

1026/99

1594.

**LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSISET LAPSET
YLEISOPETUKSESSA**

**Tapaustutkimus lukioppilaiden opetuksen eriyttämisestä pienessä
eteläpohjalaisessa kaupungissa**

Tuula Pajuniemi

Kasvatustieteen Pro Gradu -
tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Opettajainkoulutuslaitos

kevät 1999

Ohjaaja: Pekka Räihä

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, miten 1 - 6 luokkien opettajat eriyttävät lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten oppilaiden opetusta ja minkälaisia metodeja he siinä käyttävät. Lisäksi selvitin, minkälaiset piirteet ovat heidän mielestään lukioppilaille ominaisia. Lukioppilaiden opetuksen eriyttämisestä ei löytynyt aikaisempaa tutkimusta, johon olisin voinut omaa tutkimustani suoraan verrata.

Tutkimukseni oli tapaustutkimus, jossa tapauksen muodostivat yhden pienen kaupungin 1 - 6 luokkien opettajat. Tutkimusaineiston keräsin kyselylomakkeilla (n=21) ja neljän kyselyyn vastanneen opettajan haastatteluilla.

Tutkimukseni tuloksena oli, että opettajat pitivät lukivaikeuksisina oppilaina sellaisia, joilla selviä vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Lukeminen on hidasta ja luetunymmärtäminen heikkoa lisäksi lukemisessa on paljon virheitä eikä kokonaisuuksien hahmottaminen ole siinä tarkoituksenmukaista. Kirjoittamisessa lukivaikeuksisella oppilaalla on useita tiettyntyyppisiä virheitä: kirjaimia, tavuja ja sanoja puuttuu, kirjaimia voi olla liikaa ja muitakin virheitä kirjoittamisessa on runsaasti. Muina lukihäiriöiselle ominaisia vaikeuksia olivat hahmottamisvaikeudet, keskittymisvaikeudet, hitaus ja huono työmuisti, heikko itsetunto sekä erilaiset käyttäytymishäiriöt. Jokainen lukivaikeuksinen on kuitenkin yksilöllinen. Lukivaikeus voi olla myös lahjakkaalla oppilaalla.

Erytisopettajat testaavat kaikki oppilaat lukitesteillä, jotta lukivaikeuksiset oppilaat pääsisivät korjaavaan opetukseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Opettajat käyttävät lukilasten opetuksen eriyttämistä, kun lukioppilas ei pysy muuten muiden oppilaiden tahdissa. Suurin osa heistä kertoi käyttävänsä eriyttämistä joskus kaikissa aineissa. Opettajien mainitsemia eriyttämismenetelmiä olivat: Lukioppilaille annetaan vähemmän läksyjä kuin muille oppilaille ja lisäksi käytetään henkilökohtaista ohjausta, annostelua ja lukioppilalle voidaan antaa erilaiset tehtävät luokassa kuin muille hänen tasonsa mukaan. Lukilapsen opetuksessa käytetään myös ajalla eriyttämistä eli lukioppilaalla on enemmän aikaa oppia samat asiat kuin muilla oppilailla, esimerkiksi tukiopetuksen avulla. Lukioppilaat voivat käyttää tietokonetta apuna englannin kielessä. Luokka-avustaja auttaa joillakin kouluilla tunneilla ja lisäksi erityisopettaja on apuna korjaavassa opetuksessa.

Lukioppilaiden opetukseen liittyvissä asioissa opettajat kertoivat tehneensä yhteistyötä erityisopettajan, muiden opettajien, psykologin, vanhempien ja itse lukioppilaan kanssa. Eriyttämistä tarvitaan paljon, koska erityisopetuksen tunteja on liian vähän, jotta lukioppilaat voisivat siitä hyötyä. Ongelmaksi muodostui lisäksi liian suuret opetusryhmät ja tukiopetustuntien vähyys tai puuttuminen kokonaan.

Hakusanat:

lukihäiriöt

eriyttäminen

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO

2 LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUDEN MÄÄRITTELYÄ 9

3 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN OPPIMISEN EDELLYTYKSET... 13

4 LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSIEN TAUSTAA..... 16

4.1 Syitä..... 16

4.2 Visuaalinen ja auditiivinen lukihäiriö..... 17

4.2.1 Visuaalinen häiriö..... 17

4.2.2 Auditiivinen häiriö..... 18

5 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMISEN VAIKEUDET..... 20

5.1 Vaikeudet lukemaan oppimisessa..... 20

5.1.1 Vaikeuksia tuottavat kohdat lukemisen oppimisprosessissa..... 21

5.1.2 Sanan koodamisen syklisen rakenteen aiheuttamat vaikeudet..... 23

5.1.3 Teksti-informaation prosessoinnin vaikeus..... 24

5.1.4 Lukihäiriöisen yleisimmät lukemisvirheet..... 25

5.2 Vaikeudet kirjoittamaan oppimisessa..... 26

5.2.1 Vaikeuksia tuottavat kohdat kirjoittamisen oppimisprosessissa..... 27

5.2.2 Lukihäiriöisen yleisimmät kirjoitusvirheet..... 31

5.3 Lukivaikeuksien diagnosointia..... 32

5.3.1 Horisontaalinen ja vertikaalinen diagnosointi..... 33

5.3.2 Erilaiset diagnostiset testit..... 35

5.3.2.1 Erottelukoe..... 35

5.3.2.2 Sanelukirjoitus..... 36

5.3.2.3 Erilliset lukemis- ja kirjoittamistestit..... 37

6 LUKIVAIKEUKSISTEN OPPILAIDEN OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN 40

6.1 Eriyttämisen käsitteestä..... 40

6.2 Eriyttämisen lähtökohtia..... 41

6.3 Organisatorinen ja pedagoginen eriyttäminen..... 42

6.4 Eriyttämisen ulottuvuudet	44
7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	47
7.1 Tutkimusongelmat	47
7.2 Tutkittavan joukon kuvailu	47
8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	49
8.1 Tutkimusmetodi	49
8.1.1 Tapaustutkimus.....	49
8.1.2 Tutkimuksen tapaustutkimuksena.....	50
8.2 Tutkimusaineiston keräämimenetelmät	51
8.3 Tutkimuksen luotettavuus	54
8.3.1 Tutkijan rooli.....	54
8.3.2 Reliaabelius.....	54
8.3.3 Validius.....	55
9 TULOKSIA	58
9.1 Kyselylomakkeilla saadut tulokset	58
9.1.1 Lukivaikeuksisen lapsen yleiset piirteet.....	58
9.1.2 Lukioppilaiden yleisimmät vaikeudet lukemisessa.....	60
9.1.3 Lukioppilaiden yleisimmät vaikeudet kirjoittamisessa.....	62
9.1.4 Lukilapsen ottaminen erityistarkasteluun.....	63
9.1.5 Milloin lukioppilas tarvitsee eriyttämistä?.....	64
9.1.6 Eriyttämismenetelmät.....	65
9.1.7 Ongelmat lukioppilaiden opetuksen eriyttämisessä.....	68
9.1.8 Ongelmien ratkaisuja.....	70
9.1.9 Eriyttäminen eri aineissa.....	71
9.1.10 Lukioppilaiden opetukseen liittyvä yhteistyö.....	71
9.1.11 Lukilasten erityisopetuksen määrä ja laatu opettajien mielestä....	73
9.1.12 Muita lukioppilaiden opetukseen liittyviä asioita.....	75
9.2 Haastateltujen näkemyksiä	76
9.2.1 Lukivaikeus.....	76
9.2.2 Diagnostiikka.....	79
9.2.3 Eriyttäminen.....	81
9.2.4 Lapsen kehittyminen taidoissaan eriyttämisen avulla.....	83

9.2.5 Yhteistyö.....	85
9.2.6 Lukilapsen ja muiden oppilaiden suhtautuminen vaikeuteen.....	87
10 TARKASTELU.....	88
LÄHTEET.....	90
LITTEET.....	95

1 JOHDANTO

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat jokaisen ihmisen perustaidot, jotta hän voisi toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. Ensimmäisten kouluvuosien aikana opetus painottuikin juuri näiden taitojen opetukselle. Luokanopettajat joutuvat usein kohtaamaan oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Huomattavalla osalla näistä oppilaista on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. 15 - 20 %:lla koululaisista on Ahvenaisen ja Karpin (1993, 63) mukaan vaikeuksia oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Erityisopetuksen tuntimäärät ovat riittämättömiä auttamaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien korjaantumisessa. Tämän vuoksi luokanopettajien on osattava osaltaan auttaa lukioppilaita heidän oppimisvaikeuksiensa voittamiseksi. Yhtenä keinona opettajat voivat käyttää opetuksensa eriyttämistä, jolla he voisivat mahdollistaa lukioppilaiden pysymisen ainakin osittain muiden oppilaiden oppimistahdissa.

Lukemis- ja kirjoittamishäiriön määrittelyssä Ahvenainen, Karppi ja Åström (1979,54) käyttävät määritelmää, jonka mukaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksinen lapsi on lahjakkuudeltaan normaalitasoinen, ja myös hänen kuulonsa ja näkönsä ovat normaalit. Näistä tekijöistä huolimatta lapsi ei ole oppinut lukemaan ja kirjoittamaan tavallisessa ajassa ja tavanomaisia menetelmiä käyttäen.

