

**KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ OPPIMISEN TUKEMI-
SESSA LUOKANOPETTAJIEN KERTOMANA**

Pro gradu -tutkielma

Jenni Murto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Lapin yliopisto

Kevät 2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kodin ja koulun yhteistyö oppimisen tukemisessa luokanopettajien kertomana

Tekijä/tekijät: Jenni Murto

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 50 + 2 liitettä

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tavoitteena oli hankkia tietoa kotien kanssa tehtävän yhteistyön kokemuksista luokanopettajien näkökulmasta tilanteissa, joissa lapsella esiintyy lukemissujuvuuden ongelmia ja oikeinkirjoitusvaikeuksia. Tutkimuksen pääkysymys oli: millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kotien kanssa tehtävästä yhteistyöstä oppimisen tukemiseen liittyen? Kokemuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa koettua asiaa. Tutkimus oli tärkeä toteuttaa, koska tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelminä on käytetty teemahaastattelua ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineisto on kerätty kuudelta alakoulun luokanopettajalta kaupunkimaisesta Etelä-Suomen kunnasta.

Tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokivat yhteistyön pääosin toimivaksi. Suurin osa huoltajista oli avoimin mielin ja yhteistyökykyisiä. Luokanopettajat kokivat, että huoltajat olivat sitoutuneita avoimesti keskustelemaan lapsen oppimisesta. Lähes kaikkien luokanopettajien puheessa ilmeni huoltajan tai huoltajien osoittama tuki kotona lapselle. Muutama luokanopettaja koki, että huoltajien tuesta kieltäytymisen taustalla oli lähikoulutrendi ja integraatio tai tarve samanlaisuuteen.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, oppimisen tukeminen, lukemissujuvuuden ongelmat ja oikeinkirjoitusvaikeudet, lukivaikeus, dysleksia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 DYSLEKSIA JA OPPIMISEN TUKE	4
2.1 Dysleksian määritelmä ja ilmeneminen.....	4
2.2 Oppimisen kolmiportainen tuki	7
3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ OPPIMISEN TUKEMISESSA	12
3.1 Yhteistyön määritelmä.....	12
3.2 Aikaisemmat tutkimukset.....	14
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	18
4.2 Laadullinen tutkimus	18
4.3 Aineistonkeruu	19
4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	21
5 TUTKIMUSTULOKSET	25
5.1 Tuki.....	25
5.2 Yhteydenpitovälineet.....	28
5.3 Tiedon välitys	29
5.4 Huoltajien rooli.....	30
5.5 Luokanopettajan rooli.....	32
5.6 Resurssipula.....	33
5.7 Yhteistyö.....	33
6 POHDINTA	35
6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	35
6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	38
6.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusideat	41
LÄHTEET	42
LIITTEET	51

1 JOHDANTO

Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010) tuli voimaan vuoden ensimmäisenä päivänä 2011. Se antaa opetukseen osallistuvalla työpäivänä oikeuden saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea viipymättä, kun tuen tarve ilmenee. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa Opetushallituksen (2023a) mukaan ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Niilo Mäki Instituutti (2023a) kuvaa tuen tasojen muodostavan kolmiportaisen tuen mallin, missä tuki on vähittäin muuttuva.

Yksi ajankohtaisimmista teemoista koulutuksen alueella on viime vuosina ollut inklusio ja sen eri toteuttamistavat. Esimerkkinä inklusion toteuttamisesta on Sirkko, Takala ja Muukkosen (2020, 26) tekemä tutkimus, jossa tarkasteltiin opettajien kertomuksia onnistuneesta yhteisopetuksesta ala- ja yläkoulussa. Tutkimuksen perusteella yhteisopetus ilmeni kahden tai useamman ammattilaisen välisenä yhteistyötä. Opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia tehtiin yhteistyönä ja oppilasryhmittelyjä käytettiin joustavasti. Olennainen tekijä yhteisopetuksen onnistumisessa oli samantapainen käsitys opetuksesta ja oppilaista. Yhteisopetus saattoi näkyviin sen, että se on yhä kehittyvä ja se tukee inklusiota. (Sirkko ym. 2020, 37–38.)

Göransson ja Nilholm (2014, 265) ovat analysoineet inklusion määritelmiä ja niitä tekijöitä, jotka tekevät kouluista ja luokkahuoneista inklusiivisempia. Inklusiivinen koulu voidaan ymmärtää neljän kategorian mukaisesti. Ensimmäinen kategoria käsitti vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden fyysisen sijoittamisen yleisopetuksen luokkahuoneisiin, joissa he saavat tarvitsemaansa tukea. Toinen kategoria koski vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden ohjaamista. Kolmas kategoria sisällytti inklusion määritelmään kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeisiin vastaamisen. Neljäs kategoria koski koko kouluyhteisön toimintakulttuurin muutosta. (Göransson & Nilholm 2014, 268.)

Thomas (2013, 473–474) ilmaisee, että inklusiivisen koulutuksen käsite on laajentunut, ja koskee nykyään kaikkia lapsia, ei ainoastaan heitä, joilla on jonkin vamma tai vaikeus. Alajoki (2021, 58) toteaa, että inklusiivisissa kaikilla otetaan mukaan ja sekä opetus että olosuhteet järjestetään oppilaiden tarpeita vastaaviksi. UNESCO:n (1994, 11) mukaan inklusiivisen koulun peruseriaatteena on oppilaiden yhdessä oppiminen aina kun se on mahdollista oppilaan vaikeuksista tai erilaisuudesta riippumatta. Ainscown (2016, 145) ilmaisee, että inklusiivisella ja oikeudenmukaisuudella vahvistetaan koulutusjärjestelmän kykyä tavoittaa kaikki oppijat yhteisössä. Inklusiivisuuden ja oikeudenmukaisuuden tulee olla lähtökohta koulutusta koskeville päätöksille. Tämän taustalla on ajatus oikeudenmukaisemmasta yhteiskunnasta ja koulutuksesta perusihmisoikeutena.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää kotien kanssa tehtävän yhteistyön kokemuksia oppimisen tukemiseen liittyen luokanopettajien näkökulmasta. Erityisenä mielenkiinnon kohteena on ollut dysleksiaan liittyvä oppimisen tuki ja yhteistyö. Dysleksia-termi on sopiva lukemissujuvuuden ongelmien ja oikeinkirjoitusvaikeuksien taustan selittämiseksi, koska Lyon, Shaywitz ja Shaywitzin (2003, 2) mukaan dysleksiassa eli erityisessä oppimisvaikeudessa tyypilliset vaikeudet ovat tarkassa tai sujuvassa sanan tunnistamisessa ja heikossa oikeinkirjoitus- ja dekodeustaidossa.

Yhteistyö kodin ja koulun välillä voidaan nähdä molemminpuolisena dynaamisena prosessina, jossa osallisena on ainakin yksi vanhempi tai huoltaja sekä ainakin yksi koulujärjestelmässä työskentelevä henkilö. Yhteistyön osapuolet osallistuvat oppilasta koskevien tavoitteiden asettamiseen ja siihen liittyvään päätöksentekoon ja ratkaisuihin. He myös jakavat kiinnostuksen ja vastuun oppilaasta. (Cowan, Swearer & Sheridan 2004, 201.)

Aihe on tärkeä tutkittavaksi, koska oppimisen tuen tarve on lisääntynyt. Yhä useampi peruskoulun oppilas sai oppimisen tukea vuonna 2021. Vuonna 2021 tehostettua tukea järjestettiin useammalle oppilaalle kuin edellisellä vuonna Suomessa Ahvenanmaan maakuntaa lukuun ottamatta. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat saivat osa-aikaista erityisopetusta vuonna 2021 enemmän kuin vuonna 2020. Tukiopetusta annettiin vähemmän edellisvuoteen verrattuna tehostetun ja erityisen tuen oppilaille. Kokonaan erityiskoulun

erityisryhmässä tai -luokassa opetusta saavien oppilaiden osuus on pienentynyt vuosittain. Muun kuin erityiskoulun erityisryhmässä tai -luokassa kokonaan opetuksensa saavien osuus pysyi vuonna 2021 muuttumattomana. (Tilastokeskus 2022.)

Eklund, Sundqvist, Lindell ja Toppisen (2021, 735) mukaan vanhemmilla hyväksytetään tuen taso ja tukea toteutetaan yhteistyössä kodin ja koulun kesken. Koska tukea toteutetaan yhteistyönä, täydennän oppimisen tukemisen tulokulmalla aihetta. Lisäksi omakohtainen kokemus tuen saajana 2000-luvun alkupuolella alakoulun oppilaana oli osallisena aiheen valinnassa.

2 DYSLEKSIA JA OPPIMISEN TUKI

2.1 Dysleksian määritelmä ja ilmeneminen

Suomen kielessä käytetään lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta, lyhennettynä lukivaikeus - termiä dysleksia -käsitteen synonyyminä (Niilo Mäki Instituutti 2023b). Wagner ym. (2020, 355) mukaan dysleksiaa esiintyy 5–20 prosentilla väestöstä. Shaywitz ja Shaywitz (2003, 165) toteavat, että dysleksia on kliininen diagnoosi. Snowling, Hurme ja Nation (2020, 507) mainitsevat, että diagnoosi tulisi luokitella lieväksi, keskivaikeaksi tai vaikeaksi.

Lyon ym. (2003, 2) määritelmä dysleksiasta vastaa International Dyslexia Association - määritelmää. Lyon ym. (2003, 2) mukaan dysleksia on erityinen oppimisvaikeus, joka on syntyperältään neurobiologinen. Tunnusmerkilliset vaikeudet esiintyvät tarkassa tai sujuvassa sanan tunnistamisessa ja heikossa oikeinkirjoitus- ja dekodeustaidossa. Nämä vaikeudet yleensä johtuvat kielen fonologisen osataidon heikkoudesta, joka on odottamaton suhteessa henkilön muihin kognitiivisiin kykyihin ja saatuun tehokkaaseen kouluopetukseen. Toissijaisena seurauksena voi olla ongelmia luetun ymmärtämisessä ja lukemisen vähäisyys, joka voi vaikeuttaa sanavaraston ja taustatiedon kasvua. Dysleksiaa pidetään kielipohjaisena häiriönä. Kun dyslektinen henkilö lukee, hänen vasemman aivopuoliskonsa taaemman alueen toiminta poikkeaa jokseenkin lukijoista, joilla ei ole vastaavia poikkeavuuksia. (Lyon ym. 2003, 2–4.)

Myös Vallutino, Fletcher, Snowling ja Scanlonin (2004, 18) mukaan dysleksian perusta on neurobiologinen, ja tämän lisäksi perinnöllinen. Puolestaan Peterson ja Pennington (2012, 1997) määrittelevät dysleksian neurologiseksi kehityshäiriöksi, jolle on ominaista hidas ja epätarkka sanojen tunnistaminen. Snowling ja Melby-Lervåg (2016, 516) ovat päätyneet määrittelemään dysleksian kehityshäiriöksi, joka voidaan havaita esiopetusvuonna. Vuorostaan Adlof ja Hogan (2018, 763) määrittelevät dysleksian sanatason, mutta myös oikeinkirjoituksen vaikeutena, jotka johtuvat fonologisista eli äänneopillisista puutteista. Yhtä lailla Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher ja Makuch (1992, 145–

150) toteavat dysleksian tarkoittavan erityistä oppimisvaikeutta. Heidän mukaansa dysleksialla tai erityisellä oppimisvaikeudella on selkeä biologinen tausta, toisin kuin muissa lukemisen haasteissa. Dyslektiset henkilöt ovat normaalijakauman alhaisessa päässä sanalukutaidon osalta. Tähän he lisäävät vielä, että dysleksia ei ole muuttumaton vaan vakavuusaste voi vaihdella. Etenkin Snowling ym. (2020, 507) käsittävät dysleksian pysyväksi. Dysleksia ilmenee dekodaus- ja oikeinkirjoitusvaikeutena, joka ilmenee jo varhaisessa kouluiässä.

Peterson ja Pennington (2012, 1997, 2015, 283) tuovat ilmi, että aivojen tasolla tarkasteltuna lukihäiriö liittyy poikkeavaan aivojen rakenteeseen ja toimintaan, erityisesti vasemman aivopuoliskon lukemisesta ja kirjoittamisesta vastaaviin verkostoihin. Shaywitz ja Shaywitz (2020a) toteavat, että aivojen kuvantamistutkimukset paljastavat, että lukihäiriö ei ole piilotettu vamma, vaan näkyvä. Kuvantamistuloksissa näkyy tiettyjen hermoverkkojen tehottomuus. (Shaywitz & Shaywitz 2020a, Shaywitz & Shaywitz 2020b, 460 mukaan.)

Ensimmäisen asteen sukulaisella havaittu lukivaikeus aiheuttaa lapselle nelinkertaisen riskin lukivaikeuden saamiseen. Riskiperheessä lapset saattavat omaksua kielen ikätove-reitaan hitaammin. (Snowling & Melby-Lervåg 2016, 514.) Snowling ja Hurme (2012, 187) mainitsevat, että pääasiallisesti ollaan yhtä mieltä siitä, että pojilla on suurempi geneettinen riski dysleksian saamiseen kuin tytöillä. Peterson ja Pennington (2015, 283) toteavat nimittäin, että dysleksian taustalta tunnetaan lukuisia geenejä. Dysleksian neurokognitiiviset vaikutukset ovat monitekijäisiä ja liittyvät fonologisen prosessoinnin puutteeseen, kuten suullisten taitojen heikkouteen ja prosessoinnin hitauteen.

Kun lapsella on havaittu lukivaikeus, hänellä on ohut sanavarasto. Alakoulussa lapsella, jolla on lukivaikeus, on vaikeuksia dekodaukseen liittyvissä taidoissa. Riskilapsi voi suoriutua heikosti auditiivisissa käsittelytehtävissä. Tästä on saatu vähäisiä osoituksia. (Snowling & Melby-Lervåg 2016, 515.) Tyypillisillä lukijoilla älykkyydosamäärä ja lukemisen kehittyminen ovat toisiinsa liittyneenä. Toisin sanoen lahjakas lapsi on hyvä lukija, ja hyvä lukija on myös usein lahjakas. Sen sijaan dyslektisillä henkilöillä älykkyydosamäärä ja lukeminen ovat etäänntyneet toisistaan. Tämä ilmenee dyslektisen

henkilön kohdalla siten, että henkilö lukee matalammalla tasolla kuin mitä voitaisiin häneltä odottaa. (Ferrer, Shaywitz, Holahan, Marchione & Shaywitz 2010, 96.)

