123). Alaluokkiin kategorisoinnin toteutin tutkimalla värikoodattuja ilmaisuja ja etsimällä niistä samansuuntaisia kokemuksia. Kategoriat nimetään tutkittavan ilmiön ominaisuuden mukaan tai suhteessa muihin ilmiöitä määrittäviin tekijöihin (Puusa, 2020b, s. 153). Nimesin tässä vaiheessa alaluokat kokemusta koskevan tukitoimen mukaisesti, esimerkiksi tukiopetus tai apu pienemmässä ryhmässä. Alaluokkiin yhdistin samankaltaisia kokemuksia kustakin tukitoimesta, esimerkiksi alaluokka *apu pienemmässä ryhmässä* muodostui alla olevien aineistoesimerkkien kaltaisista kokemuksista:

***Entä sitten, apu pienemmässä ryhmässä?***

*Oppilas 9: Joo.*

***Osaatko sitä perustella, miksi se auttaa sua, että oot pienemmässä ryhmässä?***

*Oppilas 9: No voi ehkä keskittyä paremmin.*

***Entä pienryhmätuki?***

*Oppilas 19: On hyvä.*

Alaluokkia muodostui yhteensä 49. Alaluokista muodostin edelleen yläluokkia, jotka nimesin sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Puusa, 2020b, s. 153). Seuraavat aineistolainaukset kuuluvat samaan yläluokkaan apuvälineet, mutta eri alaluokkiin.

***Entä vempaimia, apuvälineitä, tekstinkäsittelyohjelmia, onko niistä hyötyä, ootko tottunut käyttämään?***

*Oppilas 8: En, mä en tykkää käyttää koneita. Tietenki puhelinta voi vähä mutta siis.*

***Onko äänikirjoista hyötyä?***

*Oppilas 3: Ehkä mä enemmän luen ite ku äänikirjoja.*

Ylä- ja alaluokat luokittelin tutkimustehtäväni ohjaamana toimiviksi koettuihin tukitoimiin, toimimattomiksi koettuihin tukitoimiin sekä toiveisiin lukituesta, joista muodostui tässä

vaiheessa analyysiä pääluokkia. Ylä- ja alakategorioiden sijoittaminen pääluokkiin näkyy tulosluvun alussa olevassa taulukossa (*Taulukko 2*).

Ensimmäisen pääluokan *toimiviksi koetut tukitoimet* jaoin seitsemään yläkategoriaan, joita ovat pienempi opetusryhmä, yhteisopettajuus, kohdennettu tuki, apuvälineet, kokeiden suorittaminen, lisäopetus ja opetusmenetelmät. Toisen pääluokan *toimimattomiksi koetut tukitoimet* jaoin edelleen kuuteen yläkategoriaan, joita ovat pienempi opetusryhmä, yhteisopettajuus, kohdennettu tuki, opetusmenetelmät, apuvälineet ja kokeet. Pääluokat toimivat tukitoimet ja toimimattomat tukitoimet sisältävät osittain samankaltaisia ala- ja yläkategorioita, sillä aineistosta nousi esiin erilaisia kokemuksia samoista tukitoimista. Syitä erilaisiin kokemuksiin samoista tukitoimista käsitelen tarkemmin tutkimuksen tuloksissa ja Pohdinta -luvussa. Aineistossa esimerkiksi opetusmenetelmiin liittyvä alakategoria teksti etukäteen nousee esiin sekä toimimattomana että toimivana tukitoimena:

***Mitä jos saisit tekstit etukäteen, mitä seuraavana päivänä koulussa käsitellään?***

*Oppilas 8: Mää en tulis lukeen eli se ois ihan turhaa.*

***Olisiko hyvä jos saisit tunnilla käsiteltävät tekstit etukäteen, että lukisit etukäteen kotona?***

*Oppilas 2: Oishan se sillee helpompi.*

Kolmas pääluokka *toiveet lukituesta* sisältää yläkategoriat työskentelymuodot, työrauha ja opettajan toiminta. Määrällisesti aineistosta nousi esiin vähiten kolmanteen pääluokkaan ja sen ylä- ja alaluokkiin kuuluvia ilmaisuja, jotka kertoivat nuorten toiveita lukituesta, minkä vuoksi yläluokkia muodostui vähemmän kuin muihin pääluokkiin.

Analyysin tavoitteena on nostaa esiin aineistosta keskeisimmät asiat suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin (Puusa, 2020b, s. 154). Analyysin edetessä antamieni aineistoesimerkkien valinnassa olen pyrkinyt valitsemaan aineistosta otteita, jotka ovat tyypillisiä tai muuten kuvaavat laajemmin kuin yhden otteen verran aineistoa, vaikkakaan yksittäiset lainaukset eivät kerro autenttisesti koko aineiston sisällöstä (Puusa, 2020b, s. 154). Kuitenkin niiden avulla voin tuoda paremmin esiin lukijalle tekemääni päättelyketjua ja valintoja tulkintojen taustalla (Puusa, 2020b, s. 154; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170; Aaltio & Puusa, 2020, s. 184).

## 5 Tutkimuksen tulokset

Seuraavassa esittelen tutkimuksen analyysissä aineistostani saamiani tutkimustuloksia antaen tuloksia kuvaavia ja havainnollistavia esimerkkejä aineistosta. Tutkimustulokset olen jakanut kahteen alakappaleeseen tutkimuskysymysten mukaisesti. Ne ovat nuorten kokemukset lukituesta ja nuorten toiveet lukitukseen liittyen.

### 5.1 Nuorten kokemukset lukituesta

Kuvaan nuorten kokemuksia lukituesta kahdessa alakappaleessa. Ensimmäinen alakappale käsittelee kokemuksia toimivasta lukituesta ja toinen toimimattomasta lukituesta. Nuorten kokemukset ovat yksilöllisiä, joten samoista lukituen muodoista oli kokemuksia sekä toimivana että toimimattomana tukena. Samat asiat eivät hyödytä kaikkia oppilaita, sillä oppiminen ja kokemukset tukitoimien vaikuttavuudesta ovat yksilöllisiä.

#### 5.1.1 Nuorten kokemuksia toimivasta lukituesta

Nuorten toimiviksi kokemat tukitoimet jakautuivat tutkimustuloksissa opetusryhmän kokoon, yhteisopettajuuteen, kohdennettuun tukeen, apuvälineisiin, kokeissa saatuun tukeen, lisäopetukseen sekä erilaisiin opetusmenetelmiin.