Olen tehnyt proseminaari-työni aiheesta Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ala-asteella. Tuon tutkimuksen tarkoituksena oli yleisesti selvittää, mitä lukihäiriö on, kuinka se ilmenee ja kuinka diagnosointi tapahtuu. Lukihäiriö aiheena alkoi kiinnostaa minua, kun opetin lukivaikeuksista lasta lukemaan ja kirjoittamaan. Jo tuolloin sain huomata, että tästä häiriöstä kärsivät lapset eivät saa riittävästi erityisopetusta, jotta se olisi tuloksellista. Tämänkin oppilaan kohdalla erityisopetuksen tunteja oli vain yksi viikossa. Koska lukivaikeuksisia oppilaita tulee jokaisen luokanopettajan kohdalle monia uran aikana, pitäisi luokanopettajien pystyä opettamaan myös näitä lapsia tuloksellisesti. Se ei kuitenkaan ole mahdollista, jos opettaja opettaa koko oppilasryhmää, lukivaikeuksinen mukaan luettuna, samoja metodeja käyttäen.

Tällä tutkimuksellani haluan selvittää, kuinka yhdessä kaupungissa opettajat opettavat lukivaikeuksisia oppilaitaan. Kuinka he eriyttävät opetustaan heille sopivaksi, jotta he voisivat myös oppia uusia asioita, vai huomioidaanko heitä yleisopetuksessa

lainkaan? Olen kiinnostunut saamaan selville, minkälaisia eriyttämismetodeja opettajat käyttävät eriyttämisessä vai opettavatko he lukioppilaita samalla tavalla kuin muitakin oppilaitaan.

Haluan selvittää myös, ovatko eriyttämistä käyttävät opettajat saaneet erityispedagogista koulutusta ja jos ovat, niin kuinka paljon. Toisaalta haluan tietää, keiden kanssa luokanopettajat tekevät yhteistyötä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten opettamiseen liittyvissä kysymyksissä ja minkälaista yhteistyö on.

Tutkimukseni suoritan tapaustutkimuksena, jossa tapauksen muodostavat yhden pienen eteläpohjalaisen kaupungin opettajat. Tutkimuksellani en pyri yleistettäviin tuloksiin vaan pyrin lisäämään omaa ja työni lukijoitten tietämystä lukihäiriöstä ja lukioppilaiden opettamisesta, eriyttämisestä ja sen ongelmista.

Tutkimusaineiston kerään lähettämällä kyselylomakkeen tutkimuskohteena olevan kaupungin jokaiselle opettajalle, jotka opettavat oppilaita ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Kyselylomakkeen teemoja ovat lukivaikeus, eriyttäminen ja yhteistyö. Lisäksi jokainen opettaja kertoo omasta koulutuksestaan ja tämän tiedon perusteella valitsen haastateltavikseni muutamia opettajia. Pyrin saamaan haastateltavikseni mahdollisimman erilaisen koulutuksen saaneita opettajia, jotka kuitenkin kaikki ovat pohjakoulutukseltaan luokanopettajia.

2 LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUDEN MÄÄRITTELYÄ

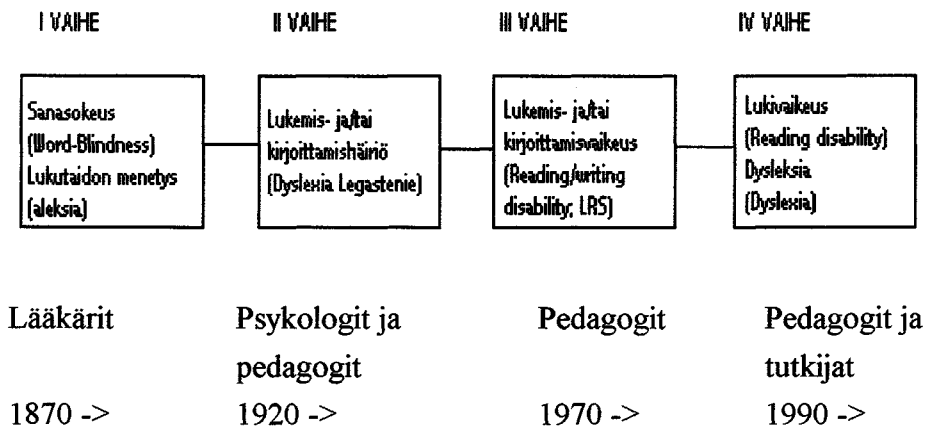
Syvälähden (1975, 7) mukaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien tutkimus on alkanut 1800-luvulla, vaikka viitteitä näistä vaikeuksista löytyy jo varhaisemmasta kirjallisuudesta. Alahuhdan mukaan vasta vuosisadan vaihteessa alettiin kiinnittää enemmän huomiota lasten erityisvaikeuksiin kirjoitetun kielen oppimisessa. Aikuisten osalta tätä ongelmaa oli tutkittu jo huomattavasti aikaisemmin. (Alahuhta 1990, 61.)

1800-luvulla pidettiin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia perinnöllisinä ja niiden katsottiin johtuvat aivotoiminnan heikkouksista. Vielä tuolloin vaikeutta pidettiin pysyvänä. Nykyään ollaan toiveikkaita, että ajoissa aloitettava korjaava opetus voi auttaa ongelman poistamisessa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 59.)

Tunnetuimpia nimityksiä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien alalla ovat Syvälahden mukaan *medfödd ordblindhet*, dysleksia eli lukemisvaikeus, dysgrafia eli kirjoittamisvaikeus, *legasthenie* eli lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, sanasokeus sekä erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus tai -häiriö (Syvälahti 1975, 8). Lehmuskallio (1983) käyttää nimityksiä lukemishäiriö ja -vaikeus. Ruotsalaisessa kirjallisuudessa dysleksialla tarkoitetaan erityistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta (ks. Stadler 1994). Siellä sanasokeus eli *ordblindhet* on jäänyt pois käytöstä. Englannin kielisessä kirjallisuudessa sen sijaan dysleksialla tarkoitetaan pääasiassa vain lukemisvaikeutta (ks. Snowling 1987). Syvälahti painottaakin kielialueiden välillä olevia eroja. Englantilaisessa ja amerikkalaisessa kirjallisuudessa pääpaino on lukemisvaikeuksien käsittelyssä. Saksalaiset ja pohjoismaalaiset tutkimukset ottavat mukaan myös kirjoittamisvaikeudet. (Syvälahti 1975, 8.)

Suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään pääasiassa nimityksiä lukemis- ja kirjoittamisvaikeus tai -häiriö. Myös dysleksia-käsitettä näkee käytettävän, vaikka se tieteellisesti tarkoittaakin vain lukemisvaikeutta. Mikkela painottaakin, että dysleksia tarkoittaa nykyään syistä riippumatta yleensä lukemisen ja kirjoittamisen oppimishäiriöitä (Mikkela 1985, 27). Ahvenainen ja Karppi (1993, 63) pitävät dysleksiaa yhtenä lukivaikeuksien osa-alueena. Heidän mukaansa se on erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, joka johtuu aivotoiminnan häiriöstä (ks. myös Stadler 1994).

Käsitteiden kirjavuuteen ovat olleet vaikuttamassa tutkijoiden ammattialat ja sitä kautta myös heidän tutkimustensa näkökulmat. Ahvenaisen ja Karpin mukaan lääketieteen edustajat uskoivat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien taustalla olevan elimellisiä syitä. Pedagogit ja psykologit taas painottivat oppimisympäristöjen, suoritustasojen ja oppimisprosessien eroja. (Ahvenainen & Karppi 1993, 60; ks. myös Mikkela 1985, 27.)



Kuvio 1. Lukivaikeutta tarkoittavien käsitteiden kehittyminen pääpiirteittäin Ahvenaisen ja Karpin (1993,60) mukaan

Mikkela'n mukaan lukivaikeudella tarkoitetaan nykyään sitä, että lapsi ei opi lukemaan ja kirjoittamaan lahjakkuutensa edellyttämällä tavalla. Hän vielä painottaa, että lukivaikeuksia voi olla sekä lahjakkailta että heikkolahjaisilla lapsilla. (Mikkela 1985, 28.) Rutterin (1978, 12) mukaan lukivaikeutena voidaan pitää sitä, että lapsella on vaikeuksia oppia lukemaan ja kirjoittamaan tavanomaisista menetelmistä, riittävästä älykkyydestä ja sosiokulttuurisista mahdollisuuksista huolimatta. Ahvenainen ja Karppi käyttävät määritelmää, jonka mukaan lukivaikeuksisena lasta voidaan pitää silloin, jos hän on lahjakkuudeltaan normaalitasoinen ja hänen näkönsä ja kuulonsa ovat normaalit. Näistä tekijöistä huolimatta lapsi ei opi lukemaan tavanomaisia menetelmiä käyttäen ja tavallisessa ajassa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 62.) Ahvenainen kuitenkin painottaa, että käytännön opetustyön kannalta olisi järkevämpää määritellä oppimisvaikeus suhteessa opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin kuin vaikeasti määriteltävään lahjakkuustasoon (Ahvenainen 1982, 205).

Ahvenaisen ja Karpin (1993, 61 - 62) mukaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiselle lapselle on tyypillistä, että lukemisessa ja kirjoittamisessa on paljon tiettytyyppisiä virheitä. Lukeminen ja kirjoittaminen on hidasta ja vaivalloista. Kuitenkaan lukivaikeuksisen oppilaan ei tarvitse olla luokan heikoin kaikissa aineissa, sillä hänellä voi olla hyvä muisti tai muita kykyjä, jotka kompensoivat heikkoa luku- ja kirjoitustaitoa. Lukivaikeuksista voidaan pitää myös alisuoriutujana, joka ei hyödynnä opetusta kykyjään vastaavalla tavalla. Duane (1985, 14) painottaa, että äidinkielen lisäksi vaikeuksia voi myös olla matematiikassa, käsien hienomotoriikassa, katseen kohdistaminen voi olla vajavaista sekä vasen-oikea-erottelu voi olla vaikeaa. (ks. myös Rudel 1985, 33.)