Bowers ja Wolfin (1993, 70) mukaan fonologisella tietoisuudella on rooli lukemisen kehityksessä. Puolakanaho ja Ketonen (2011, 138) toteavat, että fonologinen herkkyys ja fonologinen tietoisuus ovat joukko samaan kokonaisuuteen kuuluvia käsitteitä, joista fonologinen herkkyys ilmentää lapsen ensimmäisiä kielellisiä taitoja. Fonologinen herkkyys tarkoittaa kielen tarkkailemista kokonaisuutena sen sijaan, että käsiteltäisiin irrallisenä kielen pieniä osia. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan taitoa havaita ja käsitellä sanan osia. Tällöin huomioidaan merkityksen sijasta sanan äänneosia. Sanan osia ovat tavut, riimit ja äänteet. Fonologisilla tietoisuuden taidoilla on merkitystä, kun lapsi on opettelemassa lukemisvalmiuksia ja alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa. Ennen koulunkäyntiikää esiintyvät isokokoiset fonologisen tietoisuuden vaikeudet ennustavat lukivaikeuksia koulunkäynti-iässä. (Puolakanaho & Ketonen 2011, 138–142.) Fonologinen tietoisuus kehittyy tyypillisesti noin neljän vuoden iässä, mikäli lapsella ei ole dysleksiaa. Fonologinen tietoisuus on luotettavin lukutaidon ennustaja. (Habib & Giraud 2013, 230.) Bowers ja Wolfin (1993, 80) mukaan fonologisten taitojen ongelmien lisäksi dysleksialapselle on ominaista ongelmat nopean sarjallisen nimeämisen taidoissa.

Alakoulun alkaessa riskilapsella fonologisen tietoisuuden kehitys ja kirjainten oppiminen saattaa olla hidasta. Kun lapsella on havaittu lukivaikeus, sanojen äänneiden hahmottaminen on vaikeaa. Fonologisten taitojen vajaus on huomattavin lukivaikeuden riskitekijä lapsen kehityksessä. Tämä näyttäytyy kaikissa kielissä. Ylipäänsä lukivaikeuden riskitekijät esiintyvät myös muissa kielissä. Geneettiset, ympäristöriskit ja suojaavat tekijät yhdessä määrittävät yksilön taitotason. (Snowling & Melby-Lervåg 2016, 514–517.)

Snowling ym. (2020, 508) toteaa, että monesti lapsen saavutettua perustason lukemisessa ja oikeinkirjoituksessa, lapsella kuitenkin esiintyy yhtäjaksoisesti lukemisen sujuvuudessa vaikeuksia. Lukivaikeuden olennaisena puolena Suomessa pidetään lukemissujuvuuden ongelmia. Tämä johtuu suomen kielen säännönmukaisuudesta. Näin ollen lukivaikeus tulee huomatuksi lukemisena, joka on hidasta ja työlästä. (Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus 2011, 96–97.) Huemer, Salmi ja Aro (2012, 18) toteavat, että työläyttä

ilmentää se, että lukemisen aikana henkilö saattaa jumiutua, takerrella ja joutua palaamaan lukemaansa tekstiin. Lyytinen, Erskine, Hämäläinen, Torppa ja Ronimus (2015, 336) mainitsevat, että lukemisesta puuttuva sujuvuus johtaa siihen, että lukeminen ei ole täysin itsestään tapahtuvaa.

Leikki-iässä olevien lasten kielellis-kognitiivisiin taitoihin lukeutuu fonologinen herkkyys ja tietoisuus, sanavarasto, kielellinen lyhytkestoinen muisti, epäsanojen toistamiskyky ja nimeämissujuvuus. Kielellis-kognitiiviset taidot ovat yhteydessä lukemisen tarkkuuteen toisen luokan lopulla ja jokseenkin myös lukemisen sujuvuuteen. Lisäksi kirjaintuntemus leikki-iässä ennustaa lukemisen sujuvuutta. (Puolakanaho & Ketonen 2011, 140.) Riskilapsella on ennen koulun alkua vaikeuksia kirjaintuntemuksessa, sanojen äänteiden hahmottamisessa ja nopean nimeämisen taidoissa. Lukutaitoa ennustaa fonologinen tietoisuus, kirjaintuntemus ja nopea nimeäminen. Tämä pitää paikkaansa sekä riskiperheessä että perheissä, joissa ei esiinny riskitekijöitä. (Snowling & Melby-Lervåg 2016, 515.)

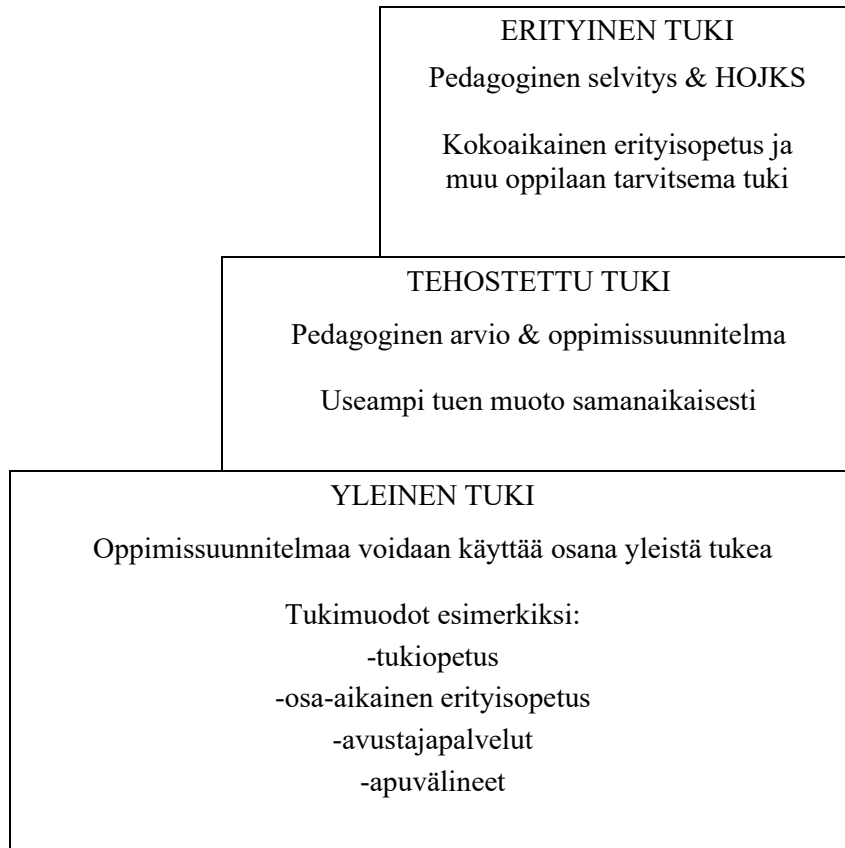
Snowling ja Melby-Lervåg (2016, 515) opastavat harjoittelemaan dekodeaustaitoja, jotta ne kohenisivat. Vanhempien ja lasten välinen yhteinen lukuhetki aikaansaa sanavaraston, kirjaintuntemuksen ja välillisesti myös lukutaidon kohentumisen. Lyytinen ym. (2015, 334) ovat kehittäneet Ekapelin, joka on digitaalinen oppimisympäristö. Ekapeli on ollut käytössä vuodesta 2008 lähtien maksutta. He ovat kehittäneet sen tukemaan lukemisen oppimista lapsilla, joilla esiintyy lukivaikkeuden riskitekijöitä. Esiopetusikäiset lapset voivat harjoitella kirjainten ja niitä vastaavien äänteiden yhteyttä aikuisen ohjaamana, kouluikäiset lapset puolestaan lukemisen sujuvuutta. Ekapeli antaa myös mahdollisuuden oppimisprosessin analysointiin, koska se tunnistaa myös alueet, jotka tuottivat oppilaalle haasteita. (Lyytinen ym. 2015, 334.)

2.2 Oppimisen kolmiportainen tuki

Hallituksen esityksessä eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisen (2009, 7–11) tarkoituksena oli vähentää oppilaiden tarvetta erityiseen tukeen luomalla muita tuen muotoja. Silloiset säädökset eivät turvanneet riittävästi oppilaan etua ja oppilaiden

yhdenvertaisuutta siten, että oppilaan näkökulma tuen järjestämisen arvioinnissa olisi ensisijainen asia.

Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010) velvoitti opetuksen järjestäjän ottamaan käyttöön kolmiportaisen tukijärjestelmän (Esimerkki kuviossa 1). Kolmiportaisessa tukijärjestelmässä oppimisen tuen ensimmäinen porras on tukiopetus. Oppilas on oikeutettu tukiopetukseen, kun oppilas tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea tai oppilas on hetkellisesti opinnoissaan jäljessä. Oppilaalle kuuluva etu on myös se, että hän saa osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa, kun oppilaalla on vaikeuksia oppimisessa ja koulunkäynnissä. Seuraava oppimisen tuen porras on tehostettu tuki. Oppilaalla on oikeus tehostettuun tukeen, kun hän tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja oppiakseen tai käydäkseen koulua. Sisältönä tehostetussa tuessa on tukimuotoja ja pedagogisia järjestelyjä. Oppimisen tuen kolmas porras on erityinen tuki. Erityistä tukea voidaan antaa oppilaalle, kun opetuksen järjestäjä on tehnyt tästä kirjallisen päätöksen. Ennen päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjä hankkii selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä opetuksesta vastaavilta. Lisäksi opetuksen järjestäjä hankkii selvityksen oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta. Näiden perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvion erityisen tuen tarpeesta. Ennen kuin erityistä tukea koskeva päätös voidaan panna käytäntöön, on oppilaalle tehtävä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaalle annettavasta tuesta. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010.)



Kuvio 1. Esimerkki kolmiportaisesta tukijärjestelmästä

Kuvio 1 havainnollistaa kolmiportaisen tukijärjestelmän kolme tasoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki sekä näiden tuen tasojen keskeiset piirteet. Kuvio on yleistys Opetushallituksen (2023a) ja Niilo Mäki Instituutin (2023a) teksteistä.

Niilo Mäki Instituutti (2022a) ilmaisee, että kolmiportaisen tuen rakenne sallii joustavuuden, joten tuen tasoilla voidaan liikkua oppilaan oppimisen tuen tarpeen mukaisesti. Lapsi saa jatkuvasti kehitystasoaan vastaavaa tukea oikea-aikaisesti, mikäli lapsen tuen tarvetta ja oppimista arvioidaan ja seurataan suunnitelmallisesti. Pulkkinen ja Jahnukaisen (2016, 172) mukaan kolmiportaisessa tukijärjestelmässä korostuu varhaisen puuttumisen tärkeys. Janhunen ja Itkonen (2016, 142) toteavat, että Suomessa oppimisen tuki ei perustu diagnoosin tuomaan tietoon. Thuneberg ym. (2014, 39) mukaan painopistettä muutettiin diagnoosien sijaan pedagogiseen näkökulmaan opetuksen järjestämisessä.

Eklund ym. (2021, 730) tutkimuksessa tarkasteltiin suomalaisten alakouluopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tukijärjestelmästä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajien roolista, haasteista ja pätevyydestä kolmiportaisen tuen täytäntöönpanossa. Tutkimuksen tuloksena oli opettajien lisääntynyt tietoisuus apua tarvitsevien oppilaiden tunnistamisesta ja tukemisesta oppimistilanteissa. Opettajat tekivät eriyttäviä toimia, ja laativat tarvittavat asiakirjat. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla asiakirjat laadittiin yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Vanhemmilla hyväksyttiin tuen taso ja tuen toteutus tapahtui yhteistyössä heidän kanssaan. (Eklund ym. 2021, 730–735.)

Kolmiportaisen tuen toteutus edellyttää yhteistyötä kotien kanssa. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat kuitenkin mainitsivat haasteena sen, että joillakin vanhemmilla oli vaikea hyväksyä lapsen tarvitsemaa lisätukea. He käsittivät lisätuen lapselle sopimattomaksi. Resurssipula koettiin haasteena ja tämä tarkoitti koulunkäyntiavustajien puuttumista, erityisopettajan riittämättömiä resursseja opettajien neuvontaan ja oppilaiden tukemiseen. Oppilaan siirtyessä tuen tasolta toiselle, koettiin virallisen päätöksen saamisessa kuluvaan aikaa. Opettajilta kului aikaa dokumentointiin, jolloin heillä ei riittänyt aikaa tarpeeksi opetuksen suunnitteluun ja eriyttämiseen. Muutama opettaja koki vaikeaksi määrittää, milloin oppilas tarvitsee lisätukea ja milloin oppilas pitäisi siirtää tuen tasolta toiselle. (Eklund ym. 2021, 736.)

Kolmiportainen tukijärjestelmä voi näyttäytyä opettajille monimutkaisena, mutta opettajat mainitsivat, että työkokemus pätevoitti tukijärjestelmän ymmärtämisessä. Joidenkin opettajien kohdalla oma kiinnostus ohjasi perehtymään tukijärjestelmään. Lähes kaikki opettajat osallistuivat täydennyskoulutukseen. Opettajat pitivät erittäin tärkeänä sitä, että he olivat voineet tarvittaessa erityisopettajan kanssa neuvotella ja keskustella oppilaan tarvitsemasta tuesta. (Eklund ym. 2021, 737.)