Eniten mainintoja toimivana tukimuotona sai opetus pienemmässä ryhmässä. Haastatelluista 21 oppilaasta 18 koki pienemmän opetusryhmän itselleen hyväksi tukimuodoksi. Pienempi opetusryhmä näyttäytyi aineistossa sekä pysyvämpänä pienryhmäopetuksena että laaja-alaisen erityisopettajan pitämänä opetuksena pienemmässä ryhmässä. Perusteluja pienemmän opetusryhmän eduista oppimiselle olivat opettajan paremmat mahdollisuudet auttaa, kun oppilaita on vähemmän, rauhallisempi ja selkeämpi etenemistahti sekä paremmat mahdollisuudet keskittyä:

*Oppilas 17: Isossa ryhmässä on semmosta hälinää enemmän ja sitte sielä voi tulla just sitä kiusaamista ns. enemmän ilmi. Ja sittekö sillä opettajalla ei oo aikaa auttaa.*

*Oppilas 8: Koska ei oo paljo tyyypei. Saa ihan rauhassa mennä vaan.*

***Miten sää koet sen?***

*Oppilas 19: Se on toiminu mulla tosi hyvin, että mä saan niinkö kuunnella musiikkia samalla ku mä teen niitä tehtäviä. Välillä vilkasta puhelinta ja sillai. Se on niinkö mulle auttanu tosi paljo, pienempi ryhmä niin ei tuu hälistyä kavereittenkaan kans niin paljoa. Sillai.*

*Oppilas 21: No sielä on, ei oo niin paljo oppilaita ja opettajat kerkeää auttamaan nopiampaa, enemmän.*

*Oppilas 14: No onhan se tietenki, ku täälä syvennyttään enemmän siihen niinku asiaan. Sitte sen mukaan että opitaan mutta luokassa vaan mennään eteenpäin käytännössä.*

Kokemukset yhteisopettajuudesta nousi aineistossa esiin myös oppimista tukevana seikkana ja sen perustelut olivat samankaltaisia pienemmän opetusryhmän kanssa. Ne liittyivät siihen, että opettajan apua oli paremmin saatavilla tai se tarjosi mahdollisuuden eriyttää opetusta eri tilaan, esimerkiksi käytävään.

*Oppilas 6: No ku pyysi niin pysty sillee nopeemmin auttaan.*

***Apu luokassa, toinen opettaja mukana?***

*Oppilas 2: Onhan se helpompi sitte jos tarvii apua.*

Nuoret kokivat kohdennetun tuen, opettajan, koulunkäynninohjaajan tai toisen oppilaan (paritutor) antaman tuen oppimista tukevana keinona.

*Oppilas 11: Kyllä varmaan ihan avustaja auttanu aika paljo.*

***Entä paritutor, se että toinen oppilas auttaa?***

*Oppilas 6: Joo.*

***Mikä siinä auttaa sun mielestä, miksi se hyödyttää sua?***

*Oppilas 6: No ei tarvi yksin tehdä kaikkia.*

Erilaiset apuvälineet, kuten lukemisapu tunnilla, tekstinkäsittelyohjelmat sekä äänikirjat koettiin oppimista edistävinä.

*Oppilas 8: Kait se autto, esim sillonku mää sitä kirjaa kuuntelin. Koska ku mää luin, sitä ei jääny ollenkaan päähän mutta ku mää kuuntelin niin kyllä se siinä jäi. Se autto.*

Lisäopetus koettiin tutkimustulosten mukaan oppimista tukevana opetusmuotona. Lisäopetukseen kuului sekä tukiopeutus että pienemmässä ryhmässä rästiin jääneiden tehtävien tekeminen.

*Oppilas 21: No tukiopeutuksessa mää oon käynny tuola kokeeseen harjottelemassa ja sieltä mää sain sitte nostettua koenumeroa.*

***Mikä siinä auttaa sun mielestä, tukiopeutuksessa? Miksi sää oot siitä hyötyny, sillonku sitä on ollu?***

*Oppilas 17: Ehkä siitä saa enemmän apua, se on vähäniinkö kans pienryhmä. Mutta se tapahtuu oppitunneilla.*

Erilaiset opetusmenetelmät koettiin tutkimustulosten perusteella oppimista edistäviksi lukituen muodoiksi. Näitä tukimuotoja ja -menetelmiä olivat yleisopetuksen isossa ryhmässä toteutettavat opetustavat, kuten yhteenvedo pitkän oppitunnin päätteeksi tärkeimmistä asioista ja käsiteltävien tekstien saaminen etukäteen.

***Entä yhteenvedot tunnin lopussa? Että opettaja tekis yhteenvedon pitkistä tunnista, että mitkä on tärkeet asiat.***

*Oppilas 8: Se auttais paljon.*

Pienemmässä opetusryhmässä tai korjaavan opetuksen osana toteutettavia opetusmenetelmiä nousi aineistosta esiin lukusujuvuusharjoittelu ääneen ja hiljaa lukemisen harjoituksina, tekstinyymmärtämisen strategioiden harjoittelu, lukemiseen motivointi sekä yhteinen työskentely käsitteiden, tekstien ja tehtävien parissa.

***Me ollaan vähä luettu ääneen, jonku verran. Onko niistä hyötyä?***

*Oppilas 7: Joo.*

***Entä hiljaa lukemisen harjoituksista?***

*Oppilas 7: Joo.*

Kokeiden suorittamiseen liittyvät tukimuodot saivat mainintoja nuorten kokemuksissa toimivasta tuesta.

*Oppilas 14: Joo kyllä mä kotona teen aina välillä lukusuunnitelmia, jos on niinku nytki viime viikolla oli se pitkä koe niin piti vähä suunnitella.*

*Oppilas 13: Niinku siis. Harjoitellaan kokeet yhdessä, esimerkiksi sää opetat mulle miten tai kuinka harjoitellaan kokeeseen. Että ensimmäinen pitää kattoa niitä tärkeitä käsitteitä, sitä mä oon oppinu niinku tästä.*

*Oppilas 14: Joo koska voi on niinku sellasia juttujaki, että sää tiät mitä se tarkoittaa mutta sää et oikeen osaa niinku kirjottaa sitä siihen niin, mutta sää osaisit selittää mutta sää et pysty sitä kirjottaa ku siitä tulee niin mahottoman sekava tai sillä lailla. Niin semmonen ois kyllä hyvä.*

### 5.1.2 Nuorten kokemuksia toimimattomasta lukiudesta

Toimimattomiksi tukitoimiksi tutkimustulosten perusteella koettiin pienryhmäopetus, joka tutkimustuloksissa näyttäyty haluna osallistua opetukseen isossa ryhmässä, yhteisopettajuus (kaksi opettajaa luokassa), kohdennettu tuki, opetusmenetelmät, apuvälineet ja kokeiden suorittamiseen liittyvät tukitoimet.