Lukivaikeuksisella voi olla näiden ensisijaisten oireiden lisäksi myös toissijaisia oireita, jotka aiheutuvat ensisijaisista vaikeuksista. Näitä ovat Johnin (1994, 7) mukaan käytöshäiriöt ja muut emotionaaliset häiriöt. Malmquist lisää tähän vielä, että lukilapset leimautuvat helposti ja heille voi tulla edellä mainittujen oireiden lisäksi myös peukalon imemistä, kynsien pureskelua, he voivat olla motorisesti levottomia, hermostuneita, pelätä koulussa eri tilanteita, heillä on keskittymisvaikeuksia, unettomuutta ja rauhattomuutta (Malmquist 1977, 2). Stadler (1994) kuitenkin painottaa, että jokaisen lukivaikeuksinen on yksilö, jolla on yksilölliset ongelmat. Lukivaikeuksien rajoja ei voida pitää hänen mukaansa tiukkoina vaan niiden on oltava liukuvia.

Korhonen pitää lukivaikeutta jossakin määrin perinnöllisenä, sillä lukilasten vanhemmilla ja muilla sisaruksilla on havaittu olevan enemmän oppimisvaikeuksia kuin muilla. Jos toisella vanhemmista on ollut lukivaikeuksia, on pojilla 30 - 40 %:n riski olla myös lukihäiriöinen. Tyttöillä riski on 17 - 18 %. Myös sosiaalista perimää voidaan pitää yhtenä syyvaihtoehtona. (Korhonen 1995, 168.) Stadler (1994, 9) kuitenkin mainitsee, että lukivaikeus ei ole lapsen älykkyyden lisäksi myöskään sidoksissa yhteiskuntaluokkaan tai kulttuuriin. Useat tutkijat Korhosen lisäksi painottavat, että pojilla on suurempi mahdollisuus olla lukivaikeuksinen kuin tyttöillä. Snowling ja Stadler kertovat, että pojilla on lukivaikeus 3 - 4 kertaa yleisempi kuin tyttöillä (Snowling 1987, 37; Stadler 1994, 18). Karpin (1983, 151) mukaan lukivaikeuksisia on 12 - 15 % koululaisista standardoiduilla testeillä mitattuna. Käytännössä se tarkoittaa, että jokaisessa normaalikokoisessa luokassa on 3 - 4 lukioppilasta.

Tässä työssäni käytän lukivaikeutta, lukihäiriötä, lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta ja -häiriötä tarkoittamassa samaa asiaa. Myös ulkomaalaisessa kirjallisuudessa paljon

esiintyvät dysleksia-käsitteen ja siihen liittyvät tekijät liitän lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin kuuluviksi.

3 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN OPPIMISEN EDELLYTYKSET

Lapsen kielellisessä kehityksessä jo ennen kouluikää on Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1989) mukaan keskeistä lapsen kanssa keskusteleminen. He painottavat, että määrän ohella tärkeää on myös kielen laatu. Monipuolinen, virheetön ja vivahteikas kieli luo pohjan lapsen kielelliselle kehitykselle. Kielitaidon omaksumista tukee myös se, että lapsi saa erilaisia kokemuksia kielenkäyttötilanteista ja häntä rohkaistaan käyttämään kieltä. Koulussa lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen pohjana on ennen kouluikää saavutettu kielitaito. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 124.) Malmquistin (1975, 51) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen alkeiden oppiminen perustuu muun muassa siihen, että lapsi kykenee kuuntelemaan riittävät keskittyneesti eri äänteiden ja kielen symboleja.

Lehmuskallion (1991) mukaan lukemiseen liittyvät fyysiset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ovat lukemisen oppimisessa merkittävästi mukana. Lapsen kielelliseen kehitykseen vaikuttaa kodin lukemiseen liittyvä varustetaso eli kuinka paljon kotona on kirjoja ja lehtiä lapsen käytettävissä. Myös vanhempien kannustus lukemiseen on merkittävää. (Lehmuskallio 1991, 144.)

Julkunen pitää lukemaan oppimisessa tärkeänä sitä, että lapsi on ollut jo ennen kouluikää paljon tekemisissä puhutun ja kirjoitetun kielen kanssa. On tärkeää, että hänelle luetaan runsaasti ja myös keskustellaan luetusta. Samalla kun lukemistilanne on vuorovaikutusta vanhemman ja lapsen välillä, lukeminen edistää myös lapsen kykyä tulkita kirjoitettua kieltä. (Julkunen 1990, 73 - 75.)

Alahuhta (1990) selittää lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen vaadittavat viisi eri tekijää: vakiintunut suuntautumiskyky, muotojen kiinnittyminen ja visualisaatio, tietty välimatka sanaan ja sen sisältämään merkitykseen nähden, merkitys- ja äänisuhteiden hallinta sekä käden ja silmän liikkeiden yhteistyö.

Lapsella on oltava *vakiintunut suuntautumiskyky*, jolloin hän pystyy suuntaamaan katseensa luettavaa riviä pitkin vasemmalta oikealle. Jos lapsen avaruudellinen suuntautumiskyky on heikko, hänen katseensa harhailee. Tästä seuraa, että hän joutuu lukiessaan korjaamaan usein ja palaamaan alkuun. Näin lukemisesta tulee hidasta eikä sitä ole helppo ymmärtää (ks. Malmquist 1977, 22).

Muotojen kiinnittyminen ja visualisaatio tarkoittavat, että lapsi hallitsee kirjainten muodot. Lukivaikeuksisella on ongelmia tällä alueella, koska hän ei pysty palauttamaan äänteiden visuaalisia vastineita sujuvan lukemisen kannalta kyllin nopeasti. Lukemisesta tulee tavuittaista ja hyvin hidasta.

Lapsen on hallittava *tietty välimatka sanaa ja sen sisältämään merkitykseen nähden*. Varhaislapsuudessa puhe ja sanat liittyvät johonkin havaittavissa olevaan ja yleensä puhetilanteet ovat tässä ja nyt -tilanteita. Koulussa lapsen tulisi voida siirtää puheensa pois nykyhetkestä kaukaisempiin asioihin, esimerkiksi keväällä on pystyttävä orientoitumaan syksyyn, kun siitä luetaan ja kirjoitetaan.

Lapsen on ymmärrettävä kuultujen, merkitsevien ja soinnillisten sarjojen merkitys. Tämä kuuluu *merkitys- ja äänisuhteiden hallintaan. Käden ja silmän liikkeiden yhteistyö* tarkoittaa sitä, että käden ja silmän yhteistoiminta on kirjoittamisen kannalta välttämätön. (Alahuhta 1990, 63 - 64.)

Alahuhdan mukaan lukeminen edellyttää kirjainten tuntemista ja tietoa, miltä kirjoitettu sana näyttää, miltä se kuulostaa ja kuinka se artikuloidaan. Ääneen lukiessa on myös osattava kontrolloida hengitystä ja äänentuoton sekä artikuloinnin yhteistoimintaa. Kirjoittaminen edellyttää hänen mukaansa kaikkea, mitä lukeminenkin edellyttää. Lisäksi kirjoittajalla on oltava muistijälkiä siitä, kuinka sana kirjoitetaan eli minkälaista käden ja sormien liikkeitä tarvitaan. Tietysti tarvitaan myös motivaatiota, halua kirjoittaa. (Alahuhta 1990,25.)

Collins ja Gentner (1980) tähdentävät, että kirjoittajan on hallittava neljä erillistä rakennetta ennen kuin hän voi kirjoittaa omia ajatuksiaan. Nuo rakenteet ovat teksti-, kappale-, lause- ja sanarakenne ja siinä erityisesti tavaaminen. Rakenteiden yhdistäminen voi tuottaa vaikeuksia. Näiden lisäksi lapsen on osattava tietysti myös kirjaimet. (Collins & Gentner 1980,67.)

Ahvenaisen ja Karpin (1993) mukaan lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttää: toimivaa työmuistia, visuaalista ja auditiiivista havainnointikykyä, ääntöjen havaitsemista sekä kaikkien aistihavaintojen integrointia. Lyhytkestoisen työmuistin avulla pystytään työstämään havaintoaineistoa kuten kirjaimia ja numeroita talletettavaksi säilömuistiin. (Ahvenainen & Karppi 1993, 51 - 53.)

Visuaaliset ja auditiiiviset havainnot ovat normaalin lukemisen ja kirjoittamisen peruselementit. Lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät normaalisti toimivaa näköaistia

ja normaalia kuulontarkkuutta sekä lisäksi suuntatajua ja auditiivista erottelu- ja yhdistämiskykyä, joiden avulla äänteet erotetaan toisistaan ja yhdistetään toisiinsa kuullun perusteella. (Ahvenainen & Karppi 1993, 53 - 56.)

Lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan harjoittelussa säilyvät pitkään äänettömät ääntöliikkeet tukemassa suoritusta. Ahvenainen ja Karppi käyttävät kirjoittamisen yhteydessä nimitystä ”sisäinen ” tavuttainen lukeminen. (Ahvenainen & Karppi 1993, 56 - 57.)

Sujuvan lukemisen ja kirjoittamisen kannalta on tärkeää, että kaikki aistitieto yhdentyy virheettömästi. Aistimusten järjestäytyminen käyttöä varten sekä siihen liittyvä motorinen toiminta tapahtuvat automaattisesti. Jokaisella lapsella on jo syntyessään olemassa valmius aistien integraatioon, mutta sitä voidaan silti vielä harjaannuttaa edelleen. (Ahvenainen & Karppi 1993, 57 - 58.)