Pulkkinen ja Jahnukaisen (2016, 176) tutkimuksessa tarkasteltiin uudistuksia 2009 tehtyihin hallituksen siirtomenoihin ja 2010 tehtyihin perustuslain muutoksiin koskien erityisopetuksen järjestämistä. Tämän ohella tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten kuntien opetusviranomaiset näkivät uudistusten vaikutukset. Tiedot kerättiin kunnan opetushallinnon korkeimmilta virkamiehiltä ja rehtoreilta. Koskien erityisopetuksen

järjestämistä enemmistö vastaajista mainitsi, että erityisen tuen arviointiin ja erityisen tuen suunnitteluun osallistuivat aina luokanopettaja ja erityisopettaja. Koulupsykologi tai sosiaalityöntekijä osallistuivat erityisen tuen arviointiin ja suunnitteluun ainoastaan tarvittaessa. Luokanopettajalla ja erityisopettajalla oli tehostetun tuen kohdalla olennainen rooli pedagogisessa arvioinnissa ja oppimissuunnitelman laadinnassa. Pedagogista asiantuntemusta pidettiin arvossa erityisopetuksen päätösten kohdalla. Puolet rehtoreista mainitsivat, että kuntajohtaja teki hallintopäätökset erityisen tuen suhteen. Sen sijaan rehtorit olivat vastuussa käytännössä toteutuksesta, ja luokanopettajilla ja erityisopettajilla oli keskeinen rooli tässä. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016, 171–179.)

Lintuvuoren (2019, 129) mukaan kunnittain ja alueittain on eroavaisuutta tuen tarjonnassa. Pulkkinen ja Jahnukainen (2016, 180) toteavat, että resurssien suhteen kunnilla ei ollut riittävästi varoja osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämiseen. Resurssien suhteen yleisopetusryhmiä pidettiin taloudellisesti tehokkaimpana. Pienet erityisopetusryhmät nähtiin pedagogisesti tehokkaimpana oppimisympäristönä erityisen tuen saajille.

Perusopetuslain uudistusten vaikutukset näkyivät siten, että eniten tukea saaneiden oppilaiden määrä väheni. Tukipäätöksiä järjesteltiin uudelleen. Muutamit haastateltavat mainitsivat viranomaisten siirtäneen ennen uudistusta oppilaita erityisopetukseen ilman, että heillä ensiksi oli käytössään muita tukimuotoja. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016, 179.)

3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ OPPIMISEN TUKEMISESSA

3.1 Yhteistyön määritelmä

Tätä tutkielmaa ohjaa Cowan ym. (2004, 201) yhteistyön määritelmä. Heidän mukaansa yhteistyö on molemminpuolinen dynaaminen prosessi, jossa osallisena on ainakin yksi vanhempi tai huoltaja sekä ainakin yksi koulujärjestelmässä työskentelevä henkilö. Yhteistyön osapuolet osallistuvat oppilasta koskevien tavoitteiden asettamiseen ja siihen liittyvään päätöksentekoon ja ratkaisuihin. He myös jakavat kiinnostuksen ja vastuun oppilaasta.

Perusopetuslaki (1998) velvoittaa kouluja tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Perusopetuslaki (1998) velvoittaa opetuksen järjestäjää määräämään kodin ja koulun yhteistyön järjestämistavasta. Opetushallitus (2023b) tuo ilmi, että paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) mainitaan, että yhteistyö auttaa kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä jokaisen lapsen tarpeita ja kehitystasoa vastaavaksi. Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on kuitenkin huoltajalla. Kasvatuksen ohella huoltaja huolehtii siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritetuksi. Yhteistyö perustuu luottamukseen, tasavertaisuuteen ja molemminpuoliseen arvostukseen. Yhteistyö on etenkin tärkeää, kun oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunnitellaan ja toteutetaan. Henkilökohtaisten ja ryhmätapaamisten ohella yhteistyötä harjoitetaan tieto- ja viestintäteknologian välityksellä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35–36.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö näkyy laissa, laki perusopetuslain muuttamisesta (2010) muun muassa tehostetun tuen ja erityisen tuen yhteydessä. Tehostetun tuen antaminen määräytyy oppilaalle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarpeen vaatiessa oppilaan toisen laillisen edustajan kanssa. Ennen kuin opetuksen järjestäjä tekee erityistä tukea koskevan päätöksen, on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai hänen laillista edustajaansa. Oppilas ja tämän huoltaja tai oppilaan muu laillinen edustaja laativat yhteistyössä oppilaalle

henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, mikäli ei ilmene jokin seikka, joka estää tämän laatimisen. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010.)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä on kuntasidonnaista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36) kehoitetaan antamaan huoltajille tilaisuus koulun arkeen tutustumiselle. Huoltajat voivat suunnitella, arvioida ja kehittää koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteita yhdessä koulun henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Esimerkkinä tästä Hattulan kunnan kouluissa tämä mahdollistetaan huoltajille pitämällä avointen ovien päiviä (Hattulan kunnan opetussuunnitelma 2016, 35). Sen sijaan Tuusulan kunnan kouluissa pidetään tärkeänä huoltajien antamaa palautetta koulun kehittämiseksi. Palautetta pyydetään myös kyselyiden avulla. (Tuusulan perusopetuksen opetussuunnitelma 2020, 41.)

Väitöskirjassaan Linnilä (2006, 16) tarkastelee kouluvalmiutta ja poikkeuksellisen koulunaloituksen ilmiötä sosiaalisena konstruktiona. Linnilä (2006, 258) toteaa johtopäätöskappaleessaan, että lapsen oppimisen yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen on selväpiirteisempää, kun opettaja ymmärtää vanhemmat lastensa asiantuntijoiksi, ja kun vanhemmat otetaan mukaan lapsen tuen tarpeen arviointiprosessiin varhain.

Eskelä-Haapasen (2012, 11) väitöskirja Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla hakee ratkaisua jokaisen oppijayksilön oikeuteen saada tarvitsemaansa opetusta ja tukea. Kun lapsella ilmaantuu tuen tarvetta, koulun on otettava heti vanhemmat mukaan tuen suunnitteluun. Tällöin tuen toteuttaminen tapahtuu kodin ja koulun välisessä toiminnassa. Tuen prosessista vanhemmat saavat lapselta avoimesti palautetta. Tämä palaute tavoittaa opettajan, kun vanhemmalla ei ole estettä tiedon toimittamiseksi. Kodin ja vanhemman välisen keskustelun on oltava tasavertaista. (Eskelä-Haapanen 2012, 178.)

Ennen kuin lapsi aloittaa koulun, vanhemmat tulee ottaa osalliseksi koulun toimintaan luonnollisen yhteydenpidon muodostamiseksi. Yhteistyö tulee aloittaa esikouluvuoden aikana esikoulun opettajien, luokanopettajien, erityisopettajan ja kodin välillä. Esikouluvuoden aikana aloitettu yhteistyö takaa lapsen tuen jatkuvuuden koulussa. Yhteistyö on tällöin koulussa paljon muutakin kuin kodin ja koulun välistä tiedon kulkua. Edellytys

lapsen tuen jatkuvuuden toteutumiseksi on vanhempien pitäminen lastensa todellisina asi-
antuntijoina. (Eskelä-Haapanen 2012, 178–179.)

Castro ym. (2015, 33–42) laatima meta-analyysi perustuu vanhempien osallistumisen ja heidän lastensa akateemisen suoriutumisen suhteeseen. Jos vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulumenestyksessä, he todennäköisemmin tarkkailevat lastensa lukutottumuksia ja läksyjen tekoa, eli pyrkivät tukemaan opiskelua. Vanhempien tuki on hyödyksi varsinkin silloin, jos lapsella on vaikeuksia oppimisessa.

3.2 Aikaisemmat tutkimukset

Aikaisempi tutkimus kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on pääosin kasvatustietelijöiden tekemää. Aikaisemmin on tutkittu peruskoulun opettajien ajatuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Tämän ohella selvitettiin yhteistyön merkityksiä, mitkä muodostettiin opettajien ajatusten pohjalta. Opettajat pitivät yhteistyötä velvollisuutena, mahdollisuuksien tarjoamisena tai ymmärryksen etsimisenä. Yhteistyö velvollisuutena näkyi siinä, että koti ja koulu pitivät yhteyttä vain siltä osin kuin se oli tarpeellista koulun puolelta. Kodin velvollisuus oli tiedon vastaanottaminen ja toimiminen niiden tarpeiden mukaisesti, jotka koulussa todettiin. Koulu rajasi asiat, minkä parissa yhteistyötä harjoitettiin. Sen sijaan mahdollisuuksien tarjoaminen viittasi apuun ja kehittymiseen, joita kodeille mahdollistettiin yhteistyön avulla. Vastaavasti ymmärryksen etsiminen havaittiin siten, että koulun arjessa yritettiin saavuttaa tasavertainen kumppanuus, ja perheiden kanssa haluttiin olla tekemisissä. Tutkimuksen yksi johtopäätös on, että kodin ja koulun on suotavaa molemminpuolisesti sopia yhteistyöstä, jotta yhteistyö syventyy. Lisäksi yhteistyötä syventää opettajan myönteinen suhtautuminen perheisiin sekä opettajan harjoittama reflektio yhteistyötaitoistaan. (Orell & Pihlaja 2021, 54–62.)

Australiassa on tutkittu opettajan, oppilaan ja vanhemman kokemuksia ja käsityksiä innovatiivisesta opetuksesta, jonka tarkoituksena oli integroida luova ja kriittinen ajattelu digitaalisen lukutaidon käytäntöihin. Lisäksi oltiin kiinnostuneita vanhempien osak-
tumisesta lasten luku- ja kirjoitustaidon opiskeluun. Tuloksina oli, että toiset vanhemmat pitivät siitä, että saivat vaihtaa mielipiteitä lastensa kanssa medialukutaidosta ja

tarkastella yhdessä sitä. Toiset vanhemmat kyseenalaistivat teknologian tehtävän oppimisen tehostamisessa, koska teknologian käyttö ei rajautunut vain kouluun. Vanhempien toimiminen ainoastaan ohjaajina tai tiedon antajina ei katsottu olevan hyödyksi lapsen ymmärryksen ja luovuuden lisäämisessä. Vanhemmat ilmaisivat mieltymyksensä kotitehtäviin, jotka lapsi pystyi suorittamaan itsenäisesti. Samoin opettajat koittivat kehittää lapsen oppimisen taitoja antamalla itsenäisesti suoritettavia kotitehtäviä. Opettajilla oli haasteita osallistaa vanhemmat kotona tapahtuvaan oppimiseen. Lasten näkemysten mukaan vanhemmat eivät olleet selvillä digitaalisista alustoista, joita lapset käyttivät koulutehtävissään. Lisäksi kotitehtäville oli vain vähän aikaa, mikä johtui perheiden liian tiiviistä aikatauluista. Tulokset osoittavat lisäksi, että vanhempien kouluelämässä mukana oleminen on sukupuolittunutta. Vanhemmista äidit käyvät tiedonvälitystä koulun kanssa. (Hutchison, Paatsch & Cloonan 2020, 167–179.)

Aiemmin on tutkittu suomalaisten vanhempien näkemyksiä vastuusta kodin ja koulun yhteistyössä. Vastuulla tarkoitettiin vastuuta koulutuksesta ja kotikasvatuksesta. (Böök & Perälä-Littunen 2015, 615–617.) Lisäksi on selvitetty suomalaisten ja portugalilaisten vanhempien näkemyksiä opettajien roolista yhteistyössä ja vanhempien sitoutumisesta yhteistyöhön. Osallistujat olivat ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden vanhempia. Vanhempien ja opettajan välisen kumppanuuden ja vanhempien sitoutumisen perustekijä oli vanhempien ja opettajan välinen viestintä. Suomalaiset vanhemmat pitivät tärkeänä opettajan säännöllistä kommunikoimista lasten koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Toistuva viestinnän muoto oli kaksisuuntainen viestintä, mikä antoi tilaa vanhemmille lähestyä opettajaa myös ongelmallisissa asioissa. Molemmat vanhemmat ottivat aktiivisesti yhteyttä opettajaan. Opettajat tekivät aloitteita vanhempien tavoittamiseksi ja heiltä tiedon saamiseksi. Lisäksi opettajat tekivät aloitteita tukeakseen vanhempia. Ammattimaisuus oli toinen perustekijä vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä. Ammattimaisuus ilmeni opettajan ammattipätevyytenä ja kykynä ylläpitää hyviä pedagogisia suhteita. Kolmantena perustekijänä vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä oli vanhempien aktiivinen osallistuminen. Sekä portugalilaiset että suomalaiset vanhemmat mainitsivat aktiivisena osallistumisen muotona henkilökohtaiset tapaamiset opettajan kanssa. Portugalilaiset vanhemmat mainitsivat harvoin opettajien ja vanhempien yhteistoiminnan aktiivisen osallistumisen muotona. Suomalaiset opettajat pitivät yhteistoiminnallisia

tilaisuuksia, jotka koskivat lapsen oppimisen edistymistä ja tulevaisuutta. Oppilas osallistui myös näihin tilaisuuksiin. Suomalaiset vanhemmat pitivät tärkeämpänä opettajan viestintää ja ammattitaitoa. (Levinthal, Kuusisto & Tirri 2021, 7–12.)

Lisäksi aikaisemmin on tutkittu suomalaisten vanhempien ja opettajien kokemuksia digitaalisen viestinnän roolista kumppanuuden rakentamisessa ja digitaalisen viestinnän tavasta vaikuttaa edullisesti opettajan hyvinvointiin. Osallistujat olivat peruskoulun oppilaiden vanhempia ja peruskoulun opettajia. (Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri 2019a, 2257.) Samana vuonna nämä tutkijat olivat selvittäneet digitaalisen viestinnän asteikon soveltuvuutta vanhempien ja opettajien väliseen digitaaliseen viestintään. Asteikon avulla selvitettiin Suomessa kaupunki- ja maaseutualueilla asuvien peruskoulun opettajien ja peruskoulun oppilaiden vanhempien näkemyksiä kumppanuudesta, palautteen antamisesta sekä saannista ja viestinnän selkeydestä. (Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri 2019b, 1–6.) Muutama vuosi myöhemmin tutkijat olivat selvittäneet Suomessa kaupunki- ja maaseutualueilla asuvien peruskoulun oppilaiden vanhempien tyytyväisyyttä. Tyytyväisyys koski opettajan antamaa kannustavaa digitaalisen palautteen määrää. (Kuusimäki, Uusitalo & Tirri 2021, 253.)