Toimimattomana tukitoimena pidetty opetus pienemmässä ryhmässä näyttäytyi tutkimustuloksissa haluna osallistua opetukseen isossa ryhmässä. Haastatelluista nuorista kolme koki, että pienempi opetusryhmä ei ole hyvä tukimuoto heidän oppimistaan ajatellen. Kuitenkin aineistossa nousi esiin kokemuksia pienemmän opetusryhmän haasteista, vaikka se koettiin oppimista edistävänä, eli hyvänä tukimuotona. Nämä nuorten kokemukset tulivat esiin aineistossa seuraavalla tavalla:

*Oppilas 8: Kai siitä oli pienesti haittaa mun mielestä, sillee että ei ollu kaikki mitä toinen ope sano.*

*Oppilas 8: Mää en tiää, mä oisin ollu luokassa mielummin silloin ku harjoitellaan siihen kokeeseen. Koska (aineen)opettajalla on enemmän tietoa siitä.*

*Oppilas 11: Koska omassa luokassa on niin paljo helpompaa, voi vaan olla niinku.*

*Oppilas 2: Kyllä mulla joissain niissä ku me ei käyty niinkö ollenkaan ja meni tuonne niin niillä oli eri hommat sielä, ja piti ottaa niinkö ne tuola kiinni. Ku täälä (pienemässä ryhmässä) käytiin vähä eri asioita ja sillee ehkä hitaammin, eikä*

*ehitty kaikkea mitä tuola (isossa opetusryhmässä) käytiin. Tuola käyään niin paljon nopeempi. Enempi niinkö kiirettä harjotella.*

*Oppilas 2: Emmää tiä voiko meiltä vaatia ne samat asiat tuola jos me käyään täälä eri asioita. Pitäskö meillä olla jotenki vähäniinkö eri koe sitte, tai sillee jos me käyään täälä jotaki tiettyä tuola käyään vielä enemmän ja tarkemmin niihin. Niin voiko meiltä kysyä niitä tarkempia ku me käyään ne vaan sillee.*

Kokemuksissa pienemmän opetusryhmän haasteista ei noussut esiin sukupuolittuneita eroja, mutta nuoret perustelivat kokemuksiaan henkilökohtaisilla syillä (Oppilas 11 yllä) tai opetukseen liittyvillä käytännön syillä. Syitä olivat esimerkiksi se, että jää paitsi aineenopettajan opetuksen sisällöistä, jotka tulevat kokeeseen tai joutuu tekemään aineenopettajan tunnilla tehdyt tehtävät omalla ajalla, niin sanotusti ottamaan kiinni, osallistuessaan opetukseen pienemmässä, erityisopettajan pitämässä ryhmässä.

Tutkimustuloksissa nousivat esiin kokemukset siitä, että yhteisopettajuutta eli kahta opettajaa luokassa tai muuta kohdennettua, opettajan, ohjaajan tai toisen oppilaan, tukea ei nähty omaa oppimista edistävänä. Perusteluja näille kokemuksilla olivat esimerkiksi halu työskennellä enemmän itse tai tarve työskentelyrauhaan. Nämä kokemukset nousivat aineistossa esiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

***Elikkä apu luokassa, että toinen opettaja on luokassa, niin hyödytkö semmosesta?***

*Oppilas 4: En määh varmaan jos siinä on kauheena joku toinen koko ajan lähellä, niin sitte tulee semmonen että haluaa enemmän omaa rauhaa tai ei oo koko ajan joku siinä.*

Opetusmenetelmien osalta toimimattomiksi tukitoimiksi koettiin lukuajuvuuden harjoittelu hiljaa lukemisen harjoitusten avulla, lukemiseen motivointi, tekstin saaminen etukäteen luettavaksi, käsitteiden selittäminen, tekstin ymmärtämisen strategioiden harjoittelu sekä käsitekartat. Näille tutkimustuloksille nousi esiin erilaisia perusteluita, joita olivat esimerkiksi se, ettei tekstejä tulisi kuitenkaan luettua etukäteen, joten kokemukset eivät liittyneet tukimuodon toimimattomuuteen sinänsä, vaan enemmän oppilaiden omaan toimintaan ja motivaatioon hyödyntää tarjottua tukea. Aineistossa tämä nousi esiin seuraavalla tavalla:

***Jos saisit tekstit etukäteen ja sitte käsiteltäis seuraavalla tunnilla luokassa?***

*Oppilas 2: Enhän mä en tiedä tuu lukemaan joten ei.*

*Oppilas 12: En mä en tiedä oliko siitä hyötyä kun mä en kotona lue. Niin, sillä tavalla vaan.*

Lukemiseen motivointi koettiin tehottomana tai käsittekartat nähtiin sekavina:

***Me ollaan jonku verran käsittekarttoja käytetty hyödyksi. Mitäs ajattelet niistä?***

*Oppilas 16: Mun mielestä melko sekavia.*

*Oppilas 8: En, mä en tykkää käyttää koneita (tietokoneita). Tietenki puhelinta voi vähä mutta siis.*

## **5.2 Toiveet lukitukseen liittyen**

Lukitukseen liittyviä toiveita ja tukimuotojen kehittämisajatuksia nousi esiin nuorten kokemuksissa työskentelymuotojen ja etenemistähdin, työrauhan osalta sekä opettajan toimintaan liittyen. Työskentelymuodoissa toivottiin enemmän yhdessä tekemistä sekä rauhallisempaa etenemistähtia, joka ilmenee seuraavissa aineistoesimerkeissä:

*Oppilas 14: No. En mä ehkä tiedä mutta semmosta tietynlaista rentoutta toivoisin, ettei tarvis ihan niinku hikipinkona mennä tiäkö ku ei siinä kukaan 15-vuotias pysy perässä, jos mennään niinkö kaks kappaletta ja tehtävät tunnissa ja sitte sun pitäis olla yhtäkkiä lukemassa johonki sadan sivun kokeeseen. Ei siinä niinkö mä en ainakaan pysy perässä siinä.*

***Liian nopea tahti?***

*Oppilas 14: Niin tää niinku että mennään semmosessa tahissa, niinkö että luetaan tehdään tämä, tämä, tämä, tästä ja tämä ja sitten tunti loppuu tasan viiskymmentä eikä yhtään aiemmin ja kaikki istuu hiljaa selkä suorasa.*

***No sanoppa mikä auttais, missä ois kehitettävää koulussa? Että muutki lukivaikeuksiset siitä hyötys.***



*Oppilas 19: Ois niinkö jokaselle kielen tunnille ainaki ja semmosille tunneille mitä pitäs lukia niin ainaki enemmänkö aineenopettaja sielä luokassa auttamassa. Ja jotaki semmosta että luettas pätkissä ne tekstit ja jotaki käytäs yhesä niitä tai jottain.*

Työrauhan osalta toiveisiin liittyvät tutkimustulokset voidaan jakaa kahteen erilliseen näkökulmaan, joista toinen on toive paremmasta työrauhasta keskittymisen tueksi:

*Oppilas 13: Että esimerkiksi niinku jos kaikki mun luokkalaiset keskitty ei kukaan huua tunnilla. Kaikki tietää mitä ne haluaa.*

### ***Työrauha?***

*Oppilas 13: Niin työrauha sitä mä tarkoitan. Se auttaa paljon.*

*Oppilas 16: Laittakaa seinät teijän kouluihin. Täälä ei oo opiskelurauhaa.*

Ja toinen toive työrauhasta tehdä tehtäviä itsenäisesti ilman liikaa apua pyytämättä. Se ilmeni aineistossa seuraavalla tavalla:

*Oppilas 8: Anna minun tehdä rauhassa mun työ, älkää tulko tökkiin sitä paperia sillee hei tee tuo tai anna minä autan. Mää en kysyny apua niin mä en tarvinu sitä apua. Minä kysyn jos minä tarvita, se vaan häiritsee ku tyypit tulee siihen naaman eteen sillee hei.*

Opettajan toimintaan liittyviä toiveita nousi tutkimustuloksissa esiin muutamia. Opettajilta toivottiin enemmän kannustusta sekä rauhallisempaa opetustyyliä:

### ***Mitä sää toivoisit nuilta muilta opettajilta, että opiskelu sujuis?***

*Oppilas 7: Että ne voi niinku kannustaa.*

*Oppilas 12: Esim vaikka tuota no äikän opettaja vois vähä olla ehkä vähä semmonen rauhallisempi ja niin.*

Aineistosta analyysin avulla esiin tuomani tulokset näkyvät pääluokittain sisältäen ylä- ja alaluokat alla olevassa taulukossa (*Taulukko 2*).