4 LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSIEN TAUSTAA

4.1 Syitä

Mikkälän (1985) mukaan lukivaikeuksilla on useita syitä. Hän mainitsee *elimelliset, perinnölliset ja tunneperäiset syyt*. Elimellisistä syistä hänellä on esimerkkinä MBD eli pieni aivotoiminnan häiriö, jossa lapsen äly on normaali, mutta silti lapsella on oppimisvaikeuksia, esimerkiksi lukivaikeuksia, kömpelyyttä sekä käden ja silmän yhteistyön heikkoutta. Kaksi viimeksi mainittua vaikeuttavat myös osaltaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. (Mikkälä 1985, 36.)

Lukivaikeuksien perinnöllisistä syistä Mikkälä mainitsee aivotoiminnan kypsymättömyyden eli havaintotoiminnan, motoriikan ja rytmitajun kehitys on viivästynyt. Lukilapsilla on myös ristikkäistä dominanssia enemmän kuin muilla lapsilla. Esimerkiksi he ovat oikeasilmäisiä ja vasenkätisiä. Tutkimuksen ovat osoittaneet, että joissakin suvuissa lukivaikeuksia esiintyy runsaasti. Mikkälä kuitenkin painottaa, että lukihäiriö ei sellaisenaan periydy, mutta sille altistavat tekijät sen sijaan siirtyvät sukupolvelta toiselle. (Mikkälä 1985, 36 - 38.)

Tunne-elämän häiriö voi myös olla lukivaikeuksien syynä. Tämän häiriön aiheuttavat joko perintötekijät tai ympäristötekijät tai ne yhdessä. Nyky-yhteiskunnan kehitys altistaa entistä helpommin lapsia tunne-elämän häiriöille. Tutkimuksissa on todettu, että vakavista persoonallisuuden häiriöistä kärsivillä lapsilla on usein vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Mikkälä kuitenkin muistuttaa, että kaksi kolmasosaa emotionaalista häiriöistä on lukivaikeuksien aiheuttamaa ja vain yksi kolmasosa on sen syynä. (Mikkälä 1985, 38 - 39.) Malmquistkin (1977, 70 - 71) painottaa, että emotionaaliset häiriöt johtuvat lukilapsilla useista epäonnistumisista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Samalla lapselle tulee itseluottamuksen puutetta, arkuutta, pelkoja ja ahdistuksia.

4.2 Visuaalinen ja auditiivinen lukihäiriö

4.2.1 Visuaalinen häiriö

Visuaalisessa häiriössä on tyypillistä, että lapsella on vaikeuksia muistaa kirjaimien ja numeroiden muotoja, suuntia ja järjestystä. Tästä aiheutuu rotaatiota eli kiertymistaipumusta ja reversaaleja eli kääntymistäipumusta. (Mikkela 1985, 50.) Salminen (1982) painottaa, että suuntien ja muotojen muistaminen on vaikeaa pitkään ja jopa pysyvästi toisin kuin normaalisti lukemaan ja kirjoittamaan oppivilla lapsilla. Hänen mukaansa lukemisen reversaalit voivat olla partiaalisia eli vain osa sanasta luetaan kääntyneenä (leikki - liekki) tai sitten totaalista, kun sana luetaan lopusta alkuun (oli - ilo). (Salminen 1982, 35 - 36.)

Visuaalisesta häiriöstä kärsivän lapsen on vaikea kopioida tekstiä taululta tai piirtoheitinkalvolta, koska hänen on vaikeaa löytää katseen paikkaa ja suuntaa. Kopioinnissa hänellä jää myös välimerkit helposti huomaamatta. Katseen kohdistamisen vaikeus johtaa usein lukemisessa riviltä eksymiseen. (Mikkela 1985, 50 - 51; Salminen 1982, 36.)

Sekä Salminen (1982) että Mikkela (1985) mainitsevat, että visuaaliseen häiriöön kuuluu perseveraatiotaipumus eli lukilapsi lisää sanaan tavun tai toistaa jotain tavua, esimerkiksi lipun - lipunpun. Näille lukilapsille on ominaista sanojen loppujen tai koko sanan arvaaminen. He voivat korvata lukiessaan sanan osan tai koko sanan muulla osalla tai sanalla, jolloin merkitykset muuttuvat. Heidän on vaikeaa muodostaa tavuja ja sanoja, vaikka osaisivatkin kirjaimet. Jos lapsen auditiivinen puoli on vahva, hän voi luetella kirjaimet sanasta ääneen peräkkäin ja näin pystyä hahmottamaan koko sanan. (Mikkela 1985, 50; Salminen 1982, 36.)

Muita visuaaliseen häiriöön liittyviä ongelmia ovat Mikkelan (1985, 50 - 51) ja Salmisen (1982, 35 - 36) mukaan runsas pyyhekumin käyttö, virheiden korjaaminen kirjoittamalla entisen päälle, rivien alkujen ja loppujen tekeminen epätasaisiksi, isojen ja pienten kirjainten virheellinen käyttö sekä erilaisten sarjojen oppimisen vaikeus, esimerkiksi viikonpäivien ja kuukausien oppiminen.

Mikkelän (1985) mukaan visuaalinen häiriö haittaa enemmän lukemista kuin kirjoittamista. Lisäksi vaikeuteen voi liittyä heikko motorinen suoritus, joka lisää entisestään kirjoituksen vaikeaselkoisuutta ja virheellisyyttä. Tästä häiriöstä kärsivät lukilapset leimataan helposti huolimattomiksi ja opiskelusta piittaamattomiksi. (Mikkela 1985, 51.)

4.2.2 Auditiivinen häiriö

Auditiivisessa häiriössä on Mikkelän (1985) mukaan kysymys kuullun hahmottamisen puutteellisuudesta, vaikka lapsen kuulo on täysin normaali. Lapsella on puutteellinen kyky erotella kuuloärsykeitä, jotka korva ottaa vastaan ja välittää hermoratoja pitkin aivoihin. Mikkela pitää häiriötä kuullun hahmottamisessa pysyvämpänä esteenä lukemaan oppimiselle kuin visuaalista häiriötä. (Mikkela 1985, 46 - 47.) Syvälahti (1989, 18) mainitsee, että lukihäiriöisistä kaksi kolmasosaa kuuluu auditiiviseen alaryhmään.

Salminen (1982) mukaan auditiivisesta häiriöstä kärsivällä lapsella on vaikeuksia seurata opettajan nopeaa puhetta. Hän voi kuunnella suu auki terästääkseen kuullun erottelukykyä. Tällaisen lukilapsen on hankala kuunnella sujuvaa ja vuolaana etenevää puhetta, mihin vaikuttaa myös puhujan äänen korkeus. (Salminen 1982, 37 - 38.) Mikkela (1985, 48) lisää vielä, että tällaisen lapsen on helpompi seurata matalaa miesääntä kuin korkeaa naisääntä.

Lukilapsella, jolla kuullun erottelu on vaikeaa on usein myös melodisen ja rytmisen erottelukyvyn heikkous. Hän ei erota puheen ja musiikin melodisia rakennetekijöitä eli ei erota käskyjä, kieltoja ja toivomuksia toisistaan. Rytmisen erottelukyvyn puutteen vuoksi lapsi ei pysty tavuttamaan ja jaksottamaan lukemaansa oikein. (Mikkela 1985, 47.)

Mikkelän (1985) mukaan auditiiviseen häiriöön liittyy lyhytaikaisen muistin heikkous. Lapsi ei kykene painamaan mieleensä irrallisia kuuloärsykeitä kuten numeroita, kirjaimia ja outoja sanoja. Lyhytaikainen muisti on äärimmäisen tärkeä kielellisessä oppimisessa. (Mikkela 1985, 47.)

Auditiivisesta häiriöstä kärsivät lukilapset voivat sanoa kirjoittamansa sanan ääneen ja näin vahvistaa kuulohavainnon erottelukykyä. Näillä lukilapsilla artikulaatio voi olla epäselvää ja heillä voi olla ekolaliaa eli kaikupuhetta. (Salminen 1982, 37 - 38.)

Kuullun erotteluvaikeuden vuoksi auditiivisesta häiriöiset lukilapset pystyvät työskentelemään paremmin painetun tekstin kanssa kuin suullisten ohjeiden perusteella. Heille sanelukirjoitus on vaikeaa, koska siinä toimitaan juuri kuullun perusteella, mutta myös itsenäinen oikeinkirjoitus on vaikeaa. (Salminen 1982, 38.)

Auditiiviseen häiriöön kuuluu Mikkilän (1985) mukaan minimiparien erottamisen vaikeus eli sanat, jotka eroavat vain yhdellä kirjaimella toisistaan menevät sekaisin. Muita yleisiä virheitä ovat muun muassa, että pitkistä vokaalista ja kaksoiskonsonantista jää toinen pois sekä samanlaiselta kuulostavat äänteet menevät sekaisin. (Mikkilä 1985, 48) Salmisen (1982, 38) mukaan muita yleisiä virheitä ovat myös sanojen osien poisjääminen, sanojen lyheneminen sekä ylimääräisten lisien ilmaantuminen kirjoitettuun tekstiin. Lapselle tuottaa vaikeuksia myös kuullun sanan äänteiden erottaminen. Alkuäänteen erottaminen voi onnistua, mutta muut tuottavat ongelmia.

5 LUKIVAIKEUS

Ahvenainen ja Karppi eivät pidä järkevänä lukivaikeuksien suhteuttamista oppilaan yleiseen lahjakkuustasoon kuten tavallisesti määritelmässä tehdään. Heidän mielestään olisi parasta, jos lukivaikeus määriteltäisiin suhteessa oppimistavoitteisiin, sillä lukivaikeudethan paljastuvat juuri siinä, että oppimistavoitteita lukemisen ja kirjoittamisen osalta on vaikea saavuttaa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 62.) Tavoitteiden tulisi tietysti olla sellaisia, että ne on mahdollista saavuttaa sillä ikätasolla ja sitä vastaavalla kehitystasolla, jolle ne on asetettu.