Kasvatustutkija Okeke (2014, 1–4) on tutkinut Englannissa alakoululaisten oppilaiden vanhempien osallistumista lasten koulunkäyntiin. Tutkimuksessa kehitettiin strategioita, joiden avulla pyrittiin turvaamaan vanhempien osallistuminen. Puolestaan sosiologi Bæck (2015, 37) on selvittänyt Norjassa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tarkastelun kohteena oli opettajien ja vanhempien välinen suhde. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin keskiasteella opettajien näkökulmasta heidän kokemuksiaan vanhempien kohtaamisesta koulussa. Tutkimus osoitti opettajien arvostavan yhteistyötä. Kuitenkin yhteistyön harjoittaminen jäi vähäiseksi. Sen syytä olivat ajan ja resurssien riittämättömyys. Ajan riittämättömyys näkyi yhteydenottojen luonteessa, sillä ne koskivat useimmiten negatiivisia asioita. Ennen kaikkea ajan riittämättömyys näkyi opettajien suhtautumisessa yhteistyöhön ja vanhempien osallistumista koskevissa vaatimuksissa. Aika nähtiin tarpeenmukaisena yhteistyösuhteiden luomisessa. Yksittäisen opettajan nähtiin olevan vastuussa yhteistyöstä ja suhteista vanhempiin. Hankalaksi vanhemmaksi mainittiin

vanhempi, joka piti lapsen puolia ristiriitatilanteissa, tai puolusti lastaan opettajan arvostelulta. (Bæck 2015, 41–44.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on hankkia tietoa kotien kanssa tehtävän yhteistyön kokemuk-
sista luokanopettajien näkökulmasta tilanteissa, joissa lapsella esiintyy lukemissujuvuu-
den ongelmia ja oikeinkirjoitusvaikeuksia.

Tutkimuksen pääkysymys: millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kotien kanssa teh-
tävästä yhteistyöstä oppimisen tukemiseen liittyen?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on
muun muassa se, että tutkimustyö vaatii laajaa tiedonhankintaa, ja tiedonantajien tai tie-
tolähteiden valinta on tarkoituksenmukaista. Lisäksi tutkijan keräämä tieto liittyy aina
ihmisten tuottamiin merkityksiin. Aineistolähtöistä analyysiä pidetään suotavana. Edellä
mainitun lisäksi tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävyyttä. Määrälliseen tutkimukseen
verrattuna tiedonantajien joukko on tavallisesti pieni. (Tuomi 2007, 97.) Myös Alasuutari
(2011, 51–53) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa kerättävän aineiston määrää on ra-
joitettava, ja keskeistä on merkitysten tulkinta. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tar-
kastellaan kerättyä aineistoa tietystä näkökulmasta. Eskola ja Suoranta (2014, 211) totea-
vat, että arvioidessaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, tutkija pohtii toimiaan
koko tutkimusprosessin ajalta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että tutkija
ymmärtää itsensä osaksi tutkimusprosessia. Tutkimuksessani ilmiönä on luokanopetta-
jien yhteistyön kokemukset. Tutkimuksessani kokemukset ovat luokanopettajien kerto-
mia ja subjektiivisia. Kukkolan (2018, 44) mukaan kokemuksella useimmiten ilmaistaan
kokemuksen sisältöä, koettua asiaa. Käytän tutkimuksessani edellä mainittua kokemuk-
sen määritelmää.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimukseeni sopivin aineistonkeruumenetelmä oli haastattelu, koska sitä käyttämällä katsoin pääseväni yhteistyön kokemusten äärelle. Hirsjärvi ja Hurmeen (2009, 42) mukaan haastattelu pyrkii tiedon keräämiseen, ja on ennalta suunniteltua tavoitteellista toimintaa. Puusa (2020, 106) toteaa, että metodisesti haastattelun hyvä ominaisuus on tutkielman tekijän mahdollisuus valita haastateltaviksi yksilöitä, joilla on ennalta kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai aiheesta. Haastattelu mahdollistaa Hirsjärvi, Remes ja Sajavaaran (1997, 201–202) mukaan haastateltaville käsitysten melko vapaan ilmaisemisen.

Tutkimuksen toteutus käynnistyi tutkimusluvan hakemisella. Tiedustelin valitsemani kunnan erityisopettajalta ja psykologilta lukivaikeuden esiintyvyyttä kunnan alakouluissa sekä mahdollisuutta pro gradu -tutkielman toteutukseen. Keskusteluiden jälkeen päätin kerätä aineistoni kyseisen kunnan alakoulujen luokanopettajilta. Sain tutkimusluvan aineistonkeruuni toteuttamiselle kunnan sivistystoimesta alkutalvesta 2022.

Tutkimusluvan saatuaani otin yhteyttä kunnan alueella toimivien peruskoulujen rehtoreihin, ja tiedustelin mahdollisuutta aineistonkeruuseen heidän kouluissaan. Luvan saatuaani otin yhteyttä kouluissa työskenteleviin opettajiin sähköpostilla sekä puhelimitse. Sähköpostilla lähettämissäni haastattelukutsuissa toin ilmi, että tutkimukseen osallistuja saa äänensä kuuluviin ja mahdollistaa tärkeän aiheen tutkimisen. Mainitsin myös, että osallistuminen on merkittävä asia valmistumiseni kannalta. Ilmoitin käytännön toteutuksesta ja tutkittavien oikeuksista. Lisäksi ilmoitin tutkimukseni tavoitteen (Liite 1). Puhelimitse muistuttelin sähköposteihin vastaamisesta. Lopulta haastateltavikseni suostui kuusi luokanopettajaa kolmesta eri alakoulusta. Luokka-asteista oli edustettuina ensimmäinen, toinen, kolmas ja neljäs. Lähetin luokanopettajille kaksi kappaletta tietoon perustuva suostumus -lomaketta (Liite 2) ja tieteellisen tutkimuksen tietosuojailmoituksen. Toinen kappale tietoon perustuva suostumus -lomakkeesta heidän tuli lähettää minulle allekirjoitettuna takaisin päivämäärän ja nimenselvennyksen kanssa.

Tutkimushenkilöiksi tutkimukseeni luokanopettajat rajautuivat sen perusteella, että heillä tuli olla kokemusta yhteistyöstä kotien kanssa, ja he toimivat luokanopettajina saman

kunnan alakouluilla. Tämän lisäksi tutkimushenkilöiksi löytyi sopivia luokanopettajia, jotka olivat havainneet luokallaan lapsen, jolla esiintyy lukemissujuvuudenongelmaa ja oikeinkirjoitusvaikeutta. Kaikilla luokanopettajilla oli luokanopettajan pätevyys. Tämä ei ollut ehdoton edellytys, koska myös kelpoisuusvaatimukset täyttämätön opettaja saattaa toimia luokanopettajan tehtävässä.

Haastattelumuodoksi valitsin teemahaastattelun, koska katsoin sopivaksi keskustella yhteistyöstä teemojen avulla. Jo teorian kirjoittamisen aikana pohdin teemoja, jotka voisivat olla haastattelun perustana. Hirsjärvi ja Hurmeen (2009, 47–48) mukaan haastattelu etenee tutkijalle tiedossa olevien keskeisten teemojen ohjaamana. Ennalta valitut teemat pohjautuvat siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. Teemahaastattelussa tavoitellaan vastauksia, jotka ovat sopusoinnussa tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 75.) Toteutin haastattelut Teams-sovelluksen välityksellä. Haastattelun kestoksi olin arvioinut 30 minuuttia. Tätä lyhyttä haastattelu-aikaa perustelin opettajan ajankäytön haasteellisuudella. Haastattelut kestivät 30 minuutista 60 minuuttiin.

Teemahaastattelussa tutkittava tuo asioita esiin omasta näkökulmastaan. Siinä painotetaan haastateltavien tulkintoja asioista. Haastattelun aihepiirit ovat samat jokaiselle haastateltavista. Tutkija kohdistaa haastattelukysymyksensä teema-alueisiin. Tutkijalla on kuitenkin vapaus esittää kysymykset eri järjestyksessä ja eri muodossa jokaisen haastateltavan kohdalla. Teemahaastattelulle ominaista on se, että sekä tutkijalla että tutkittavalla on rooli vastauksien tarkentajina. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–66.) Kun verrataan tätä ylipäänsä haastatteluun, erona on Hirsjärvi ym. (1997, 201–202) mukaan se, että tutkija voi pyytää haastateltavaa selventämään vastauksiaan, ja perustelemaan esittämiään käsityksiä.

Aloitin haastattelutilanteen keskustelemalla muutaman lauseen verran kuhunkin tilanteeseen sopivalla aiheella. Haastattelutilanne tulee aloittaa ja lopettaa Ruusuvuori ja Tiittulan (2009, 24) mukaan sille tyypillisellä toiminnalla. Kerroin tutkimuksestani ja sen tavoitteesta haastateltaville, joten heillä oli tieto keskustelun tarkoituksesta. Tämä auttaa Ruusuvuori ja Tiittulan (2009, 24–25) mukaan yhteisen pohjan luomisessa keskustelulle.

Lisäksi heidän mukaansa haastateltavilta kysytään nauhoituslupa. Kysyin ja sain nauhoitusluvan haastateltavilta. Tallensin haastatteluaineiston henkilökohtaisessa OneDrive-pilvitalennustilassa.

Haastattelurungon perustana oli kaksi teemaa. Ensimmäinen teema oli kodin ja koulun yhteistyö luokanopettajan arjessa. Toinen teema oli kodin ja koulun yhteistyö tuen prosessissa. Jokaiselle haastateltavalle esitin samat kolme kysymystä, jotka olivat: 1) Millä tavalla haastateltava harjoittaa yhteistyötä kotien kanssa? 2) Mistä yhteistyö alkaa? 3) Kuinka usein hän harjoittaa yhteistyötä? Haastatteluiden edetessä esitin runsaammin täsmäntäviä kysymyksiä. Teemojen ympärillä pohdintaa oli muun muassa kodin ja luokanopettajan keskusteluiden aiheista ja pedagogisista asiakirjoihin liittyvistä aiheista. Toisen teeman kohdalla kysyin haastateltavilta, mitä tuen tasoja (yleinen tuki, tehostettu tuki tai erityinen tuki) näillä oppilailla on, joilla esiintyy lukusujuvuuden ongelmia ja oikeinkirjoitusvaikeuksia. Teeman ympärillä pohdintaa oli muun muassa luokanopettajan ja huoltajan velvollisuuksista yhteistyössä. Lisäksi pohdintaa käytiin lapsen tuen tarpeen varhaisesta havaitsemisesta sekä tuen toteutumisesta oikea-aikaisesti. Haastattelun loppupuolella, haastateltavalla oli mahdollisuus tuoda esiin sellaista, mitä hän tahtoi vielä kertoa aiheeseen liittyen.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisen aineistoni analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä. Tuomi ja Sarajärven (2012, 91–104) mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jossa keskitytään esimerkiksi nauhoitetusta puheesta muodostetun kirjoitetun tekstin sisältöön etsien tekstin merkityksiä. Tämän vuoksi sisällönanalyysimenetelmä oli sopiva tutkimukseeni.

Analysoin aineistoni aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi sopi tutkielmaani, koska en halunnut aiempien havaintojen, tiedon tai teorian olevan osallisena siinä, millaiseksi tulokset lopulta muotoutuivat. Aineistolähtöisestä analyysistä Tuomi ja Sarajärvi (2012, 95) toteavat, että aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät ole osallisena siinä, miten analyysi toteutetaan. Analyysiyksikkö siis valitaan aineistosta.

Tämän määrittämisessä huomioidaan tutkimuksen tarkoitus ja tehtävän asettelu. Aineistoon tutustumisen perusteella valitsin analyysiyksiköksi yhteistyön ilmaukset, joita esiintyi useissa lauseissa. Päädyin valitsemaan ilmaus-sanan, koska se oli sopiva sana kuvaamaan yhteistyön näkymistä aineistossa. Kyngäs ja Vanhasen (1999, 3) mukaan sisällysanalyysillä voidaan jäsentää kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen sijaan Hämäläinen (1987, 33–34) tuo ilmi, että laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa johtopäätösten tekemistä varten. Aineiston laadullisella analysoinnilla pyritään tiedon lisäämiseen kohti yhdenmukaista ja tiivistä kokonaisuutta.

Aloitin analyysin toteutuksen samanaikaisesti haastatteluiden pitämisen kanssa, koska litteroin haastattelut heti haastattelukertojen jälkeen. Ruusuvuori (2010, 424) toteaa, että tutkimusongelma ja metodinen lähestymistapa määrittävät litteroinnin sopivan tarkkuuden. Olin kiinnostunut luokanopettajien esiin tuomista asioiden sisällöistä, joten keskityin litteroinnissani luokanopettajien puheeseen, enkä niinkään esimerkiksi puheen sisältämiin taukoihin. Aineistokatkelmia varten merkitsin litteroidut haastattelut kirjain- ja numeroparin avulla L1, L2 jne., joissa L tarkoittaa luokanopettajaa. Aineiston analyysissä etenin tutustumalla litteroituihin haastatteluaineistoihin, joissa oli yhteensä 26588 sanaa.

Hyödynsin analyysissäni Miles ja Hubermanin (1994) kuvaamaa aineistosta lähtevää analyysiprosessia, jonka he ovat jakaneet aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi, aineiston klusterisoinniksi eli ryhmittelyksi ja abstrahoinniksi eli teoreettisten käsitteiden luomiseksi (Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärvi 2012, 108 mukaan). Seuraavaksi analyysiprosessissani siirryin aineiston redusointiin. Luin aineistoa useita kertoja läpi alleviivaamalla luokanopettajien näkökulmasta yhteistyön ilmauksia. Jätin huomioitta tutkimukselleni merkityksettömät asiat. Tämä on Tuomi ja Sarajärven (2012, 109) mukaan redusointia. Alleviivatut ilmaukset listasin erilliseen Word-tiedostoon. Yksinkertaistin näitä ilmauksia (Esimerkki taulukossa 1), koska Miles ja Huberman (1994, 10) mainitsevat aineiston redusointiin sisältyvän raaka-aineiston yksinkertaistamisen.