Taulukko 2.

| Toimiviksi koetut tukimuodot  |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Pienempi opetusryhmä</b>   | Apu pienemmässä ryhmässä  |
| <b>Yhteisopettajuus</b>       | Kaksi opettajaa luokassa  |
| <b>Kohdennettu tuki</b>       | Opettajan yksilöllinen apu<br>Paritutor<br>Koulunkäynninohjaaja<br>Tuki projektissa   |
| <b>Apuvälineet</b>            | Tekstinkäsittelyohjelmat<br>Lukemisapu tunnilla<br>Äänikirja  |
| <b>Kokeiden suorittaminen</b> | Kokeen pilkkominen osiin<br>Kokeen täydentäminen suullisesti<br>Kokeiden suorittaminen ohjatusti<br>Kokeisiin valmistautuminen yhdessä<br>Lukusuunnitelmat  |
| <b>Lisäopetus</b>             | Tukiopetus<br>Rästitteävien tekeminen yhdessä   |
| <b>Opetusmenetelmät</b>       | Yhteenveto tunnin lopussa<br>Tekstit etukäteen<br>Lukemiseen motivointi<br>Ääneen lukemisen harjoitukset<br>Hiljaa lukemisen harjoitukset<br>Tehtävien tekeminen yhdessä<br>Käsitteiden selvittely yhdessä<br>Tekstin ymmärtämisen strategiat<br>Oppikirjan käsittely yhdessä |

| Toimimattomiksi koetut tukitoimet |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Pienempi opetusryhmä</b>       | Halu osallistua opetukseen isossa ryhmässä   |
| <b>Yhteisopettajuus</b>           | Kaksi opettajaa<br>Ohjaaja   |
| <b>Kohdennettu tuki</b>           | Paritutor<br>Yksilöllinen apu  |
| <b>Opetusmenetelmät</b>           | Hiljaa lukemisen harjoitukset<br>Tekstien saaminen etukäteen<br>Lukemiseen motivointi<br>Käsitteiden selitys<br>Tekstin ymmärtämisen strategiat<br>Käsittekartat |
| <b>Apuvälineet</b>                | Lukemisapu tunnilla<br>Tekstinkäsittelyohjelmat<br>Äänikirjat  |

| Toiveet lukituesta        |   |
|---------------------------|---|
| <b>Työskentelymuodot</b>  | Vähemmän tekstejä kerralla luettavana<br>Yhdessä tekeminen<br>Rauhallisempi etenemistahti<br>Pienryhmän ja luokkatunnin suhteutuminen toisiinsa |
| <b>Työrauha</b>           | Työrauha ryhmässä<br>Oma tila, liika avun tarjoaminen   |
| <b>Opettajan toiminta</b> | Toiveet opettajan toiminnasta   |

## 6 Yhteenveto ja luotettavuus

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää nuorten kokemuksia ja toiveita yläkoulussa järjestetystä lukituesta. Tässä luvussa esitän yhteenvedon tutkimukseni tuloksista ja arvioin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia seikkoja.

### 6.1 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia yläkouluikäisillä nuorilla on lukituen erilaisista muodoista sekä millaisia toiveita heillä on tukeen liittyen. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi, millaisia kokemuksia nuorilla on lukituen erilaisista muodoista sekä millaisia toiveita heillä on tukeen liittyen. Nuorten kokemukset ja toiveet tukimuodoista ovat yksilöllisiä ja samat tukimuodot nousivat tuloksissa esiin sekä toimivina että toimimattomina. Osa nuorista koki jonkin tukitoimen, esimerkiksi pienemmän opetusryhmän hyvänä tukimuotona, mutta nosti siihen liittyviä haasteita esiin kokemuksissaan. Tämän tutkimuksen perusteella merkittävimpana toimivana lukituen muotona koettiin opetus pienemmässä ryhmässä. Muita toimivina koettuja muotoja olivat yhteisopettajuuden, kohdennetun tuen, erilaiset apuvälineet, kokeiden suorittamiseen liittyvät tukitoimet, lisäopetuksen sekä erilaiset opetusmenetelmät. Pienempi opetusryhmä nousi nuorten kokemukissa esiin myös toimimattomana tukimuotona. Myös yhteisopettajuus, kohdennettu tuki, apuvälineet sekä kokeisiin liittyvät tukimuodot saivat mainintoja nuorten kokemuksissa toimimattomina tukimuotoina. Tuloksissa nousi esiin nuorten toiveita lukituesta, joita olivat toiveet työskentelymuotoihin, työrauhaan ja opettajan toimintatapoihin liittyen.

Pienempi opetusryhmä mahdollisti nuorten kokemusten mukaan opetuksessa etenemisen rauhallisemmin ja selkeämmin, minkä koettiin edistävän oppimista. Pienemmässä ryhmässä, jossa oppilaita oli vähemmän, opettajalla oli myös paremmin aikaa auttaa ja työrauha koettiin paremmaksi. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia Nugentin (2008) tutkimuksen tulosten kanssa, jossa lukioppilaat arvioivat tukea parhaiten, kun se järjestettiin erilaisissa pienryhmässä tai erityiskoulussa. Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Holm kollegoineen (2020) tutkiessaan matematiikan oppimisen tuen järjestämistä kahdeksatta luokkaa käyvillä 14-15-vuotiailla oppilailta (n= 1379) yleisessä opetusryhmässä ja pienryhmässä. Myös siinä pienryhmä näyttöytyy parempana monelle nuorista (Holm ym., 2020). Tulos on kiinnostava suhteessa ajankohtaiseen inklusiokeskusteluun ja yleiseen suuntaukseen, jossa oppimisen tuki pyritään tuomaan yleisopetuksen ryhmään.

Yhteisopettajuus ja kohdennettu tuki, eli opettajan, ohjaajan tai luokkakaverin antama apu, koettiin oppimista edistävänä. Nuoret perustelivat kokemuksia laajasti sillä, että apua tehtäviin ja oppimiseen sai nopeammin. Nuoret eivät juurikaan tuoneet esiin eroa siinä, tarjoaako apua opettaja, ohjaaja vai toinen oppilas, mikä voi kertoa siitä, ettei koulussa toimivan aikuisen asemalla ole nuorelle välttämättä merkitystä.