5.1 Vaikeudet lukemaan oppimisessa

Suomessa opetetaan lukemista Ahvenaisen ja Karpin mukaan siten, että ensimmäiseksi lapsen on oivallettava kirjain-äännevastaavuus, minkä pohjalta kootaan tavuja ja edelleen tavuista sanoja. Näin lapsi oppii mekaanisen lukemisen, lukemisen perustekniikan, joka on pohja lukutaidon kehittymiselle. (Ahvenainen & Karppi 1993, 67.) Lukemaan oppiminen vaatii myös, että lapsi ymmärtää spesifisten kirjoitusmerkkien merkityksen sekä niiden pysyvän suhteen toisiinsa sanoissa ja lauseissa (Ahvenainen ym. 1979).

Jos lapsen perusvalmiudet ovat normaalisti kehittyneet, hän ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuuden itse eikä sitä tarvitse erikseen opettaa. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsivän on sen sijaan vaikea erottaa ääniteitä toisistaan ja tunnistaa, mikä kirjain vastaa kutakin äännettä. (Ahvenainen ym. 1979, 27 - 28.) Lapsella on heikko auditiivinen erottelukyky, jos hän ei havaitse ääniteitä ja niiden eroja tai yhtäläisyyksiä puheessa. Lukemaan oppimisen kannalta on tärkeää, että ääniteet osataan erottaa toisistaan tarkasti.

5.1.1 Vaikeuksia tuottavat kohdat lukemisen oppimisprosessissa

Ahvenainen ym. jakavat oppimisprosessissa vaikeuksia tuottavat kohdat seuraavaan viiteen alueeseen (Ahvenainen ym. 1979, 28 - 30):

1. Kirjain-äännevastaavuus

Syvälähti (1975, 29) mainitsee, että lapsen täytyy olla älykkyysältään vähintään 6,5 - 7,5 vuotta ennen kuin hän voi ymmärtää kirjainten ja niitä vastaavien äänneiden yhteyden. Kirjain-äännevastaavuuden hahmottaminen on lukemisen perustekijä, sillä lukeminen on mahdotonta, jos lukija ei tiedä, mikä äänne vastaa kutakin kirjainta.

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiselle tuottaa vaikeuksia muuttaa kirjain äänneeksi. Syvälahden mukaan lapsi ei hahmota äänneitä eikä tunnista niitä sanoista. Hän voi kuitenkin osata kirjaimet, vaikka ei muistakaan niitä vastaavia äänneitä. (Syvälahti 1975, 31.) Hänen mukaansa lievempänä häiriönä voidaan pitää tapausta, että lapsi tunnistaa osan äänneistä, mutta toisiaan muistuttavat äänneet menevät sekaisin. Tavallisimmat äänneet, jotka sekoittuvat toisiinsa ovat m-n, e-t-v-p- sekä o-k-h. (ks. myös Mikkelä 1985, 33) Mikkelä (1985, 47) painottaa, että lukilapsilla lyhyaikaisen muistin kapasiteetti on pienempi kuin lapsilla, jotka oppivat lukemaan ja kirjoittamaan normaalisti. Tämä seikka vaikeuttaa tavujen ja sanojen kokoamista epävarmoista äännekirjainvastaavuuksista. Lapsi ei muista, mikä kirjain vastaa kutakin äännettä. (Syvälahti 1975, 30.)

Kirjain-äännevastaavuuden hahmottaminen on erittäin tärkeä lukemaan oppimisen kannalta. Vaikka lapsi osaisikin yhdistää osan äänneistä oikeisiin kirjaimiin, hänen lukemisensa ei ole sujuvaa ja ennen kaikkea se ei ole ymmärrettävää. Lapselta vaatii paljon itsekuria jatkaa lukemisen harjoittelua, koska se ei ainakaan oppimisprosessin alkuvaiheessa ole palkitsevaa ja vaatii henkisiä voimia.

2. Vaikeus yhdistää äänneitä tavuiksi

Ahvenaisen ym. (1979) mukaan äänneiden yhdistäminen tavuiksi on suuri kynnyks lukemis- ja kirjoittamishäiriöiselle. Heidän mukaansa äänneet tulee voida hahmottaa kokonaisuudeksi näkömuistin, kuulohavainnon ja puhemotorisen toiston avulla.

(Ahvenainen ym. 1979, 29.) He pitävät vokaalien yhdistämistä kaikkein helpoimpana. Vaikeinta on konsonanttien yhdistäminen vokaaleihin, mikä sinänsä on suomen kielessä kaikkein tärkeintä. Kirjainten yhdistämisvaiheessa saattavat kirjainten paikat mennä sekaisin, jolloin syntyy niin sanottu reversaalivirhe, esimerkiksi suski/suksi. (Ahvenainen ym. 1979, 29.)

Lapsi voi luetella kirjaimia useita kertoja peräkkäin saamatta silti kiinni kokonaisuudesta. Hän ei pysty hahmottamaan kirjaimista muodostuvaa sanaa, mikä on lapselle väsyttävää. Tämän vuoksi pitkät luku- ja kirjoitustuokiot eivät ole tarkoituksenmukaisia, sillä niiden kautta lapsi alkaa tuntea vastenmielisyyttä koko lukemista kohtaan. Tämä pitäisi ottaa huomioon myös korjaavassa opetuksessa. Luultavasti tärkeintä on se, että opetuksessa edetään oppilaan edellytysten ja voimavarojen mukaan eikä suinkaan opettajan asettamassa aikataulussa, jos se osoittautuu epärealistiseksi.

3. Tavurajan hahmottamisen vaikeus

Ahvenaisen ym. mukaan saadaan lukemisesta ymmärrettävä yhteys puhemiehen, kun äänteiden yhdistäminen tapahtuu tavuittain. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisen on vaikea hahmottaa tavurakenteen pysyviä auditiivisia ja visuaalisia ominaisuuksia. (Ahvenainen ym. 1979, 29.) Ei ole samantekevää, mihin tavurajat lukiessa tulevat, sillä se voi tehdä luetusta epäselvää. Aakkosellinen kirjoitustapa on Niemen, Poskiparran ja Hyönän (1986,33) mukaan lukivaikeuksien merkittävä aiheuttaja. Lukilapsen on vaikea ymmärtää sitä, minkä vuoksi sanojen jaksottelusta tulee epätarkoituksenmukaista ja sanojen ryhmittely on väärää. Tavurytmi voidaan opettaa lukihäiriöiselle puhutun kielen avulla, esimerkiksi taputtamalla samalla, kun lausutaan jotakin lorua rytmisesti. Ahvenainen ym. mukaan kaikki lapset eivät opi rytmiä puhutunkaan kielen avulla, jolloin opettamisen on pohjaututtava kielen rakenteeseen. Esimerkiksi tavun alussa ei yleensä ole kahta konsonanttia muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. (Ahvenainen ym. 1979, 29 - 30.)

4. Vaikeus koota sana tavuista

Tähän vaiheeseen päästäkseen on lapsen ymmärrettävä kirjain-äännevastaavuus, osattava yhdistää äänteitä tavuiksi sekä oivallettava tavurytmin merkitys lukiessa. Sujuvuus sanojen yhdistämisessä tavuista riippuu siitä, kuinka pitkä sana on kyseessä ja kuinka

pitkiä yksittäisiä tavuja sanassa on. Kaksitavuiset ja nelikirjaimiset sanat ovat yksinkertaisimpia. Kolmi- tai useampitavuiset sanat sen sijaan tuottavat ongelmia.

5. Vaikeudet luetun ymmärtämisessä

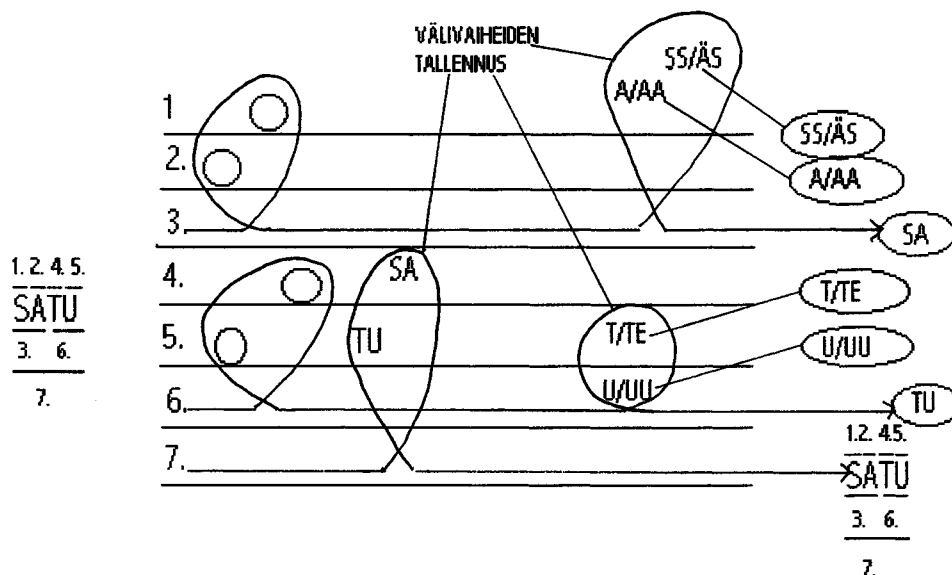
Julkusen mukaan Suomessa kiinnitetään liikaa huomiota mekaanisen lukutaidon oppimiseen. Lukeminen voi olla sujuvaa, mutta lapset eivät välttämättä osaa sanoa, mitä he ovat lukeneet. Tämän vuoksi luetusta olisikin keskusteltava opettajan johdolla. Jokainen outo sana tulisi selittää mahdollisimman hyvin ja muutenkin luettu pitäisi pystyä liittämään omiin kokemuksiin. (Julkunen 1990, 78 - 79.)