Redusoinnista etenin aineiston klusteriointiin, missä Hämäläisen (1987, 35) mukaan tutkija yhdistää yhteen kuuluvat asiat. Luin yksinkertaistettuja ilmauksia ryhmitellen

yhteenkuuluvuudet. Nimesin ryhmät sisällön mukaisesti, joista muodostin alakategoriat (Esimerkki taulukossa 1). Näin toimimalla Hämäläisen (1987, 35) mukaan yksittäiset tekijät yhdistetään yleisiin.

Taulukko 1. Esimerkki raakahavaintojen työstämisestä pelkistetyiksi ilmauksiksi ja alakategorioiksi

RAAKAHAVAINTO	PELKISTETTY ILMAUS	ALAKATEGORIA
...jos lapsella on just oikeasti niinkuin vakavia niinkuin haasteita siinä oppimisessa ja sitä lähdetään jotenkin niinkuin neurologin kautta just selvittelee ja muuta niin se niinku polku ja reitti niinku tosi pitkä ja monimutkainen...niin sitten tavallaan me ei voida sille koulussa oikein mitään...sitten vaan kuunnella ja olla silleen, että no onpa ikävää...	Luokanopettaja osoittaa myötätuntoa huoltajille ja kuuntelee heitä, kun huoltajat kertoivat mutkikkaasta ja pitkästä polusta mitä olivat kulkeneet lapsen oppimisvaikeuksien selvittämiseksi neurologin kautta.	Luokanopettajan tuki kodille
Nyt niinku kannattaa pelata tätä ekapeliä niinku enemmän, ja erityisopettajahan antaa omia neuvojaansa sinne kotiin, tuota ekapeliä on neuvonut pelaamaan.	Esimerkit ekapelin pelaamiseen kehottamisesta.	Luokanopettajan tuki kodille
...mulla on siis semmoinen pelko, että hän joutuu kertaamaan, mutta hän ei silti ensi keväänäkään osaa...	Luokanopettajan pelko lapsen oppimattomuudesta.	Luokanopettajan pelkotilat
...aina pelottavaa, että joutuu ekan kerran ottaa yhteyttä (huoltajiin lapsen haasteista)...ei ikinä tiedä, että miten se vanhempi reagoi siihen, osa on silleen, että joo, ihan tuttu juttu, että meillä suvussa ollut tätä samaa ja niin kuin että ei tullut yllätyksenä ja sitten osa niinku saattaa reagoida tosi voimakkaastikin ja vihaisesti.	Luokanopettajasta oli pelottavaa ensimmäistä kertaa ottaa yhteyttä huoltajiin lapsen oppimisen pulmissa. Vanhemmat suhtautuivat tähän asiaan joko myötämielisesti tai vihamielisesti.	Luokanopettajan pelkotilat

Taulukko 1 konkretistaa aineiston redusointia ja aineiston klusterisointia kahden alakategorian kohdilta: 1) luokanopettajan tuki kodille 2) luokanopettajan pelkotilat.

Jatkoin analyysiä aineiston abstrahointiin, johon voi Hämäläisen (1987, 36) mukaan kuulua yhteen kuuluvien klustereiden eli ryhmittelyiden yhdistämistä toisiinsa. Yhdistin ne alakategoriat toisiinsa, jotka katsoin kuuluvan yhteen. Näin muodostuivat yläkategoriat, jotka nimesin sisällön mukaan (Esimerkki taulukossa 2).

Taulukko 2. Esimerkki yläkategorian muodostamisesta

ALAKATEGORIA	YLÄKATEGORIA
Luokanopettajan tuki kodille Luokanopettajan pelkotilat Luokanopettajan velvollisuudet Myönteisen ilmapiirin luominen koulussa Yhteistyö huoltajien kanssa iso osa opettajan työtä Luokanopettaja tekee enemmän yhteistyötä erityisopettajan kanssa tai toisten opettajien kanssa kuin kotien kanssa	Luokanopettajan rooli

Taulukko 2 konkretistaa abstrahointiprosessin yhden alakategorian osalta. Yhteensä alakategorioita oli 27 kappaletta. Yläkategorioita oli seitsemän, jotka olivat 1) tuki, 2) yhteydenpitovälineet, 3) tiedon välitys, 4) huoltajien rooli, 5) luokanopettajan rooli, 6) resurssipula ja 7) yhteistyö. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen tuloksena olleet yläkategoriat ja näiden sisällöt.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseeni: millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kotien kanssa tehtävästä yhteistyöstä oppimisen tukemiseen liittyen?

Kaikilla haastatteluun osallistuneista luokanopettajista oli opettamassaan luokassa oppilas, joilla oli jokin tuen taso. Kahdella opettajalla oli oppilaita, joilla oli yleinen tuki. Viidellä oli oppilaita, joilla oli tehostettu tuki. Kolmella opettajalla oli oppilaita, joilla oli erityinen tuki.

5.1 Tuki

Tuesta sopiminen sisälsi lasta koskevien asioiden läpikäymisen niiden osapuolten kesken, joiden oli katsottu tarpeen olla läsnä. Eräs luokanopettaja piti keskeisenä vanhempien tapaamista koululla, jotta heille muodostui käsitys koulun henkilöstön tietämyksestä sekä koulussa käytetyistä toiminnoista lapsen auttamiseksi. Lisäksi vanhemmat saivat tietoa toimista lapsen auttamiseksi kotona. Kolme luokanopettajaa selosti kehityskulkuja tuen sopimiseksi. Niistä yhden luokanopettajan mukaan sovitussa palaverissa päätetään oppilaan tuen tarve, tuen kohdentaminen ja koulun keinot oppilaan auttamiseksi. Toisen luokanopettajan mukaan keskustellaan koulun antamasta tuesta, lapsen osaamisen tasosta, oppilaalle seuraavaksi annettavista tukitoimista, ja sovitaan seuraava tapaaminen. Kolmas luokanopettaja mainitsi syksyllä pitämässään keskusteluissa siitä, että niissä arvioitiin oppilaan nykyistä tilannetta, kartoitettiin syy tuen tarpeelle, keskusteltiin koulun käytössä olevista keinoista ja uusien keinojen käyttöönottamisesta.

Useimmat luokanopettajat pitivät keskeisinä pedagogisiin asiakirjoihin kirjoitetun tuen toteutumisen arviointia keväisin. Arvioinnissa keskitytään tavoitteessa edistymiseen ja oppimisen kehittymiseen tai tuen toteutumiseen ja siitä seuranneisiin hyötyihin. Kolme luokanopettajaa näistä neljästä mainitsivat, että lisäksi arvioinnissa päätetään tuen muuttamisesta tai sen purkamisesta.

Jokainen luokanopettaja toi esille, että he olivat laatineet pedagogiset asiakirjat, jotka olivat huoltajien saatavilla Wilmassa. Kaksi luokanopettajaa kuvasi asiakirjojen laatimista haasteellisiksi. Näistä luokanopettajista ainoastaan toinen sekä kolme muuta luokanopettajaa hyödynsi erityisopettajan neuvoja pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Näitä neuvoja hyödynsivät luokanopettajat, joiden opettamat lapset saivat yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Muutamat luokanopettajat pitivät tärkeänä huoltajien pedagogisten asiakirjojen kommentointia Wilmassa. Kommentoinnin sanottiin lisäävän huoltajan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta, ja luokanopettajan selvillä olemista lapsen ja huoltajan näkemyksistä, mitä kuvattiin seuraavasti:

”– – että se ei ole vaan joku semmoinen passiivinen asiakirja mitä niin kuin päällistellään – – jos huoltajakin on kommentoinut sinne, tulee tunne, että tässä olikin jotain järkeä tai että ei ollut.” (L1)

”Mitä mieltä niin kuin vanhempi – – mitä mieltä oppilas on ja minkälaisia tavoitteita se asettaisi itselleen ja mitä se aikoo tehdä, että niitä saavutettaisi.” (L3)

Näiden muutaman luokanopettajan mukaan huoltajat kommentoivat pedagogisia asiakirjoja vain silloin tällöin ja niukasti. Yksi luokanopettaja kertoi, että huoltajat eivät olleet kiinnostuneita lapsensa asioista.

Eräs luokanopettaja havainnollisti, että lapsen tehostetun tuen tai erityisen tuen tarve todennäköisesti huomattiin esiopetuksessa tai jo varhemmin, joten tuen antaminen jatkui koulussakin. Huoltajat suostuivat kiitettävästi siihen, että lapsi sai hänelle vaikeaan asiaan tukiopetusta. Tälle luokanopettajalle tärkeä asia oli huoltajien avoimuus. Lähes aina huoltajat kertoivat omasta lukivaikeudestaan, ja siitä, että he osasivat odottaa lukivaikeuden esiintyvän myös lapsellaan. Tämän lisäksi tärkeä asia tälle luokanopettajalle oli luokanopettajan ja huoltajien molemminpuolinen tieto lapsen tuen tarpeen syistä. Toinen luokanopettaja piti tärkeänä huoltajien ja luokanopettajan keskinäistä ymmärrystä lasten harjoittelun kohteista. Erään luokanopettajan mukaan vanhemmat ottivat hyvin vastaan tiedon siitä, että lapsi tarvitsi ylimääräistä harjoittelua. Tämä luokanopettaja piti tärkeänä esiopetuksen roolia lapsen lukemisen haasteiden ilmitulossa huoltajille.

Eräs luokanopettaja painotti, että huoltajat halusivat, että heidän lapsensa sai tukea. Täten huoltajat eivät olleet kieltäneet tuen tarvetta eikä sen antamista. Useampi luokanopettaja totesi, että heidän käsitystensä mukaan tuen oikea-aikaisuus ja tuen riittävyys oli hyvä.

Yksi luokanopettaja ilmaisi, kuinka kaksi perhettä eivät suostuneet ottamaan vastaan pienluokkapaikkaa lapsilleen. Luokanopettaja kuvasi huoltajien olevan ymmärtämättömiä tilanteen vakavuudesta, eikä luokanopettajan ja huoltajien välisellä keskustelulla ollut saavutettu yhteisymmärrystä. Luokanopettaja koki, että huoltajien tuesta kieltäytymisen taustalla oli lähikoulutrendi ja integraatio. Toinen luokanopettaja korosti, kuinka tietty perhe ei halunnut olla erilainen kuin muut. Tämän vuoksi lapsi opiskeli vanhempien tahdosta äidinkielen tunnit sujuvien lukijoiden ryhmässä, eikä ryhmässä, jossa hän olisi saanut osaamiselleen parasta mahdollista opetusta.

Eräs luokanopettaja piti valitettavana asiana useiden huoltajien ymmärtämättömyyden olla selvittämättä syitä lapsen vaikeuksille. Luokanopettaja tiivisti tämän mainiosti puheessaan:

”Tosi moni on just, että ei minun lapsellani ole mitään, että ei tutkita tätä.” (L4)

Lähes kaikki luokanopettajat pitivät keskeisenä erityisopettajan roolia tuen tarpeen arvioinnissa. Eräs luokanopettaja mainitsi, että hän saa tietoonsa tietyt tiedot oppilaista, kun hän aloittaa uuden ryhmän kanssa syksyllä. Erityisopettaja toimii myös tiedon välittäjänä. Lapsen kielelliset vaikeudet saadaan selville ensimmäisellä luokalla, kun lapsi opitaan tuntemaan. Luokanopettaja on toimiessaan 30 vuoden ajan luokanopettajana oppinut huomaamaan, kun oppilas tarvitsee tukea.

Eräs luokanopettaja piti kaikkein tärkeimpänä varhaista tukea, jolloin tuen tarvitsijat huomataan varhain. Lukuvuoden alusta saakka luokanopettaja oli keskustellut erityisopettajan kanssa huolesta, mikä heille oli herännyt koskien oppilaalle haasteita tuottavia asioita. He olivat sopineet tarkkailevansa oppilaan kehittymistä. Havaittuaan oppilaan tarvitseman tehostetun tuen tarpeen äidinkieleen, erityisopettaja oli teettänyt oppilaalle nimeämisen testin. Siinä tutkittiin alustavasti esimerkiksi lukihäiriön ilmenemistä. Huoltajia

tavatessaan erityisopettaja ja luokanopettaja keskustelivat haasteiden mahdollisesta näkymisestä kotona.

Yksi luokanopettaja piti mahtavana asiana tukea tarvitsevan lapsen perheelle, että hän oli saanut jatkaa saman luokan luokanopettajana tämän lukuvuoden. Eräs luokanopettaja huomasi, että huoltajat suhtautuivat tukiopetukseen toiveikkaasti ja halusivat varmistaa sen jatkuvuuden. Tämä luokanopettaja korosti, että tehostetun tuen tai erityisen tuen antaminen jatkuu koulussa siihen saakka kuin se on tarpeellista. Monesti luokanopettaja on aloitteellinen tuen lopettamisessa. Tuen lopettamista harkitaan perusteellisesti huoltajien kanssa, ja oppilaan tilannetta seurataan pitkän aikaa.

5.2 Yhteydenpitovälineet

Kaikki luokanopettajat käyttivät viestintäkanava Wilmaa viestittelyyn huoltajien kanssa. Yksi luokanopettaja ei viestitellyt suuresti, jota hän perusteli sillä, että hän oli tietoinen oppilaan haasteista ja lukemisen hitaasta kehittymisestä. Muutama luokanopettaja kuvaili viestittelyn tavoitteena ilmoittaa eriytetty lukuläksy huoltajille ja kannustaa Ekapelin pelaamiseen runsaammin tai päättää tukiopetuksen antamisesta lapselle.

Puhelimitse huoltajiin pitivät yhteyttä neljä luokanopettajaa. Kolmen luokanopettajan kohdalla soittaminen liittyi johonkin epäselvyyteen tai tietämättömyyteen lapsen käyttäytymisen syystä, tai johonkin isompaan asiaan, kuten epäilyyn lapsen lukihäiriöstä.