Erilaiset kokeiden suorittamiseen liittyvät tukimuodot, apuvälineet, kuten äänikirjat ja tekstinkäsittelyohjelmat, sekä erilaiset opetusmenetelmät koettiin nuorten keskuudessa hyviksi lukituen muodoiksi. Opetusmenetelmät sisälsivät sekä aineenopettajan koko ryhmälle tarjoamia opetustapoja, kuten yhteenveto keskeisistä opetussisällöistä tunnin lopussa, että erityisopettajan järjestämiä korjaavan opetuksen tai lukiopetuksen muotoja. Teoreettisessa viitekehysessäkin esiin tuodut korjaavan opetuksen harjoitteet, kuten lukusujuvuusharjoitukset ja tekstin ymmärtämisen strategiat auttavat tutkitusti oppilaita, joilla on lukivaiveuksia. Kuitenkin kokemukset yksittäisten tukimuotojen vaikuttavuudesta ovat hyvin yksilöllisiä, sillä osittain samat keinot nousivat esiin nuorten kokemuksissa toimimattomista tuen muodoista. Siitä voimme päätellä, että tukimuotojen yksilöllinen suunnittelu ja kohdentaminen sekä nuoren itsensä kuuleminen tuen suunnittelussa on merkityksellistä tuen onnistumisen kannalta.

Tutkimustuloksissa nousi esiin halu osallistua opetukseen isossa ryhmässä, joka heijastaa nuorten kokemusta opetuksesta pienemmässä ryhmässä toimimattomana lukituen muotona. Näitä kokemuksia perusteltiin hankaluutena olla pois aineenopettajan opetuksesta isossa ryhmässä. Osalla nuorista syyt olivat henkilökohtaisia, kuten halu opiskella omien kavereiden kanssa tai enemmän oppimiseen liittyviä, jolloin koettiin aineenopettajan opetuksen sisältävän arviointiin vaikuttavaa keskeistä opetussisältöä. Kuitenkaan tutkimustuloksissa ei noussut esiin kokemuksia siitä, että pienryhmäopetukseen lähtemiseen liittyisi negatiivinen leima tai kokemus sosiaalisesti. Vaikka se ei tullut tässä tutkimuksessa esiin, on se asia, johon opettajien tulee kiinnittää huomiota.

Nuorten kokemuksissa nousivat esiin toiveet rauhallisemmasta etenemistähdista, yhdessä tekemisen lisäämisestä, vähemmästä tekstimäärästä kerralla sekä pienryhmän ja luokkatunnin erojen huomioinnista. Yläkoulussa opiskeltavat alueet ovat laajempia, jolloin kiire ja nopea etenemistähti voi aiheuttaa haasteita erityisesti sellaisille oppilaille, joilla on lukivaiveuksia. Toiveet tehtävien tekemisestä yhdessä, voivat heijastella kokemuksia siitä, ettei tehtävien määrästä tai laadusta selviä yksin ne nuoret, joilla on lukipulmia, vaan he tarvitsevat niihin

enemmän tukea. Pienemmässä ryhmässä erityisopettajan järjestämään opetukseen osallistuessaan osa nuorista koki, että he jäivät paitsi tärkeästä opetuksesta, kokeeseen tulevista keskeisistä sisällöistä tai he joutuivat tekemään aineenopettajan teettämät tehtävät kotona. Näiden erojen huomiointi vaatisi opetusta järjestäviltä aineenopettajilta ja erityisopettajilta yhteistyön kehittämistä, jotta nämä oppilaat eivät olisi niitä, joille aiheutuu haasteita tai lisätyötä. Nämä kokemukset heijastavat myös käytännön ongelmaa siitä, että yläkoulussa korjaavalle opetukselle ei ole aikaa, kun oppitunneilla on edettävä opetussuunnitelman mukaisesti eteenpäin. Se on valitettavaa, sillä juuri korjaavan opetuksen keinoin lukivaikkeuksien aiheuttamia haasteita voitaisiin helpottaa (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 114–115). Nämä tutkimustulokset korostavat myös alakoulun aikaisen tuen ja opetuksen merkitystä myöhemmille luokille. Teknisen lukutaidon ja lukusujuvuuden harjoittelu on alemmilla luokilla näyttäytynyt erityisen merkityksellisenä, sillä myöhemmin sille ei näytä välttämättä olevan yhtä hyviä mahdollisuuksia.

Opettajilta nuoret toivoivat parempaa työrauhaa sekä kannustusta. Tuloksissa nousi esiin, että nuoret toivovat opettajien huolehtivan tunneillaan siitä, etteivät yksittäiset oppilaat häiritse opetusta ja työskentelyrauha on hyvä. Osa nuorten toiveista työrauhaan liittyen taas koski sitä, että he saisivat omaa tilaa ja rauhaa työskentelyyn, ilman liikaa avun tarjoamista. Toive siitä, että opettajat kannustaisivat enemmän, ei noussut tutkimustuloksissa esiin yksittäistä mainintaa laajemmin, mutta muistuttaa mielestäni positiivisen palautteen merkityksestä. Myös yläkouluikäiset tarvitsevat oppimisestaan positiivista palautetta ja koulun aikuisten kannustamista.

## **6.2 Luotettavuus ja eettisyys**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat luotettavuus ja eettisyys (Puusa & Juuti, 2020c s. 175). Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkija voi uskottavin perustein osoittaa käyttäneensä oikeita ja perusteltuja lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimusongelman ratkaisemiseksi sekä tutkimuksen toteuttamiseksi (Puusa & Juuti, 2020c s. 175). Laadullisessa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa merkittävässä asemassa on tutkimusprosessin kuvaus, perustelut ja analyysi (Aaltio & Puusa, 2020 s. 180). Tätä tutkimusta toteuttaessani olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkimusprosessin eri vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja perustellen valintojani, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava ja toistettavissa. Tutkimusprosessin alussa perehdyin tutkimukseeni

kohdeilmiöön ja pyrin huomioimaan mahdollisen oman esiyymmärrykseni vaikutuksen omiin ajatuksiini kohdeilmiöstä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181–182). Aiempaan tutkimukseen ja tutkimuskirjallisuuteen tutustuessani pyrin hakemaan tietoa monipuolisesti erilaisista kotimaisista ja kansainvälisistä lähteistä, suhtautuen tietoon avoimesti, mutta kriittisesti. Kun tutkija perehtyy tutkittavaan ilmiöön huolellisesti ja huomioi monet näkökulmat läpi tutkimusprosessin, tutkimuksen luotettavuus paranee (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182).