Lukihäiriöiselle luetun ymmärtäminen on vaikeaa jo pelkästään senkin vuoksi, että hänen lukemisensa ei monien eri tekijöiden vuoksi ole sujuvaa. Jo yksittäisten sanojen ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Lukiessa niihin voi tulla muun muassa reversaali- ja rotaatiovirheitä, jolloin sanan merkitys voi muuttua tai sitä ei voi lankaan ymmärtää. Jos lauseessa on useita pitkiä ja hankalia sanoja, niiden aukaiseminen vie lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisella kauan, jolloin hän ehtii jo unohtaa lauseen alun ennen kuin hän pääsee sen loppuun.

5.1.2 Sanan koodaamisen syklisen rakenteen aiheuttamat vaikeudet

Sanan fonologinen koodaus eli tavaaminen vaatii edestakaisuutta, mikä tuottaa Ahvenaisen ja Karpin mukaan vaikeuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiselle. Tällöin on lapsen lyhytkestaisen muisti eli työmuisti koko ajan kuormitettuna ja kognitiivinen kuormitus lisääntyy koko ajan sanan loppua kohti mentäessä. Tämä vaihe on erittäin altis häiriöille. Jos lapsi pystyy muuttamaan kirjaimet nopeasti äänteiksi ja kokoamaan ne edelleen tavuksi, kuormitus vähenee ja koko prosessi helpottuu. Lukihäiriöisen ongelmana onkin, että hänen fonologinen koodausprosessinsa on hidaskuormitus prosessin aikana on suuri ja erittäin altis kaikille häiriöille. (Ahvenainen & Karppi 1993, 71; ks. myös Niemi, Poskiparta & Hyönä 1986, 36 - 37.) Jos sana on pitkä, pyrkii lukihäiriöinen kuormituksen lisääntyessä helpottamaan suoritustaan arvaamalla sanoja niiden alun perusteella.

Ahvenaista ja Karppia mukaillen esitän sanojen koodaamisen syklisen mallin käyttäen esimerkkinä satu-sanaa (kuvio 2). Kirjainten tunnistamiseen tarvitaan aisti- ja havaintoprosessia. Seuraavaksi lapsen on pystyttävä muuttamaan visuaalisesti havaittu graafinen symboli eli kirjain sitä vastaavaksi äänneksi. Kontrolloijana ja vahvistajana toimii puhuttu kieli, kun äänne artikuloidaan ja tallennetaan työmuistiin. Jokainen äänne ja niistä muodostettu tavu ja lopulta koko sana tarvitsevat oman koodausprosessinsa, jolloin satu-sanassa osaprosesseja tulee yhteensä seitsemän. On ymmärrettävää, että tällainen prosessi vaatii työmuistilta paljon ja että pitkissä sanoissa lukihäiriöisen monet ongelmat muodostuvat esteeksi sanojen koodaamiselle ja sitä kautta ymmärtämiselle. (Ahvenainen & Karppi 1993, 70.)



Kuvio 2. Sanan koodauksen syklinen rakenne (Ahvenainen & Karppi 1993, 71)

5.1.3 Teksti-informaation prosessoinnin vaikeus

Ahvenaisen ja Karpin mukaan teksti-informaation prosessointi etenee lukutaidon kehittyessä fonologisesta koodaamisesta kohti ortografista (Ahvenainen & Karppi 1993, 72). Aloitteleva lukija etsii puhutun (fonologisen) kielen kautta merkitystä sanoille. Hän

käyttää koodauksessaan avuksi tavausta, joka etenee edestakaisten syklien kautta lopputulokseen. Fonologisen koodaustavan automatisoituminen tapahtuu edestakaisen syklisen koodausstrategian poisoppimisen myötä. Tällöin työmuistin kuormitus lukiessa vähenee ja ortografinen koodaus tulee vallitsevaksi eli sanojen koodaus perustuu koko sanan ärsykeominaisuuksiin eikä sitä tarvitse enää koodata osissa vaan se luetaan kokonaisuutena. Kun lukemista tutkiville testeille asetetaan aikarajoja, esimerkiksi näytetään luettavaa sanaa vain lyhyt aika, saadaan selville, käyttääkö lukija fonologista vai ortografista koodausstrategiaa. Ahvenaisen ja Karpin (1993, 86) mukaan lukija, joka käyttää fonologista strategiaa, ei ehdi lukemaan sanaa lyhyessä havaintoajassa. Ortografista strategiaa käyttävä sen sijaan lukee suoraan tärkeitä visuaalisia hahmoja: kirjaimia, tavuja ja sanoja.

Hyvä ja sujuva lukija käyttää lukiessaan ortografista koodausta ja fonologinen koodaus toimii täydentävänä tekijänä (Ahvenainen & Karppi 1993, 72). Lukihäiriöiselle sen sijaan tuottaa ongelmia jo fonologinen koodaus eli tavaaminen. Jos hän sen oppii, tuottaa seuraavaksi vaikeuksia siirtyminen siitä sujuvaan lukemiseen. Lehtonen (1993, 45) mainitsee, että lukivaikeuksinen käyttää tilanteesta riippumatta itsepintaisesti vain yhtä strategiaa. Kuntoutuksen avulla pyritään hänen mukaansa muuttamaan tätä tilannetta. Tavauksen vaikean poisoppimisen vuoksi voitaisiin tavausmenetelmä unohtaa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten opetuksessa kokonaan. Voitaisiin käyttää esimerkiksi tavumenetelmää, jossa opetellaan ensin kutakin kirjainta vastaava ääntöliike ja siirrytään sitten ääntöliikkeiden liu'uttamiseen suoraan tavuiksi ja sanoiksi. Tällä menetelmällä lapset voivat siirtyä ortografiseen koodausstrategiaan nopeammin eikä se vaadi poisoppimisia, joka jo sinänsä tuottaisi lukihäiriöiselle ongelmia.

5.1.4 Lukihäiriöisen yleisimmät lukemisvirheet

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiselle tuottaa ongelmia kirjainmerkkien tunnistaminen ja erottelu (Peruskoulun erityisopetus 1987, 14). Malmquistin (1977) mukaan lukihäiriöisellä lapsella voi olla ongelmia kirjainten visuaalisessa erottelussa, jolloin symmetriset kirjaimet sekoittuvat keskenään, esimerkiksi u-n, p-q ja b-d. Lukihäiriöinen ei erota näitä heikon avaruudellisen suuntautumiskykynsä vuoksi. Jos kirjaimet muistuttavat

toisiaan sekä visuaalisesti että auditiivisesti, tuottaa se vielä lisää erotteluvaikeuksia, esimerkiksi kirjaimet b-d ja m-n. (Malmquist 1977, 1.)

Alahuhta (1990) esittää, että vaikeus erottaa kirjainten peräkkäinen järjestys seuraa usein viivästynyttä puheenkehitystä eli lapsella on ollut vaikeuksia hallita äänteiden järjestys jo puheessa. Lukemisessa se ilmenee virheellisinä sanahahmoina sekä kirjainten ja sanojen poisjättämisinä. Tavallisesti näin käy pitkissä ja tuntemattomissa sanoissa, jolloin myös sanasta muodostuu helpompi, kun siitä jätetään jotakin pois. Lukihäiriöinen voi jättää myös sanan viimeisen kirjaimen pois, koska lapsella puheessakin voi jäädä viimeinen äänne kuulumatta eli viimeinen äänne niin sanotusti niellään. (Alahuhta 1990, 71.)

Ahvenaisen ym. (1979) mukaan lukihäiriöisen alkuvaikeudet ovat kirjain-äännevastaavuuksien muodostaminen, äänteiden yhdistäminen ja tavurajan löytäminen. Lukeminen jää helposti kirjainten luettelemisen tasolle, jolloin äänteiden yhdistäminen on epävarmaa ja tavurajakin jää epäselväksi. (Ahvenainen ym. 1979, 31.) Alahuhtan mukaan lisää vaikeuksia seuraa vielä siitä, että kirjain-äännevastaavuus olisi hallittava myös silloin, kun sanat ja lauseet muodostavat pitkiä peräkkäisiä kirjainsarjoja ja niillä on kullakin jokin merkitys ja sisältö (Alahuhta 1990, 71). Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisen virheet ovat siis samanlaisia kuin aloittelevan lukijan ja kirjoittajan, mutta ne ovat vain pysyvämpiä. Lukeminen on hidasta ja siinä on paljon toistoja, jolloin luetun ymmärtäminen on miltei mahdotonta, koska virheiden kautta luettavasta tekstistä tulee epämielekkästä. Mikkela (1985, 35) lisää, että vaikeuksien myötä lapsella häviää halu lukemiseen.

5.2 Vaikeudet kirjoittamaan oppimisessa

Ahvenainen ym. pitävät lapsen kirjoittamisen perustekniikan oppimisessa tärkeänä sitä, että lapsi pystyy havaitsemaan ja erottelemaan puhutun kielen äänteet puheessa esiintyvässä järjestyksessä ja tuottamaan ne kirjoitettuna samassa järjestyksessä. Kirjoittaminen on analyysiprosessi, jossa puhuttu, kuultu ja ajateltu sana muutetaan kirjoitetuksi kieleksi eli lapsen on ymmärrettävä puhutun, kuullun ja kirjoitetun kielen yhteys. (Ahvenainen ym. 1979, 40.) Kirjoituksessa kuultu ja ajateltu muutetaan

grafeemeiksi eli kirjaimiksi, mikä on lukihäiriöiselle heikon kirjain-äännevastaavuuksien ymmärtämisen vuoksi hankalaa.