Yksi luokanopettaja piti tärkeänä, että lukemissujuvuuden ongelmien ja oikeinkirjoitusvaikeuksien lapsilla oli oma lukuläksy kaikkien oppilaiden lukuläksyn lisäksi. Eräs luokanopettaja luonnehti kodin ja koulun yhteiseksi asiaksi läksytaulukon käyttöä, koska lasten itseohjautuvuus ei ollut riittävää. Sen käyttö määräytyi luokanopettajan läsnä olemisen ja huoltajien voimavarojen mukaan. Luokanopettaja ei pitänyt läksytaulukkoa välttämättömänä, koska sen saaminen päivittäin luokanopettajan saataville oli vaivalloista. Tätä kuvattiin seuraavasti:

”— pitäisi itse jokaisena päivänä olla sitä karhuamassa ja niin kuin etsimässä repun kätköistä —.” (L1)

5.3 Tiedon välitys

Eräs luokanopettaja piti olennaisena asiana sitä, että huoltajat saisivat koulun henkilöstöltä ymmärrystä osakseen ja tietoa jäljelle jäävistä vaihtoehdoista, kun tuesta oli kieltäytytty.

Yksi luokanopettaja kuvasi tekemiään tekoja yhteydenpidon luonnistumiseksi huoltajien kanssa. Hän mainitsi keskusteluyhteyden ylläpitämisen lähtökohdaksi selkeän viestinnän. Hän koki myös tärkeäksi sen, että huoltajat olivat tietoisia tavoista, millä luokanopettajan tavoitti. Tämä luokanopettaja piti tärkeänä näkökohtana sitä, että hän oli helposti lähestyttävä, jotta huoltajat rohkenivat ottamaan yhteyttä. Yhtenä mainintana luokanopettaja toi esille matalan kynnyksen asiat, kuten viikoittaisen tuntimerkinnän laittamisen Wilmaan lapsen onnistumisesta. Tällä positiivisen palautteen laittamisella luokanopettaja koki lisänneen huoltajien lempeämpää suhtautumista häntä kohtaan. Lisäksi luokanopettaja koki tärkeänä lapsen onnistumisten esiintuomisen huoltajille haasteellisten asioiden kertomisen yhteydessä.

Luokanopettajat kertoivat, että huoltajat olivat sitoutuneita avoimesti keskustelemaan lapsen oppimisesta. Esimerkiksi eräs luokanopettaja piti tärkeänä asianmukaista keskusteluyhteyttä, vaikka yhteydenpidon osapuolilla ei olisikaan ollut joka kerta yksimielisyyttä lapsen oppimisesta. Luokanopettaja koki, että oli ymmärrettävä, että toimittiin lapsen parhaaksi. Hän oli rohkaissut huoltajia olemaan yhteydessä häneen epäselvissä tilanteissa. Toinen luokanopettaja piti tärkeänä, että huoltajilla oli ajantasaiset tiedot lapsen realistisesta osaamisesta eri oppiaineissa. Yksi luokanopettaja toi esille, että huoltaja oli kehottanut luokanopettajaa olemaan yhteydessä aikaisempaan lapsen luokanopettajaan lapsen tuen asioissa. Tämä luokanopettaja koki, että monilla huoltajilla oli omasta koulujastaan lähtien ollut negatiivisia mielikuvia joitakin ammattiryhmiä kohtaan, kuten koulupsykologeja, koulukuraattoreita tai lääkäreitä. Nämä mielikuvat aikaansaivat huoltajissa monenlaisia reaktioita.

Yksi luokanopettaja kertoi puheessaan tienneensä lapsen lukemisen hitaasta kehittymisestä, koska hän oli keskustellut ennen lapsen koulutaipaleen alkua esiopetuksen henkilöstön kanssa. Eräs luokanopettaja kuvasi kodin ja koulun välistä avoimuutta, jotta lasta päästään auttamaan varhaisessa vaiheessa, jolloin välttyään ihmettelyltä koulussa. Luokanopettaja kiteytti tämän seuraavasti:

”Opetuksen kannalta olennainen tieto täytyy siirtää varhaiskasvatuksesta koululle – – voidaan niin kuin heti tarttua siihen vaikeuteen tai siihen, mikä sillä lapsella on.” (L2)

Yksi luokanopettaja koki, että huoltajat halusivat olla avoimia luokanopettajalle ja kertoivat toisinaan epäolennaisiakin asioita. He toivat ilmi asioita, kuten kertoivat läksyrutiineista, aamutoimista tai muutoksista perheen tilanteessa.

5.4 Huoltajien rooli

Eräs luokanopettaja hämmästyí, kun huoltajat eivät olleet ilmoittaneet kouluun kotona tapahtuneesta suuresta muutoksesta, vaikka tämän tapahtuman tuloksena lapsen lukeminen ja kirjoittaminen menivät huonompaan suuntaan. Lapselle alettiin pitämään tukiope- tusta koulussa. Yhtä luokanopettajaa mietitytti huoltajien syyt yhteydenottamattomuudelle. Hän ei tiennyt syitä, mutta arveli niiden liittyvän siihen, että huoltajilla oli jokin este yhteydenottamiseen tai kouluun oltiin yhteydessä vasta, kun lapsen haasteet häiritsivät arkielämää. Yhteydenottamattomuuden syitä kuvattiin seuraavasti:

”En tiedä onko se joku kynnyks mikä heillä on vai pitääkö asia olla tarpeeksi jotenkin niin kuin, että lapsi vaan itkee kotona tai että koulu on ihan hirveätä, että vasta silloin ollaan yhteydessä – –.” (L1)

Eräs luokanopettaja mainitsi, että huoltajien välinpitämättömyys esiintyi siinä, että huoltajat eivät olleet välttämättä tarkkaan tietoisia lapsen todellisesta osaamisesta, ellei vaikeudet olleet vaikea-asteisia. Yhden luokanopettajan mukaan suunnitellun tuen toteutumattomuutta aiheutti huoltajien kiinnostamattomuus ja kykenemättömyys auttaa

kotitehtävissä, sekä se, että huoltajat eivät olleet lapsen poissaolon vuoksi selvittäneet mitä erityisopettajan äidinkielen tunneilla oli tehty.

Lähes kaikkien luokanopettajien puheessa ilmeni kotona huoltajan tai huoltajien osoittama tuki lapselle. Ainoastaan yksi luokanopettaja painotti, että kotona huoltajien osoittama tuki lapselle ei ilmennyt luokanopettajalle. Näiden kyseisten huoltajien toiminta koski lapsen kotitehtävien tekemisen varmistamista, pedagogisten asiakirjojen allekirjoittamista ja keskusteluun osallistumista. Muissa perheissä lapsen tukeminen kotona liittyi huoltajan ja lapsen opiskeluun yhdessä tai huoltajien antamaan tukeen vaikeutta tuottavassa asiassa tai huoltajien haluun tutkia syyt lapsen vaikeuksille. Esimerkiksi kahdessa perheessä huoltaja osallistui lapsen oppimiseen kuittaamalla luokanopettajan merkitsemän lapsen lukuläksyn. Yhden oppilaan kohdalla huoltaja kirjoitti läksytehtävän vastauksen. Tämän toimintatavan luokanopettaja hyväksyi, koska oppilaalle tuotti vaikeuksia kynän kanssa työskentely ja itse tehtävän ratkaiseminen ei tuottanut vaikeuksia oppilaalle. Yksi luokanopettaja piti merkityksellisenä sitä, että useat huoltajat kävivät läpi yhdessä lapsen kanssa lapsen saaneen tuntimerkinnän.

Huoltajien velvollisuutena luokanopettaja mainitsi lapsen lukuläksyn kuuntelemisen, koska toista luokkaa käyvät lapset tarvitsevat tukea läksyjen aloittamiseen. Lisäksi lukemisen harjoittelu ainoastaan koulussa ei riitä lapsille, joilla on haasteita lukemisessa. Lisäksi tämä luokanopettaja kertoi huoltajien velvollisuutena ottaa yhteyttä kouluun, mikäli huoltajat havaitsevat jotakin poikkeavaa. Lisäksi huoltajien velvollisuutena luokanopettaja mainitsi huoltajien suostumisen koulun ehdottamiin tutkimuksiin. Toinen luokanopettaja totesi, että huoltajien tulee ottaa koulun tarjoama apu vastaan ja tehtävä työtä lapsen kuntoutumiseksi.

Eräs luokanopettaja havainnollisti, että huoltajien tulee osoittaa lapselle lukutaidon välttämättömyys elämässä ja lukutaidon tuoma ilo. Huoltajien asennoituminen lukutaitoa kohtaan tulee olla sellainen, että lapsi huomaa huoltajien pitävän lukutaitoa tärkeänä. Lisäksi huoltajien tulee uskoa lapsen kykyyn oppia ja osallistua lapsen oppimiseen. Lukemisen sujuvaksi tuleminen ei voi kuitenkaan tapahtua pelkästään koulussa oloaikana opettajan toiminnan seurauksena. Eräs luokanopettaja piti tärkeimpänä huoltajan

velvollisuutena hankkia varmuus lapselta siitä, että tämä on tehnyt kotitehtävänsä. Tämän lisäksi huoltajan tulee huolehtia lapsen terveydestä.

5.5 Luokanopettajan rooli

Eräs luokanopettaja totesi, että hän oli osoittanut myötätuntoa huoltajia kohtaan, kun he kertoivat mutkikkaasta ja pitkästä polusta, jota olivat kulkeneet lapsen oppimisvaikeuksien selvittämiseksi. Lapsen oppimisvaikeuksia oli lähdetty selvittämään neurologin kautta. Yksi luokanopettaja totesi, että hänen oli täytynyt kannustaa yhtä perhettä siihen, että he olisivat saaneet lapsen aktivoitumaan käyttämään Ekapeliä. Toinen luokanopettaja kertoi, että hän ei ollut yhteydessä perheisiin Ekapelin käyttämisestä, vaan Ekapelin käyttämiseen kehotti erityisopettaja.

Yksi luokanopettaja koki pelottavana ottaa ensimmäisen kerran yhteyttä huoltajiin, kun hän havaitsi lapsella hankaluutta oppimisessa. Kokemukset huoltajien käyttäytymisistä olivat olleet vaihtelevia. Jotkut tunnistivat lapsen haasteet, mutta joidenkin käyttäytymisen oli ollut kiivasta. Toinen luokanopettaja koki pelkona lapsen oppimattomuuden, koska huoltaja oli kieltäytynyt pienluokkapaikasta.

Useat luokanopettajat toivat esille heidän velvollisuuksiaan. Muutama luokanopettaja koki velvollisuudekseen sekä opettajan että kasvattajan roolin. Yksi luokanopettaja kertoi, että hänen työnään on saada lapsi oppimaan kaikin mahdollisin keinoin, ja kertoa huoltajille käyttämistään lukemaan opettamisen menetelmistä. Toinen luokanopettaja piti tärkeänä yhteydenottamista huoltajiin, mikäli hän havaitsee lapsen oppimisessa hankaluutta.

Eräs luokanopettaja piti tärkeänä sitä, että koulu olisi miellyttävä paikka lapselle, vaikka hänellä esiintyisi haasteita. Luokanopettaja pyrki omalla toiminnallaan pitämään oppilaiden käsityksen koulusta positiivisena, mitä seuraava katkelma havainnollistaa:

”Mä yritän keksii vaan kaikkea, että mitä niin kuin kivaa ne vois puhua koulusta –
– että miten nyt täällä ollaan ja tehdään.” (L1)

Yksi luokanopettaja koki yhteistyön huoltajien kanssa isoksi osaksi työtä. Eräs luokanopettaja koki tekevänsä enemmän yhteistyötä koulussa erityisopettajan tai toisten opettajien kanssa kuin kotien kanssa. Hän havainnollisti tätä kertomalla, että piti keskusteluita kotien kanssa vain vähäisessä määrin. Luokanopettaja luotti huoltajien kuuntelevan lapsen lukuläksyn, ja hän saattoi kysyä asiasta lapselta.

5.6 Resurssipula

Eräs luokanopettaja piti henkilöstön vähäistä määrää harmillisena, koska lapset eivät saaneet tarvitsemaansa tukea hänen pitämällään eräällä tunnilla. Muut tahot kuin luokanopettaja kokivat näillä kyseisillä tunneilla olleen riittävästi aikuisia paikalla, joten koulunkäynninohjaajat sijoitettiin useimmiten luokille kolmannesta luokasta ylöspäin. Koulunkäynninohjaaja oli paikalla yhdellä tunnilla koko viikosta luokanopettajan pitämällään kyseisellä tunnilla. Henkilöstön vähäisen määrän seurausta kuvattiin seuraavasti:

”— ei nää lapset saa sitä tukea siellä mitä niinku ne tarvitsisi.” (L4)

5.7 Yhteistyö

Luokanopettajat kokivat yhteistyön pääosin toimivaksi. Suurin osa huoltajista oli avoimin mielin ja yhteistyökykyisiä. Yksi luokanopettaja kertoi, että erään lapsen huoltaja oli haastava, koska huoltajaa oli vaikea tavoittaa ja huoltajan käytös oli huolimaton. Toisinaan huoltajaan oli saatu yhteys soittamalla lapsen omasta puhelimesta.

Eräs luokanopettaja piti olennaisena asiana yhteistyön kehittämisessä sen muodostumista tietynlaiseksi. Tämä auttoi luokanopettajaa yhteistyön harjoittamisessa huoltajien kanssa. Yksi luokanopettaja koki yhteistyön kehittyneen huoltajien kanssa syksystä, kun syksyn tilannetta rinnastettiin nykyhetkeen. Sittemmin heillä oli jollakin lailla yksimielisyys lapsen osaamattomuudesta ja haasteista. Täten luokanopettajan oli helpompaa tukea lasta. Luokanopettaja kertoi ajatuksistaan seuraavasti:

”– – vielä syksyllä äidin ajatukset olivat täysin epärealistiset – – nyt molemmat myönnetään, että ei, ei osaa – – helpompaa tukea sitten siinä.” (L6)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Lapsen oppimisen tukemista toteutettiin koulussa yhteistyössä kotien kanssa. Oppimisen tukeminen näyttäytyi tuesta sopimisena. Luokanopettajat olivat laatineet pedagogiset asiakirjat, jotka olivat huoltajien saatavilla Wilmassa. Muutamat luokanopettajat kokivat, että pedagogisten asiakirjojen kommentointi lisäsi huoltajan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta sekä luokanopettajan selvillä olemista lapsen ja huoltajan näkemyksistä.