Aineiston osalta luotettavuutta tulee kriittisesti tarkastella haastatteluun liittyvien luotettavuuskysymysten pohjalta. Haastattelu eroaa aina arkikeskustelusta ja haastateltavan tapaan kertoa käsityksistään vaikuttaa jonkin verran haastattelutilanne ja haastattelija (Aaltio & Puusa, 2020, s. 183). Tutkimuskirjallisuuden mukaan vähemmän strukturoiduissa haastattelumuodoissa, kuten teemahaastattelussa, tutkijalla olisi niin vahva asema, että se ei voisi luottavasti kuvata haastateltavien tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 183). Tässä tutkimuksessa olen osallistunut tutkimusprosessiin itse vasta sen loppuvaiheessa pro gradu -työn tekijänä, joten en ole ollut mukana tai vaikuttamassa haastattelujen sisältöön, etenemiseen tai toteutukseen, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta. Myös haastatteluun liittyvän prosessin kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 183). Luvussa 4.3 Aineisto ja aineiston keruu kuvaan tarkasti haastateltavien valintaan liittyvää taustaa, jotta lukija pääsee tutustumaan haastatteluprosessiin. Luotettavuuteen vaikuttaa myös aineiston analyysin kuvauksen tarkkuus ja tehtyjen valintojen perustelut (Aaltio & Puusa, 2020, s. 184). Tässä tutkielmassa pyrin kuvaamaan analyysin mahdollisimman tarkasti, jotta se olisi toisen tutkijan toistettavissa. Lisäksi olen sisällyttänyt sekä analyysin kuvaukseen että tutkimustulosten esittelyyn paljon suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voi seurata päättelyketjuni etenemistä ja saa käsitystä siitä, miten analyysini tulokset ovat näyttäytyneet aineistossa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 184). Aineistolainaukset lisäävät tulkinnan läpinäkyvyyttä ja antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tekemiäni huomioita (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170).

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain, jos se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluvat omien valintojen kriittinen tarkastelu, tutkimusta ohjaavien sääntöjen tunteminen sekä luotettavuuteen liittyvien seikkojen omaksuminen (Aaltio & Puusa, 2020, 177). Tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessäni olen pyrkinyt luotettavuuteen ja eettisyyteen huomioimalla läpi tutkimusprosessin hyvän tieteellisen käytännön periaatteet

kuten ne on Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksessa (2012) kuvattu. Olen noudattanut rehellisyyden, yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden periaatteita tutkimustyössä, tulosten esittämisessä sekä tutkimuksen ja tulosten arvioinnissa. Olen perehtynyt aiempaan tutkimukseen ja lähdekirjallisuuteen huolellisesti kunnioittaen muiden tutkijoiden työtä ja viittaa lähteisiin asianmukaisesti. Tutkimuksessa kunnioitan tutkittavien yksityisyyttä, käsitelen aineistoa asianmukaisesti koko tutkimusprosessin sen tutkimuskäytöstä hävittämiseen saakka sekä esitän tutkimuksen tulokset sellaisena kuin ne ovat analyysissä näyttäytyneet. Tutkimushankkeella on ollut asianmukaiset tutkimusluvut ja suostumus tutkimukseen osallistuneilta nuorilta sekä heidän huoltajiltaan.

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen merkittävimpinä tuloksina voidaan pitää yläkouluikäisten nuorten kokemuksia pienryhmäopetuksen ja yhteisopettajuuden eduista oppimista edistävinä tukimuotoina, nuorten yksilöllisiä kokemuksia tukimuotojen vaikuttavuudesta sekä heidän toiveitaan rauhallisemmasta etenemisestä, työrauhasta ja kannustuksesta. Opetuskentällä ja kasvatustieteellisissä keskusteluissa tuen järjestämisestä tulisi kuulla ja huomioida nuorten kokemukset. Käytännön aineen- ja erityisopettajan työssä jokainen nuori tulisi nähdä yksilönä ja suunnitella yksilöllisiä tukitoimia juuri nuoren tarpeisiin, ottaen myös heidät mukaan tuen suunnitteluprosessiin. On aiheellista pohtia, tulisiko yläkoulun oppimisen tuen mallia kehittää, jotta nuoria voitaisiin paremmin osallistaa oppimisen tuen suunnitteluun. Tutkimuksen tulokset nuorten kokemuksista tuen järjestämisestä pienryhmässä hyvänä tukimuotona herättää pohtimaan, onko ajankohtaisessa inkluusiokeskustelussa kuultu tarpeeksi nuorten ajatuksia tuen järjestämisestä?

Nuorten kokemuksissa ja toiveissa nousi esiin yläkoulun oppitunneilla vallitseva kiire ja nopea etenemistahti, jossa nuoren kokivat haasteellisena pysyä mukana. Yläkoulussa kaikkien opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opetustahdissa pysyvät myös ne nuoret, joilla on lukivaikeuksia. Arjen kiireen tai opetussuunnitelman tavoitteiden alle ei pitäisi jäädä myöskään positiivinen palaute ja kannustava vuorovaikutus. Kannustusta ja aikuisen positiivisia kommentteja kaipaavat myös ylempien luokkien oppilaat. Erityisen merkityksellistä positiivinen palaute ja kannustus voi olla sellaiselle nuorelle, joka painii oppimisen pulmien kanssa.

Tämän tutkimuksen tuloksista nousi esiin monia kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksen mukaan erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyössä on kehitettävää tai tarvetta suunnitella uusia yhteistyön muotoja, jotta yhteistyön haasteet eivät heijastuisi oppilaiden työmäärään tai vaikeuttaisi heidän opiskeluaan. Esiin nousseet haasteet aineenopettajan pitämän luokkatunnin ja erityisopettajan pitämän pienryhmäopetuksen suhteutumisessa toisiinsa herättää kysymyksiä siitä, miten opetusta käytännössä voitaisiin toteuttaa ja yhteistyötä kehittää. Aiemman yhteisopettajuustutkimuksen mukaan toimiva yhteisopettajuus on yhteisen suunnittelun sekä suuren ajallisen ja vaivan panostuksen tulosta, eikä tapahdu itsestään (Rytivaara, Pulkkinen & L. de Bruin, 2019). Ei ole tarkoituksenmukaista, että oppilaiden työmäärä kasvaa tuen saamisen myötä. Mielenkiintoista olisi selvittää myös sitä, mitä yhteyksiä nuorten kokemuksilla lukituen vaikuttavuudesta on heidän



oppimismotivaatioonsa. Haastatteluissa nousi esiin viitteitä siitä, että motivoituneet nuoret kokivat järjestetyn tuen auttavan heitä paremmin, kun taas vähemmän motivoituneet nuoret eivät kokeneet, että mikään tukimuoto auttaisi heidän oppimistaan. Yhteys olisi tärkeää selvittää, sillä oppimisen haasteissa tulisi tarttua ensisijaisesti haasteiden juurisyyn, oli se sitten motivaation puute tai oppimisvaikeudet.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahonen, T., Kere, J. & Parviainen, T. (2020). Oppimisvaikeuksien perinnöllinen ja neurokognitiivinen tausta. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim), *Oppimisen vaikeudet* (s. 102–127). Niilo Mäki Instituutti.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet – teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Special Data Oy.
- APA, American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and Fluency: Foundation Skills for Struggling Older Readers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 89–101. <https://doi.org/10.2307/1593592>
- Aro, M. (2007). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet kouluikässä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Halila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. (s. 242–60) Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 299–313). Osuuskunta Vastapaino.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. & Poikkeus, A-M. (2011). Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia* 46 (02–03).
- Aro, M. & Lerkkanen, M-K. (2020). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Niilo Mäki Instituutti.
- Becker, N., Vasconcelos, M., Oliveira, V., Caroline Dos Santos, F., Bizarro, L., De Almeida, R., Fumagalli, De Salles, J. & Carvalho, M. (2017). Genetic and environmental risk factors for developmental dyslexia in children: systematic review of the last decade. *DEVELOPMENTAL NEUROPSYCHOLOGY 2017, VOL. 42, NOS. 7–8*, 423–445. <https://doi.org/10.1080/87565641.2017.1374960>
- Cibangu, S. & Hepworth, M. (2016) The uses of phenomenology and phenomenography: A critical review. *Library and Information Science Research April 2016, Vol.38(2)*, 148–160.

- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2) (s. 237–255). <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/1460-6984.12338>
- Eloranta, A., Närhi, V., Ahonen, T. & Aro, T. (2019). Does Childhood Reading Disability or Its Continuance Into Adulthood Underlie Problems in Adult-Age Psychosocial Well-Being? A Follow-Up Study. *Scientific studies of reading*, 23(4), 273–286. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1561698>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gersten, R. & u.a. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E. & Benassi, M. (2020). Internalizing Symptoms in Developmental Dyslexia: A Comparison Between Primary and Secondary School. *Frontiers in psychology*, 11, 461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00461>
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 16(1), 66–86. <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Habib, M. & Giraud, K. (2013). Chapter 23 – Dyslexia. *Handbook of Clinical Neurology Volume 111*, (s. 229–235).
- Hajar, A. (2020). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research & Development*. DOI: 10.1080/07294360.2020.1833844
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A Five-Year Follow-Up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout From Upper Secondary Education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 408–421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>
- Hawkins, R. O., Hale, A., Sheeley, W., & Ling, S. (2010). Repeated reading and vocabulary-previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high-school readers. *Psychology in the Schools*, 48(1), 59–77. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/pits.20545>
- Heikkilä, R., Puttonen, J. & Siiskonen, T. (2019). Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 29(1), (s. 54–62).

- Heikkilä, R., Torppa, M., Aro, M., Närhi, V. & Ahonen, T. (2016). Double-Deficit Hypothesis in a Clinical Sample: Extension Beyond Reading. *Journal of learning disabilities*, 49(5), (s. 546–560). <https://doi.org/10.1177/0022219415572895>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36(5), 6.
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and special education*, 21(4), (s. 227–239). <https://doi.org/10.1177/074193250002100405>
- Holopainen, L. & Hakkarainen, A. (2019). Longitudinal Effects of Reading and/or Mathematical Difficulties: The Role of Special Education in Graduation From Upper Secondary Education. *Journal of learning disabilities*, 52(6), 456–467. <https://doi.org/10.1177/0022219419865485>
- Holm, M. E., Björn, P. M., Laine, A., Korhonen, J. & Hannula, M. S. (2020). Achievement emotions among adolescents receiving special education support in mathematics. Learning and individual differences, 79, 101851. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101851>
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., Minkkinen, J., Vainikainen, M-P. & Wallenius, T. (2016). *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi*. Valtioneuvoston kanslia.
- Huemer, S. (2011). Lukemistaitojen harjoittaminen: Tavoitteena sujuvuus. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 21(4), (s. 4–9).
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 7.
- Kairaluoma, L. (2020). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, arviointi ja kohdennettu tuki yläkoulussa. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen. *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Pohjolan Palvelut Oy, Rovaniemi.
- Kairaluoma, L., Torppa, M. & Aro, M. (2017). Nuorten lukemisvaikeudet ja lukemiseen yhteydessä olevat tekijät kielessämme. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(3), (s. 15–24).
- Kairaluoma, L. & Tuovila, S. (2019). Nuorten lukivaikeudet ja oppimisen tuki. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma. *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Gaudeamus.
- Kere, J. (2012). Dysleksian biologinen tausta. *Suomen Lääkärilehti* 49/2012 vsk. 67.

- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British journal of guidance & counselling*, 46(1), (s. 1–11). <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-Kustannus.
- Kjeldsen, M.-M. Z., Stapelfeldt, C. M., Lindholdt, L., Lund, T., & Labriola, M. (2019). Reading and writing difficulties and self-rated health among Danish adolescents: cross-sectional study from the FOCA cohort. *BMC Public Health*, 19(3), (s. 1–9). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6931-x>
- Knoop-van Campen, C. A. N., ter Doest, D., Verhoeven, L. & Segers, E. (2021). The effect of audio-support on strategy, time, and performance on reading comprehension in secondary school students with dyslexia. *Annals of dyslexia*. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00246-w>
- Konerding, M., Bergström, K., Lachmann, T. & Klatte, M. (2020). Effects of computerized grapho-phonological training on literacy acquisition and vocabulary knowledge in children with an immigrant background learning German as L2. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4(3), (s. 367–383). <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00064-3>
- Koponen, T., Aro, M., Poikkeus, A., Niemi, P., Lerkkanen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J. (2018). Comorbid Fluency Difficulties in Reading and Math: Longitudinal Stability Across Early Grades. *Exceptional children*, 84(3), (s. 298–311). <https://doi.org/10.1177/0014402918756269>
- Latvala, J. & Lyytinen, H. (2011). LukiMat ja Ekapeli: Ennaltaehkäisevää tukea suomalaisille lukiriskilapsille. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 46(2), (s. 147–152).
- Leino, K., Ahonen, A. K., Heinonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautapuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18, Ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2019:40. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lerkkanen, M.-K., Eklund, K., Löytynoja, H., Aro, M., & Poikkeus, A.-M. (2018). YKÄ : Uusi menetelmä yläkouluikäisten luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 28(4), (s. 13–16). <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/01/yka.pdf>
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. (2016). *Lukutaito luodaan yhdessä*

- Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lerikkanen, M-K. & Torppa, M. (2020). Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerikkanen & T. Siiskonen (toim), *Oppimisen vaikeudet* (s. 290–303). Niilo Mäki Instituutti.
- Lukihanke Pohjoinen (2018). *Lukihanke Pohjoinen – Literacy Project for Northern Finland*. Oulun yliopisto. <https://www.oulu.fi/ktk/lhp>
- Lyon, R. G. (2003). *A Definition of Dyslexia*. <https://link-springer-com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007/s11881-003-0001-9.pdf>
- Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. (2019). Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma. *Lukivaikeudesta lukitukeen* (s. 25–31). Gaudeamus Oy.
- Jacobs, L., Collyer, E., Lawrence, C. & Glazzard, J. (2021). “I’ve got something to tell you. I’m dyslexic”: The lived experiences of trainee teachers with dyslexia. *Teaching and teacher education*, 104, 103383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103383>
- Mahmud, A. (2020). The role of social and emotional learning during the transition to secondary school: An exploratory study. *Pastoral care in education*, 38(1), (s. 23–41). <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1700546>
- Nevala, J., Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2006. *Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Niikko, A. (2002). Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 33(2), 3.
- 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), (s. 279–288). <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Nugent, M. (2008). Services for children with dyslexia - the child's experience. *Educational psychology in practice*, 24(3), (s. 189–206). <https://doi.org/10.1080/02667360802256741>
- O’Byrne, C., Jagoe, C. & Lawler, M. (2019). Experiences of dyslexia and the transition to university: A case study of five students at different stages of study. *Higher education research and development*, 38(5), (s. 1031–1045). <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602595>
- OECD (2019). Finland - Country Note. *PISA 2018 Results*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FIN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf)