Ahvenaisen ja Karpin mukaan aloitteleva kirjoittaja puhuu sanan sisäisesti tai ääneen ennen kuin hän pystyy kirjoittamaan sen. Näin hän tukeutuu konkreettisesti puhekieleen eli hän käyttää analyyttistä strategiaa kirjoituksessaan. Tällöin lähtökohtana ovat sanaa pienemmät elementit eli tavut ja kirjaimet. Tämä strategia painottuu tavusanelussa, jossa kokonaisuus kootaan osista. (Ahvenainen & Karppi 1993, 78 - 79.) Lukihäiriöinen käyttää tavallisesti tätä strategiaa kirjoittaessaan ja sen vuoksi hänen onkin vaikeaa oppia kirjoittamaan sujuvasti.

Sujuva kirjoittaja käyttää kirjoittaessaan suoraa strategiaa, jolloin prosessissa ei enää ole fonologisia ja puhemotorisia vaiheita. Kirjoittaja etsii ajatelluille rakenteille ja merkityksille suoraan ortografiset, kirjoitetut vastineet kognitiivisen sanaston skeemavalikoimasta. (Ahvenainen & Karppi 1993, 79.)

5.2.1 Vaikeuksia tuottavat kohdat kirjoittamisen oppimisprosessissa

Ahvenaisen ym. (1979, 41 - 49) jaottelua käyttäen lukihäiriöisen kirjoituksen oppimisprosessissa vaikeuksille altteimmat kohdat ovat:

1. Vaikeus toistaa kuultu sanahahmo

Ahvenaisen ym. mukaan useat tutkimukset osoittavat, että lukemis- ja kirjoittamishäiriöisillä lapsilla on enemmän puhehäiriöitä kuin normaalisti lukemaan ja kirjoittamaan oppivilla lapsilla. Heidän mukaansa joka kolmas lukihäiriöinen tarvitsee myös puheterapiaa. Eniten puhemotorisia vaikeuksia tuottavat pitkät sanat sekä samanlaisina toistuvat ja reversoituvat äänneyhdistelmät. Puhehäiriö aiheuttaa ongelmia kirjoituksessa, koska puhuttu kieli on kirjoitetun kielen lähtökohta. (Ahvenainen ym. 1979, 42.) Myös puherytmin häiriöt hankaloittavat kirjoittamisen rytmittymistä, jolloin tavuerottelu muodostuu vaikeaksi, eikä puhe pysty vahvistamaan ja kontrolloimaan oikeinkirjoitusta. (ks. myös Mikkela 1985, 47.)

2. Vaikeudet tavuerottelussa

Ahvenaisen ja Karpin (1993) mukaan tavuerottelu on kirjoittamisen osaprosesseista kaikkein vaikein, koska se vaatii auditiivista erottelua (ks. myös Mikkela 1985, 47). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksinen kärsii niin sanotusta puhemelodiakuuroudesta. Hän ei pysty hahmottamaan ääneen korkeutta, voimakkuutta ja puheen rytmiä, minkä vuoksi hänen auditiivinen prosessinsa, joka on kirjoittamisen perusta, vaikeutuu. (Ahvenainen & Karppi 1993, 80.)

3. Vaikeudet äänne-erottelussa

Alahuhta (1990, 69) mainitsee, että helposti uskotaan lasten sekoittavan kirjaimet keskenään, vaikka usein onkin kyse äänneiden sekoittumisesta. Lukihäiriöisen on vaikea havaita kurkunpäässä värähtelyä, joka erottaa toisistaan soinnilliset ja soinnittomat konsonantit, esimerkiksi p-b, t-d, k-g ja f-v. Labiaalit eli huuliäänteet ja dentaalit eli hammasäänteet voivat sekaantua keskenään, koska lapsi kiinnittää enemmän huomiota artikulaatioliikkeeseen. Tällöin sointierot jäävät havaitsematta, esimerkiksi äänteet m-n, b-d ja p-t. Frikatiiveista eli hankausäänteistä helpoimmin sekoittuvia ovat f-s, f-ch ja v-j, koska lapsen on vaikea erottaa toisistaan vivahteita, jotka erottavat samantyyppiset konsonantit toisistaan. Samasta syystä lapsi voi sekoittaa klusiilit keskenään, esimerkiksi p-t, p-k, t-k, v-d, b-g ja d-g. (Alahuhta 1990, 70.)

Ahvenaisen ja Karpin mukaan lukihäiriöisen on vaikeampaa erottaa saman äänneen kesto kuin eri äänteet toisistaan. Tavallisesti geminaattavirheet perustuvat tavuttamiseen lukuun ottamatta klusiileja k, p ja t. Puheessa geminaattojen kk, pp ja tt ensimmäisen konsonantin kohdalla puheessa tulee katko, jolloin molemmat konsonantit voidaan erottaa tarkkailemalla puhetta. Myös pitkien vokaalien merkitsemisessä on lukihäiriöisellä usein ongelmia. (Ahvenainen & Karppi 1993, 83.)

Luultavasti tavallisimman ongelman lukihäiriöisille muodostavat pitkät vokaalit ja geminaatat. He eivät itse välttämättä edes huomaa tehneensä kirjoittaessaan mitään virhettä. Vaikka lapsi itse tarkistaa tekstiään lukemalla, hän ei huomaa eroa, koska hän ääntää yhdenkin vokaalin pitkäksi ja geminaatasta puuttuva toinen konsonanttikin löytyy helposti luettuun muotoon. Sanojen tavuttaminen ja sitten tavuittain lukeminen paljastavat

tehdyt virheet. Jos lapsella on ongelmia tavuttamisessa, on vaikeus paljon syvällisempi ja vaatii korjaantuakseen paljon aikaa.

4. Vaikeudet äänteiden muuttamisessa kirjaimeksi

Äänteen muuttaminen sitä vastaavaksi kirjaimeksi on muistisuoritus, jossa on tärkeää äänne-kirjainvastaavuuden ymmärtäminen. Ahvenainen ym. mukaan myös lukihäiriöisellä on älylliset mahdollisuudet selviytyä tästä suorituksesta, mutta se ei yksinkertaisesti vain onnistu (Ahvenainen ym. 1979, 46).

Äng-äänne tuottaa ongelmia sekä lukemisessa että kirjoittamisessa, koska sillä ei ole omaa kirjainmerkkiä. Kuitenkin se on suomen kielessä aivan tavallinen äänne, joka ei eroa muista äänneistä. Sen kaksi erilaista merkitsemistapaa voivat myös sekoittaa oikeinkirjoitusta. Lapsen, joka ei ymmärrä koko äännettä, on vaikea hahmottaa, milloin on kyseessä yksittäinen äng-äänne, jota merkitään yhdellä n:llä tai milloin on kyseessä kaksois-äng-äänne, jota merkitään ng:llä. Hän voi myös sekoittaa kaksois-äng-äänneessä n:n ja g:n paikan, esimerkiksi sanassa kuningas/kunignas. Lukilapsi ei välttämättä edes huomaa virhettään, koska äänne on hänelle erikoislaatuisuutensa vuoksi vieras. Ahvenaisen ym. mukaan äng-äänne vaatiikin pitkälle kehittyneitä äänne-erottelutaitoa, ja siksi sen opettamisella ei olekaan kiirettä (Ahvenainen ym. 1979, 46 - 47).

M- ja n-äänne menevät lukihäiriöisellä usein sekaisin, sillä ne muistuttavat sekä auditiivisesti että visuaalisesti läheisesti toisiaan. Ahvenaisen ja Karpin mukaan sekaannusta voi aiheuttaa myös epälooginen merkitsemistapa, esimerkiksi sanassa niinpä n kuulostaa m äänneeltä (Ahvenainen & Karppi 1993, 81 - 82).

Vierasperäisten sanojen kirjoittaminen tuottaa vaikeuksia usein myös normaalisti kirjoittamaan oppiville, koska niissä on suomen kielestä poikkeavia äänne-kirjainvastaavuuksia. Ahvenaisen ja Karpin mukaan kirjoittamisen on tällöin perustuttava sanojen puhuttuihin ja nähtyihin muistikuviin. Heidän mielestään opetuksessa olisi syytä käyttää avuksi sanakirjoja, jotta saataisiin tukea suorituksille. (Ahvenainen & Karppi 1993, 82.)

5. Ongelmat sanojen ja lyhyiden lauseiden kirjoittamisessa

Lapsen olisi pystyttävä Ahvenaisen ym. mukaan kirjoittamaan kolmannen luokan keväällä luetun, kuullun ja nähdyn perusteella itsenäisesti lauseita (Ahvenainen ym. 1979, 48). Jos

lapsi ei pysty kirjoittamaan itsenäisesti tekstiä, on otettava huomioon sekin vaihtoehto, että vaikeus on käden hienomotoriikassa, jolloin kyseinen lapsi voi hallita äännesanojen jäsentämisen virheettömästi eikä hänellä välttämättä ole ongelmia visuaalisessa hahmottamisessakaan. (Syvälahti 1975, 34.)

Jos lukihäiriöisellä on sellaisia ongelmia, joita olen maininnut aikaisemmissa kohdissa, on sanojen oikeinkirjoitus vaikeaa. Juuri sen vuoksi olisikin hyvä, jos lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset pääsisivät mahdollisimman varhaisessa vaiheessa erityisopetukseen. Korjaavan opetuksen avulla lukihäiriöinenkin voi oppia lukemaan ja kirjoittamaan niille suotuisana aikana eli lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen herkkyyksikaudella, jolloin oppiminen sujuu kaikkein helpoimmin.