Oppimisen tukemisessa tuen tarpeen varhainen havaitseminen korostui. Oppimisen tukemisen mahdollistamiseksi oli tiedostettava lapsen tuen tarve. Tuen tarpeen tiedostamisessa luokanopettajalle ja huoltajilla oli apuna esiopetuksen henkilöstö. Lähes kaikki pitivät erityisopettajan roolia keskeisenä tuen tarpeen arvioinnissa. Luokanopettaja saattoi saada tietoonsa myös huoltajien omakohtaisia kokemuksia lukivaikeudesta. Erään luokanopettajan mukaan hän koki ammatissa toimimisen harjaannuttaneen hänet havaitsemaan tuen tarvitsijat. Useampi luokanopettaja koki, että tuen oikea-aikaisuus ja riittävyys oli hyvä. Muutama luokanopettaja koki tuen jatkuvuuden tärkeäksi. Yhden luokanopettajan mukaan tuen lopettamista harkitaan yhteistyössä.

Eräs luokanopettaja piti valitettavana asiana useiden huoltajien ymmärtämättömyyden olla selvittämättä syitä lapsen vaikeuksille. Luokanopettajat kokivat, että huoltajien tuesta kieltäytymisen taustalla oli lähikoulutrendi ja integraatio tai tarve samanlaisuuteen. Toinen näistä luokanopettajista piti olennaisena asiana sitä, että huoltajat saisivat koulun henkilöstöltä ymmärrystä osakseen ja tietoa vaihtoehtoista, kun tuesta oli kieltäydytty.

Luokanopettajat olivat yhteydessä huoltajiin viestintäkanava Wilman ja puhelimen välityksellä, mutta myös lapsen oman lukuläksyn ja läksytaulukon välityksellä. Luokanopettajat kokivat, että huoltajat olivat sitoutuneita avoimesti keskustelemaan lapsen oppimisesta. Eräs luokanopettaja toimi keskusteluyhteyden ylläpitämisen luonnistumiseksi muun muassa viestittämällä selkeästi ja olemalla helposti lähestyttävä. Muutamien

luokanopettajien puheissa ilmeni, että tiedon välitys koulun, huoltajien tai varhaiskasvatuksen välillä oli välttämätöntä oppimisen tukemiseksi.

Muutamit luokanopettajat kokivat, että huoltajat eivät olleet kertoneet heille riittävän varhain asioista, jotka heidän olisi ollut hyvä tietää lapsen oppimisen tukemiseksi. Luokanopettaja koki huoltajien välinpitämättömyyden esiintyvän siinä, että huoltajat eivät olleet välttämättä tarkkaan tietoisia lapsen todellisesta osaamisesta, ellei vaikeudet olleet vaikea-asteisia. Eräs luokanopettaja koki, että suunnitellun tuen toteutumattomuutta aiheutti huoltajien kiinnostamattomuus ja kykenemättömyys auttaa kotitehtävissä sekä se, että huoltajat eivät olleet lapsen poissaolon vuoksi selvittäneet mitä erityisopettajan äidinkielen tunneilla oli tehty. Lähes kaikkien luokanopettajien puheessa ilmeni kotona huoltajan tai huoltajien osoittama tuki lapselle. Ainoastaan yksi luokanopettaja painotti, että kotona huoltajien osoittama tuki lapselle ei ilmennyt luokanopettajalle. Luokanopettajat kokivat huoltajien velvollisuutena muun muassa ottaa yhteyttä kouluun, mikäli huoltajat havaitsivat jotakin poikkeavaa, ja olla suostuvaisia sille, mitä koulusta ehdotetaan.

Luokanopettajat osoittivat tukeaan kodeille lapsen oppimisvaikeuksien selvittämisen johdosta ja Ekapelin pelaamiseen aktivoitumisen vuoksi. Luokanopettajat kokivat pelkona ottaa ensimmäisen kerran yhteyttä huoltajiin lapsen oppimisen hankaluuksien vuoksi tai lapsen oppimattomuuden vuoksi. Muutama luokanopettaja koki velvollisuudekseen muun muassa sekä opettajan että kasvattajan roolin. Luokanopettaja koki tärkeäksi luoda myönteinen ilmapiiri kouluun.

Yksi luokanopettaja koki yhteistyön huoltajien kanssa isoksi osaksi työtä. Eräs luokanopettaja koki tekevänsä enemmän yhteistyötä koulussa erityisopettajan tai toisten opettajien kanssa kuin kotien kanssa. Eräs luokanopettaja koki, että joillakin hänen pitämällään tunnilla oli vähäinen määrä henkilöstöä läsnä. Tämän johdosta lapset eivät saaneet tarvitsemaansa tukea.

Luokanopettajat kokivat yhteistyön pääosin toimivaksi. Suurin osa huoltajista oli avoimin mielin ja yhteistyökykyisiä. Muutama luokanopettaja koki yhteistyön kehittyneen huoltajien kanssa lukuvuoden aikana.

Johtopäätöksinä totean, että luokanopettajien tulee kannustaa huoltajia pedagogisten asiakirjojen kommentointiin suuremmassa määrin. Koulun henkilöstön tulee tukea huoltajia lasta koskevissa valinnoissa. Keskusteluyhteyttä voi parantaa luokanopettajien ja huoltajien välillä, ja sen ylläpitämiseen on erilaisia tapoja. Myönteisen ilmapiirin luominen kouluun edistää lapsen myönteistä kouluun suhtautumista. Näin ollen lapsi todennäköisesti tulee kouluun, missä hän saa tarvitsemaansa tukea. Tämä taas ehkäisee ongelmia. Kouluhin tulee kohdentaa lisää resursseja.

Tutkimukseni tulokset ovat monelta osin yhteneväiset suomalaisten alakouluopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tukijärjestelmästä tutkineiden Eklund ym. (2021, 730–737) tutkimuksen kanssa. Molemmissa tutkimuksissa ilmeni, että erityisopettajan ammattitaito oli oleellinen, kun he neuvottelivat luokanopettajan kanssa lapsen tuesta. Lisäksi yhtäläisyytenä oli se, että opettajat olivat laatineet asiakirjat, ja tukeen liittyvistä seikoista sovittiin yhteistyössä huoltajien kanssa. Molemmissa tutkimuksissa oli huoltajia, jotka eivät suostuneet siihen, että lapsi saisi tarvitsemaansa lisätukea.

Osin yhteneväistä tutkimuksessani ja Eklund ym. (2021, 730–737) tutkimuksessa on se, että molemmissa tutkimuksissa opettajilla oli kokemuksia koulunkäyntiavustajien liian vähäisestä määrästä kouluissaan. Tutkimuksessani luokanopettaja piti koulunkäyntiavustajien liian vähäistä määrää harmillisena tapauksena, koska lasten tarvitsema tuki jäi toteutumatta hänen pitämällään eräällä tunnilla. Vastaavasti Eklund ym. (2021, 730–737) tutkimuksessa muun muassa koulunkäyntiavustajien liian vähäinen määrä koettiin ongelmaksi koulussa.

Tutkimukseni tulokset tukevat osittain Orell ja Pihlajan (2021, 54–61) esittämiä tuloksia peruskoulun opettajien ajatuksista kodin ja koulun yhteistyöstä ja yhteistyön merkityksistä. Tulokset ovat samansuuntaiset siltä osin, että sekä tutkimuksessani että Orell ja Pihlajan (2021, 54–61) tutkimuksessa kodit saivat yhteistyössä tukea. Tutkimukseni tulokset eivät tue Orell ja Pihlajan (2021, 54–61) näkemystä yhteistyöstä, missä koti ja koulu pitivät yhteyttä vain siltä osin kun se oli tarpeellista koulun puolelta. Tutkimuksessani puolestaan tuli ilmi, että huoltajat olivat kertoneet luokanopettajalle polusta, mitä olivat kulkeneet neurologin kautta lapsen oppimisvaikeuksien selvittämiseksi.

Luokanopettaja oli toiminut perheen tukena kuunnellen ja osoittaen myötätuntoa huoltajille. Voidaan nähdä, että huoltajien yhteydenotto luokanopettajaan tässä asiassa ei sinänsä hyödyttänyt luokanopettajaa, koska asiaa oli lähdetty selvittämään muuta reittiä pitkin. On toki mahdollista, että tämä toimi oli osallisena lujittamassa kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Tulokseni tukee näkemystä, jonka Linnilä (2006, 258) on esittänyt. Linnilän mukaan vanhempien ymmärtäminen lastensa asiantuntijoiksi, ja vanhempien osallistaminen lapsen tuen tarpeen arviointiprosessiin varhain saavat aikaan sen, että lapsen oppimisen yksilölliset tarpeet tunnustetaan helpommin. Tämä tieto ilmeni myös tutkimuksessani. Esimerkiksi yksi luokanopettaja piti velvollisuutenaan ottaa yhteyttä huoltajiin, mikäli hän havaitsi lapsen oppimisessa hankaluutta. Lapsen tuen asioista sovittiin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Moraaliset valinnat ja päätökset ulottuvat tutkimusprosessiin alkaen aiheen valinnasta ja päättyen tutkimuksen tulosten vaikutuksiin asti. Tutkija kantaa ratkaisuisistaan ja valinnoistaan vastuun. Tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta määrittää lainsäädännön ohella tutkimusetiikka. Tutkimusetiikka on mahdollista määrittellä tutkijoiden ammattietiikaksi, johon sisältyvät eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet. Tutkijan tulee toimia näiden mukaisesti. (Kuula 2011, 11–23.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Näiden eettisten periaatteiden mukaan osallistuessaan tutkimukseen tutkittavalla henkilöllä on oikeus osallistua vapaaehtoisesti, kieltäytyä osallistumisesta, sekä keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa, että peruuttaa suostumuksensa osallistua missä tahansa vaiheessa. Tutkittavalla on oikeus tietää tutkimuksen tavoitteista, sisällöstä, käytännön toteutuksesta ja henkilötietojen käsittelystä. Tämän lisäksi tulee ilmoittaa osallistumisesta mahdollisesti aiheutuvista haitoista ja riskeistä sekä tutkimuksen mahdollisista vaikutuksista ja hyödyistä. Lisäksi tutkijan tulee ilmoittaa

tutkittavalle, jos hän ei ole pelkästään tutkijan roolissa. Myös tutkimuksen sidonnaisuuksista tulee ilmoittaa. (TENK 2019, 5–9.)

Olen huomioinut nämä eettiset periaatteet tutkielmassani, ja tuonut nämä asiat tutkimushenkilöiden saataville esittämällä ne tietoon perustuvassa suostumus -lomakkeessa. Tutkimukseeni osallistuva vahvisti allekirjoittamalla tietoon perustuvan suostumus -lomakkeen. Toimitin myös tutkimushenkilöille tieteellisen tutkimuksen tietosuojailmoituksen, jossa kuvasin heidän henkilötietojensa käsittelyä. Turvasin tutkielmani suunnittelusta alkaen tutkittavien henkilöllisyyden. Lisäksi turvasin tutkittavien anonyymiteetin kirjoittamalla tutkimustulokset siten, että tutkimushenkilöt eivät ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista. Hain tutkimuslupaa tutkimukselleni, koska toteutin tiedonkeruun alakoulusta. Hain tutkimuslupaa siitä kunnasta, josta aioin kerätä aineistoni.

Tutkijan ammatin keskeiset arvot ja niitä ilmentävät normit ovat totuuden etsiminen, tiedon luotettavuus, tutkittavien ihmisarvo ja tutkijoiden keskinäiset suhteet. Tutkijalta edellytetään tieteellisen tutkimuksen menetelmien noudattamista ja luotettavien tulosten esittämistä, jonka paikkansapitävyys tiedeyhteisö varmistaa. Tutkimusaineistojen keruu, käsittely ja asian vaatima arkistointi ovat yhteydessä tiedon luotettavuuteen ja tarkistettavuuteen. Tutkijan on tarpeellista kaihtaa vahinkoja sekä kunnioittaa tutkittavia ja heidän yhteisöjensä oikeutta päättää asioistaan itse. Tutkijalta edellytetään myös muiden tutkijoiden työn arvostamista. (Kuula 2011, 24.)

Keräsin haastateltavilta tutkimusongelman näkökulmasta oleellisia asioita. Toteutin haastattelut hyvin suojatussa ja turvallisessa Teams-sovelluksessa. Tallensin haastatteluaineiston henkilökohtaisessa OneDrive-pilvitalennustilassa, koska se on Lapin yliopiston tietosuojakäytäntöjen mukainen. Säilytin haastatteluaineiston alkuperäisessä muodossa ennen analysoinnin toteutusta, ja käsitelin aineistoa yksin ulkopuolisilta salassa. Tuhoan aineiston sen jälkeen, kun pro gradu -tutkielma on hyväksytty. Olen toiminut tieteellisen tutkimuksen menetelmien mukaisesti. Esitin tulokset luotettavasti. Muiden tutkijoiden työn arvostaminen näkyi siinä, että en esittänyt muiden ajatuksia ominani.

Suurin osa tutkielmassani käyttämäni kirjallisuudesta on kansainvälisiä tutkimusartikkeleita. Lisäksi olen käyttänyt kotimaisia tutkimusartikkeleita, väitöskirjatutkimuksia sekä muuta kirjallisuutta. Olen hyödyntänyt kirjallisuutta laajasti ja perusteellisesti. Käyttämäni kirjallisuus on kelpoista tutkimusasetelman näkökulmasta.

Käyttämäni haastattelumuoto teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja aineistolähtöinen sisällönanalyysimenetelmä soveltuivat yhteistyön kokemusten tavoittamiseen. Laadullisen tutkimuksen toteuttamisella saavutin tutkimukseni tavoitteen eli hankin tietoa kotien kanssa tehtävän yhteistyön kokemuksista luokanopettajien näkökulmasta tilanteissa, joissa lapsella esiintyy lukemissujuvuuden ongelmia ja oikeinkirjoitusvaikeuksia.