- Paananen, M., Pöyliö, H., Määttä, S., Hautala, J., Eklund, K., Kinnunen, M., Westerholm, J. & Holopainen, L. (2019). *DigiLukiseula – digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille*. Niilo Mäki Instituutti.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), (s. 119–121). <https://doi.org/10.33336/aik.88486>
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A. & Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and individual differences*, 61, (s. 196–204). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.003>
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. 3 § Opetuksen vuosittainen ja viikoittainen määrä (15.4.2021/309). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet*, 379(9830), 1997–2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1), 24277. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24277>
- Plomin, R. & Kovas, Y. (2005). Generalist Genes and Learning Disabilities. *Psychological bulletin*, 131(4), (s. 592–617). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.592>
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A., ... Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(9), (s. 923–931). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020c). IV Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–177). Gaudeamus.

- Renz, S. M., Carrington, J. M. & Badger, T. A. (2018). Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An Intramethod Approach to Triangulation. *Qualitative health research*, 28(5), (s. 824–831). <https://doi.org/10.1177/1049732317753586>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and teacher education*, 83, (s. 225–235). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Saine, N. L., Lerkkanen, M., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. (2010). Predicting word-level reading fluency outcomes in three contrastive groups: Remedial and computer-assisted remedial reading intervention, and mainstream instruction. *Learning and individual differences*, 20(5), (s. 402–414). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.004>
- Salmi, P., Huemer, S., Heikkilä, R. & Aro, M. (2013). *Tavoitteena sujuva lukutaito: Teoriaa ja harjoituksia*. Niilo Mäki Instituutti.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen, refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta\\_oivallukseen\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Service, E. & Laasonen, M. (2019). Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisilla lukijoilla. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma. *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 82). Gaudeamus Oy.
- Shaywitz, S. E. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Neurobiology* Vol. 95, March 1998 (s. 2636–2641). <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC19444&blobtype=pdf>
- Shaw, S. C. K. & Anderson, J. L. (2018). The experiences of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study. *Dyslexia (Chichester, England)*, 24(3), (s. 220–233). <https://doi.org/10.1002/dys.1587>
- Sulkunen, S. (2019). Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret. Mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella? Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma. *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 54). Gaudeamus Oy.
- Takala, M. & Kairaluoma, L. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma. *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 11–24). Gaudeamus Oy.
- Takala, M., Silver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2020) Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers' Views. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (s. 313–332).



- Toffalini, E., Losito, N., Zamperlin, C., & Cornoldi, C. (2019). Reading in a transparent second language with limited orality: The case of high school students with dyslexia in Latin. *Dyslexia* (10769242), 25(1), 57–68. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/dys.1603>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M., Tolvanen, A. & Poikkeus, A. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other— A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), (s. 876–900). <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M. & Aro, T. (2019). Lukivaikeus ja hyvinvointi. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma. *Lukivaikeudesta lukitukeen* (s. 258–265). Gaudeamus Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), (s. 221). <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/08039480310001391>
- Vainikainen, M-P. (2016). Oppimisen tuen käytänteet ja osaamistulosten kehitys. Julkaisussa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. Kinnunen, J. Minkkinen, M-P. Vainikainen & T. Wallenius. *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi*. valtioneuvoston kanslia.
- Vilka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.). PS-kustannus.
- WHO, World Health Organization (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Williams, K. J., Walker, M. A., Vaughn, S. & Wanzek, J. (2017). A Synthesis of Reading and Spelling Interventions and Their Effects on Spelling Outcomes for Students With Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 50(3), (s. 286–297). <https://doi.org/10.1177/0022219415619753>
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in higher education*, 13(6), (s. 633–644). <https://doi.org/10.1080/13562510802452350>

## **Liite 1 / Haastattelun runko**

### **Tukitoimet**

Olet saanut lukivaikeuksien vuoksi koulussa oppimisen tukea.

Mutta mitä muuta tukea koulunkäyntiin olet saanut tänä vuonna?

### **Toteutuneen tuen vaikuttavuuden arviointi**

Olet saanut lukitukea eri oppiaineiden (ai, reaaliaine) yhteydessä.

Miten lukeminen mielestäsi sujuu nyt, kun olet saanut lukitukea?

Entä kirjoittaminen?

Miten kirjoittaminen mielestäsi sujuu nyt verrattuna syksyn tilanteeseen?

Onko lukeminen mielestäsi vuoden aikana parantunut?

Onko kirjoittaminen mielestäsi parantunut verrattuna syksyn tilanteeseen?

Mitä ajattelet saamastasi lukituesta (hankkeen puolesta järjestetty tuki)?

- Koitko hankalana lähteä ryhmäopetukseen? Jos hankalaa, miksi.

- Mitä ajattelet toisten oppilaiden antama tuesta ja kannustuksesta?

- Oletko tyytyväinen opettajaan ohjaamiseen?

### **Lukituen sisältöjen arviointi**

- Ääneen lukemisharjoitukset

- Hiljaa lukemisen harjoitukset

- Oppikirjan tekstien työstäminen/Tekstin/muut tekstit ymmärtäminen tehostaminen

- Tehtävien tekeminen yhdessä

- Käsitekartat ja niiden käyttäminen apuna esim. kirjoitelmassa/projektissa.

- Kirjallisuusprojektin tekemisessä annettu tuki

- Kokeisiin valmistautuminen yhdessä

- Rästitöiden tekeminen

Miltä tuntui kirjoittaa onnistumisista kannustusvihkoon? Miltä tuntui saada palaute opettajalta?

## **Sinulla on nyt kokemuksia erilaisista tuen muodoista.**

Arvioi, hyödyttikö seuraavat tuki sinua.

1. Apu luokassa, toinen opettaja mukana
2. Apu pienemmässä ryhmässä
3. Yksilöllinen apu
4. Tukiopetus, lisätuki
5. Paritutor (toinen oppilas auttaa)
6. Koulunkäynnin ohjaaja auttaa

## **Kokeet**

7. Sait apua kokeisiin kertaamisessa. Oliko kertaamisesta opettajan kanssa mielestäsi hyötyä?
8. Kokeiden suorittaminen ohjatusti/tuetusti.
9. Äänikirjat/Puhuttu teksti
10. Muut apuvälineet

Miten muuttaisit lukitukea, että hyötyisit siitä?

Oletko saanut kotona apua opiskeluusi tämän vuoden aikana?

Millaista tukea olisit toivonut kotona?

Mitä toivoisit opettajiltasi, että opintosi olisivat sujuneet vieläkin paremmin?

Kehittämisehdotuksia opettajille ja rehtorille.

Mitä vielä haluaisit sanoa?