Tutkija voi ajatella tutkimuksen tulkinnat hyvin uskottaviksi, kun hän on tehnyt analyysin luotettavasti ja systemaattisesti. Tutkijan on tarpeellista selostaa, miten on käyttänyt valitsemaansa analyysimenetelmää. Täten on mahdollista tehdä samoin kuin tutkija on tehnyt. Voidaan siis tarkastella tulkinnan luotettavuutta. (Ehrnrooth 1995, 32–33.) Olen se-lostannut analyysimenetelmän käyttööni.

Puusa ja Kuittinen (2011, 170) toteavat, että tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksien ja kokonaisuuden uskottavuutta, huomion kohteena on havaintojen ja tulkintojen kuvailu sekä johtopäätösten perustuminen kerättyyn aineistoon. Analysoinnin jälkeen tulkitsin tulokset. Johtopäätökset muodostin tutkimustulosten pohjalta.

Tutkija on siirrettävyyssajatuksen äärellä, kun hän harkitsee, saataisiinko toisessa tutkimusympäristössä samankaltaisia tutkimustuloksia, ja olisiko tutkimaansa aihetta mahdollista tutkia uudelleen ja saada samanlainen lopputulos jo tutkimassani ympäristössä. Tutkijan päättelyn tulee näkyä tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa. (Aaltio & Puusa 2011, 156.) En tavoitellut tutkimuksessani yleistettävyyttä. Toisessa tutkimusympäristössä samankaltaisten tutkimustulosten saaminen ei välttämättä toteutuisi, koska luokanopettajien kokemukset ovat subjektiivisia. Lisäksi eri kouluilla voi olla erilaisia käytäntöjä. On mahdollista toistaa tutkimus jo tutkimassani ympäristössä, ja saada samanlaisia tuloksia. Voi kuitenkin olla niin, että luokanopettajien tekemä yhteistyö kotien kanssa on osin muuttunut. Päättelyni näkyy siinä, miten olen analysoinut tulokset ja tulkinnut ne.

Omakohtainen kokemus tuen saajana antoi sysäyksen tutkimalleni aiheelle. Tämän vuoksi pohdin omakohtaisen kokemukseni osuutta tutkielmani toteutukseen. Tiedostin aloittaessani tutkimustani, että omista kokemuksistaan irtautuminen on mahdotonta. Pyrin kuitenkin kaikissa tutkimukseni teon vaiheissa objektivisuuteen. Osa objektiivisuuden ymmärtämisestä on tunnistaa subjektiivisuutensa, mikä on laadullisen tutkielman teossa Eskola ja Suorannan (2014, 17–18) mukaan tavoiteltava olennainen asia. Tutkimuksessa objektiivisuus ilmeni esimerkiksi siten, että kartoitin laajalti aiheen ympärillä käytävää keskustelua, pyrin havaitsemaan suuressa määrin asioita ja olemaan avoin erilaisille näkökulmille. Näen, että omakohtainen kokemus tuen saajana auttoi dysleksia-termin ymmärtämisessä.

6.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusideat

Tieto luokanopettajien yhteistyön kokemuksista on hyödynnettävissä alakoulujen arjessa. Tutkimukseni voi synnyttää keskustelua kouluissa kodin ja koulun välisen yhteistyön nykytilanteesta. Luokanopettaja voi omia toimintatapoja tarkastelemalla tulla tietoisemmäksi siitä, miten hän toimii yhteistyötä edellyttävissä tilanteissa. Tulokset voivat aikaansaada luokanopettajan pohtimaan ja arvioimaan nykyisten käytäntöjen toimivuutta. Tulokset ovat apuna koulujen käytäntöjen toimivammaksi kehittämiseen.

Jatkotutkimusideana ehdotan, että laadullisen tutkimuksen avulla selitettäisiin alakoulua käyvien oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien näkemyksiä syistä tuesta kieltäytymiselle. Tutkittavien tulisi olla kieltäytynyt koulun tarjoamasta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Tässä tutkimuksessa muutama luokanopettaja koki, että huoltajien tuesta kieltäytymisen taustalla on lähikoulutrendi ja integraatio tai tarve samanlaisuuteen. Aihetta voisi tutkia lähemmin, jotta tavoitettaisiin syitä tuesta kieltäytymisen taustalla. Hypoteesina voisi olla se, että tuesta kieltäytymisen taustalla on vallitsevia asenteita.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–166.

Adlof, S. M. & Hogan, T. P. 2018. Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 49 (4), 762–773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049

Ainscow, M. 2016. Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand journal of education studies* 51 (2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Alajoki, J. 2021. “Miks tää systeemi ei toimi?": Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. & Poikkeus, A-M. 2011. Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia* 46 (02–03), 92–98.

Bæck, U-D. K. 2015. Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to Home-School Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9 (1), 37–46.

Bowers, P. G. & Wolf, M. 1993. Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 5 (1), 69–85. <https://doi.org/10.1007/BF01026919>

Böök, M. & Perälä-Littunen, S. 2015. Responsibility in Home-School Relations – Finnish Parents' views. *Children & Society* 29 (6), 615–625. <https://doi.org/10.1111/chso.12099>

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. 2015. Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

Cowan, R. J., Swearer, S. M. & Sheridan, S. M. 2004. Home-School Collaboration. *Educational Psychology Papers and Publications* 18 (2), 201–208.

Ehrnrooth, J. 1995. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. 2021. A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education* 36 (5), 729–742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla*. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8849-8>

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.

Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. & Shaywitz, S. E. 2010. Uncoupling of Reading and IQ Over Time: Empirical Evidence for a Definition of Dyslexia. *Psychological Science* 21 (1), 93–101. <https://doi.org/10.1177/0956797609354084>

Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Habib, M. & Giraud, K. 2013. Dyslexia. Teoksessa O. Dulac, M. Lasonde & H.B. Sarnat (toim.) Handbook of Clinical Neurology, Pediatric Neurology, Part 1, Vol 111 (third series). Alankomaat: Elsevier B.V, 229–235.

Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta 2009. 109/2009. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109.pdf>. (Luettu 23.4.2023.)

Hattulan kunnan opetussuunnitelma 2016. 104/011/2014. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/216381/perusopetus%2Ftiedot/tiedot>. (Luettu 9.12.2022.)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. 2012. Tavoitteena sujuva lukutaito. NMI-bulletin 22 (2), 18–29.

Hutchison, K., Paatsch, L. & Cloonan, A. 2020. Reshaping home-school connections in the digital age: Challenges for teacher and parents. *E-Learning and Digital Media* 17 (2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/2042753019899527>

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä: johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 140–150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>

Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 41–63.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Kuusimäki, A-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. 2019a. The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology* 10, 2257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>

Kuusimäki, A-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. 2019b. Parents` and Teachers` Views on Digital Communication in Finland. *Education Research International* 2019, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>

Kuusimäki, A-M., Uusitalo, L. & Tirri, K. 2021. Predictors of Parental Contentment with the Amount of Encouraging digital Feedback from Teachers in Finnish Schools. *Education Sciences* 11 (6), 253. <https://doi.org/10.3390/educsci11060253>

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/ 2010.

Levinthal, C., Kuusisto, E. & Tirri, K. 2021. Finnish and Portuguese Parents` Perspectives on the Role of Teachers in Parent-Teacher Partnership and Parental Engagement. *Education Sciences* 11 (6), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci11060306>

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 294. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2667-2>

Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5327-2>

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M. & Ronimus, M. 2015. Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Current Developmental Disorders Reports* 2 (4), 330–338. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0067-1>

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Niilo Mäki Instituutti. 2023a. Kolmiportainen tuen malli. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>. (Luettu 23.4.2023.)

Niilo Mäki Instituutti. 2023b. Lukivaikeus. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukivaikeudet-1>. (Luettu 22.4.2023.)

Okeke, C. I. 2014. Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education* 34 (3), 1–9.

Opetushallitus 2023a. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. (Luettu 20.4.2023.)

Opetushallitus. 2023b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. (Luettu 4.4.2023.)

Orell, M. & Pihlaja, P. 2021. Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus* 52 (1), 51–64.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 1998. 628/ 21.8.1998.

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)

Peterson, R. L. & Pennington, B. F. 2015. Developmental Dyslexia. *Annu. Rev. Clin. Psychol* 11, 283–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2016. Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. *Educational Review* 68 (2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1060586>

Puolakanaho, A. & Ketonen, R. 2011. Fonologinen tietoisuus ja lukutaito. *Psykologia* 46 (02–03), 138–144.

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 167–180.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Shaywitz, S. E, Escobar., M. D, Shaywitz, B. A, Fletcher, J. M. & Makuch, R. 1992. Evidence That Dyslexia May Represent the Lower Tail of a Normal Distribution of Reading Ability. *The New England Journal of Medicine* 326 (3), 145–150. <https://doi.org/10.1056/NEJM199201163260301>

Shaywitz, S. E. & Shaywitz B. A. 2003. The science of reading and dyslexia. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*. Vol 7 (3), 158–166. [https://doi.org/10.1016/S1091-8531\(03\)00002-8](https://doi.org/10.1016/S1091-8531(03)00002-8)

Shaywitz, S. & Shaywitz, J. 2020a. *Overcoming dyslexia*. Second edition. Alfred A. Knopf.

Shaywitz, B. A. & Shaywitz, S. E. 2020b. The American experience: towards a 21st century definition of dyslexia. *Oxford Review of Education* 46 (4), 454–471. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1793545>

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14 (1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Snowling, M. J. & Hulme, C. 2012. Children`s reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research* 55 (2), 186–202. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00541.x>

Snowling, M. J., Hulme, C. & Nation, K. 2020. Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education* 46 (4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>

Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. 2016. Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin* 142 (5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>

TENK 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf. (Luettu 7.1.2022.)

Thomas, G. 2013. A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal* 39 (3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M-P. & Hillasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9213-x>

Tilastokeskus. 2022. Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>. (Luettu 20.10.2022.)

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue: Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. painos. Helsinki: Tammi.

Tuusulan perusopetuksen opetussuunnitelma 1.8.2020. 104/011/2014. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/12350369/perusopetus%2Ftiedot/tiedot>. (Luettu 9.12.2022.)

UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Luettu 2.11.2022.)

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. 2004. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 2–40.

<https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G. & Beal, B. 2020. The prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation. *Journal of learning disabilities* 53 (5), 354–365.

<https://doi.org/10.1177/0022219420920377>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei [luokanopettajan nimi],

oletko halunnut aina, että äänesi luokanopettajana pääsee kuuluviin? Nyt sinulla on mahdollisuus osallistua kasvatustieteen Pro gradu -tutkielmaani. Aikaa osallistumiseen kuluu ainoastaan n. 30 minuuttia. Haastattelut toteutan Teams-sovelluksella, joten voit valita, missä osallistut haastatteluun. Haastattelun voi toteuttaa sinulle sopivana ajankohtana.

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Aineistossa esiintyvien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan. Kerron tarkemmin oikeuksistasi, jos päätät osallistua tutkimukseeni. Toivoisin, että osallistuisit tutkimukseeni, jotta saan tutkittua tärkeää aihetta: yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Osallistumisesi tähän tutkimukseen on ratkaisevaa valmistumiseni kannalta.

Tutkielmassani tavoitteena on tutkia luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä kotien kanssa. Tutkimuksessa keskityn luokanopettajien kokemuksiin liittyen lapsiin, joilla on lukemissujuvuuden ongelmia ja oikeinkirjoitusvaikeuksia.

Mikäli luokassasi on oppilas tai oppilaita, joilla on lukemissujuvuuden ongelmia ja oikeinkirjoitusvaikeuksia, olisit sopiva tutkielmani haastateltava.

Kiitos, jos jaksoit lukea loppuun asti.

Toivottavasti kuulen sinusta pian!

Terveisin,

Jenni Murto

[Sähköpostiosoite]

[Puhelinnumero]

Liite 2. Tietoon perustuva suostumus -lomake

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN SUOSTUMUS

Sinua on pyydetty osallistumaan Jenni Murron Pro gradu -tutkielmaan, joka tähtää kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Luethan suostumustekstin huolellisesti ennen allekirjoittamista ja kysyt, mikäli kaipaat lisätietoa jostakin yksityiskohdasta.

Tutkimuksessa keskityn luokanopettajien kokemuksiin liittyen lapsiin, joilla on lukemissujuvuuden ongelmia ja oikeinkirjoitusvaikeuksia. Tavoitteena on tutkia luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä kotien kanssa.

Sinua pyydetään osallistumaan tutkimukseen, koska sinulla on arvokasta tietoa tutkimastani aiheesta.

Tutkimus toteutetaan loppuvuoden 2022 ja alkukevään 2023 aikana. Mikäli päätät osallistua, sinua pyydetään kertomaan haastattelussa yhteistyön kokemuksistasi sinulle sopivana ajankohtana. Tutkimuksessa kerätään haastatteluaineistoa Teams-sovelluksella. Haastattelun kesto on arviolta 30 min. Aineistoa säilytän henkilökohtaisessa OneDrive-pilvitalennustilassa, johon ainoastaan minulla on pääsy. Aineisto tuhoetaan sen jälkeen, kun gradu on hyväksytty kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvostossa.

Osallistuminen ei aiheuta sinulle minkäänlaista riskiä tai haittaa.

Osallistumisesi auttaa saamaan luokanopettajien äänen kuuluville ja osallistumaan tieteelliseen keskusteluun aiheen ympärillä.

Aineistossa esiintyvien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan siten, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista. Henkilötietojen käsittelystä olen laatinut erillisen lomakkeen.

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Sinulla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa ilman seurauksia. Suostumuksesta on laadittu kappale sekä tutkijalle että osallistujalle. Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

NIMENSELVENNYS / Osallistuja

PÄIVÄYS (pp/kk/vvvv)

ALLEKIRJOITUS / osallistuja

ALLEKIRJOITUS / tutkija

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä:

Jenni Murto

[Sähköpostiosoite]

[Puhelinnumero]