6. Vaikeus kirjoittaa tavoitteellisesti

Lapsia pitäisi rohkaista omaan kirjoittamiseen heti, kun isot kirjoituskirjaimet on opittu. Aluksi ei suinkaan tulisi vaatia, että lauseista tulisi täydellisiä vaan itse kirjoittaminen olisi pääasia. Äidinkielen opetussuunnitelmassa ala-asteelle on asetettu tavoitteeksi, että oppilaille tulee halu ja rohkeus ilmaista itseään sekä suullisesti että kirjallisesti ja että hän myös tottuu kirjoitetun kielen käyttäjäksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994).

Tavoitteellinen kirjoittaminen olisi tärkeää myös lukihäiriöiselle, jotta hänellekin tulisi uskallusta kirjoittaa virheistä huolimatta. Kun tekstille ei aseteta mitään erityisiä tavoitteita, eivät paineet kirjoitetun tekstin muodosta ja oikeinkirjoituksesta ole kovin suuret. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisen kirjoittaminen voi olla kuitenkin hidasta ja vaivalloista, jolloin se vaatii henkisiä ponnistuksia enemmän kuin muilta. Kun tällainen oppilas saa kirjoitettua jotakin paperille siten, että se on hänestä itsestään lähtöisin, on päästy jo alkuun lukihäiriön korjaantumisessa. Collins ja Gentner (1980, 67) tähdentävätkin, että jos opettaja vaatii oppilailtaan täsmällistä kielioppia alusta alkaen, vahvistaa se vain oppilaiden liukumista kohti huonompia suorituksia. Salminenkin (1982, 83) painottaa, että lukioppilas on totutettava siihen, että omat virheet saa tuoda julki ja niistä pyritään oppimaan.

5.2.2 Lukihäiriöisen yleisimmät kirjoitusvirheet

Ahvenainen ja Karppi jaottelevat kirjoitusvirheet kolmeen luokkaan: kirjainten puuttumiseen, kirjainsekaannuksiin ja muihin virheisiin. Seuraavassa esitän virheluokituksen ja niihin liittyvät esimerkit heidän mukaansa.

1. Puuttuvat kirjaimet

- geminaatasta koukku - kouku, sammakko - samako
- pitkästä vokaalista vaatteet - vattet, tomaatti - tomatti
- tavun lopusta hiihtäjä - hiitäjä (h)
- sanan lopusta mennään - mennää (n)
- muu puuttuva kirjain pinkka - pikka, trapetsi - traptsi

2. Kirjainsekaannukset

- m/n sekaannus kampa - kanpa, aamu - aanu
- nk/ng sekaannus auringon - aurinkon, sänky - sängky
- reversaali, rotaatio mies - meis, rengas - regnas, sangen - sanden

3. Muut virheet

- väärä kirjain ladulle - larulle
- liika kirjain poika - poikka
- lisämerkit väärin päätin - paalin
- sanarauniot sunnuntaiaamu - sutima

(Ahvenainen & Karppi 1993, 82 - 83; ks. myös Malmquist 1977, 1; Mikkela 1985, 32)

Lukihäiriöiselle lapselle jokainen edellä mainituista ongelmista voi muodostua oppimiskynnykseksi, jonka ylittäminen vaatii ponnisteluja. Kuitenkaan vaikeudet eivät ole ylittämättömiä, vaikka lukihäiriö ei korjaantuisikaan koskaan kokonaan. Lukemis- ja kirjoittamishäiriötä voidaan pitää haittana, mutta ei esteenä, jota ei voida ylittää.

5.3 Lukivaikeuksien diagnosointia

Diagnosoinnilla pyritään kartoittamaan oppilaan oppimisvaikeudet. Näin opitaan tuntemaan itse oppilasta paremmin, jolloin korjaava opetus voidaan saada yksilölliseksi ja kunkin erityisoppilaan tarpeita vastaavaksi. Vauraksen (1990) mukaan lapsella on oppimisvaikeuksia silloin, kun hänelle ei ole kehittynyt riittäviä ja soveltuvia ymmärtämis- ja oppimisstrategioita tai hän ei yksinkertaisesti osaa soveltaa olemassa olevia taitojaan kyllin tehokkaasti ja omaehtoisesti oppimistilanteissa (Vauras 1990, 58 - 59).

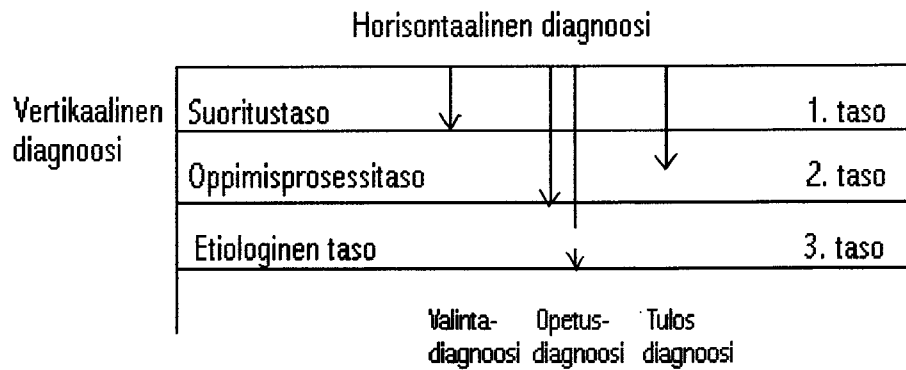
Salmisen (1982) mukaan ensimmäiseksi diagnosoinnissa pyritään erottelemaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista kärsivät oppilaat muusta oppilasjoukosta seulontatesteillä. Seuraavaksi selvitetään lukivaikeuksien ilmenemismuodot ja syyt mahdollisimman tarkasti. Näiden testien avulla pyritään mahdollisimman varhain aloittamaan ennaltaehkäisevä, korjaava opetus, jotta vaikeudet voitaisiin helpommin voittaa. (Salminen 1982, 55.)

Ahvenaisen ja Karpin mukaan diagnosoinnissa tulisi selvittää, kuinka hyvin oppilas pystyy saavuttamaan asetetut tavoitteet käytössä olevilla opetusmenetelmillä eli mitkä ovat hänen oppimisedellytyksensä (Ahvenainen & Karppi 1993, 84). Tällöin on selvitettävä oppilaan suoritustaso ja analysoitava tekijät, jotka vaikeuttavat oppimista. Diagnoosin avulla rakennetaan pohja korjaavalle, yksilölliselle opetukselle. Oppilaan kehitystä on koko ajan arvioitava suhteessa opetuksen tavoitteisiin.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia voidaan ehkäistä ennalta ja korjata, jos ongelmiin tartutaan heti, kun oireita esiintyy. Alahuhdan (1990) mukaan olisi syytä aloittaa testaaminen jo alle kouluikäisenä. Silloin voidaan testauksessa käyttää Borel-Maisonnyyn testiä (BM testi) tai Borel-Maisonny-Alahuhdan testiä (BMA testi). Salminen (1982, 56) esittelee esikoululaisille tarkoitetun Breuer-Weuffen-Salmisen erottelukokeen, jolla testataan lapsen erottelukykä. Tässä testissä huonosti menestyvillä lapsilla on luultavasti vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa.

5.3.1 Horisontaalinen ja vertikaalinen diagnosointi

Ahvenainen ym. jaottelevat diagnosoinnin horisontaaliseen ja vertikaaliseen diagnosointiin, joita selvitän heidän esittämänsä kaavion avulla (kuvio 3).



Kuvio 3. Lukihäiriöiden diagnosoinnit tasot (Ahvenainen ym. 1979, 77)

Lukivaikeuksien diagnosoinnissa voi Ahvenaisen ym. mukaan erottaa kaksi osaa: Ajassa etenevän eli horisontaalisen diagnosoinnin tarkoituksena on saada tietoa oppilaan suoritustasosta ja oppimista tukevien opetusmenetelmien tuloksista sekä oppilaan edistymisestä. Oppilasta eritasoisesti kartoittavan vertikaalisen diagnosoinnin avulla pyritään luomaan perusta korjaavalle opetukselle. (Ahvenainen ym. 1979, 76 - 77.) Valintadiagnosissa, jossa erotellaan lukiopetusta tarvitsevat, käytetään Ahvenaisen ja Karpin mukaan lyhyitä testejä, jotka tehdään koko luokalle, esimerkiksi sanelukirjoitus, jolla kartoitetaan oppilaalle tyypillisimmät virheet. Testitietojen lisäksi täydentävänä tietona ovat luokanopettajan ja erityisopettajan havainnot. (Ahvenainen & Karppi 1993, 84 - 85.) Tulosdiagnosoinnissa voidaan käyttää myös lyhyitä lukemisen ja kirjoittamisen testejä, koska niillä arvioidaan lähinnä korjaavan opetuksen tuloksellisuutta.

Opetusdiagnoosi tapahtuu vasta, kun korjaava opetus on aloitettu. Sen aikana erityisoppilaalle tehdään yksilöllisiä testejä, mutta pääpaino on erityisopettajan omassa havainnoinnissa (Ahvenainen & Karppi 1993, 85). Jokainen osaprosessi, josta tavoitteeksi asetettu oppimistulos syntyy, diagnosoidaan ja analysoidaan erikseen. Lopuksi yhdistetään niistä saadut tiedot. Osaprosessien sisällä diagnoosi etenee kielen rakenteen mukaan vaikeutuvassa järjestyksessä. Lukeminen diagnosoidaan visuaalisena synteisinä ja

tarkistetaan puheena. Kirjoittamisen diagnoosi tapahtuu vuorostaan puhutun sanan analyysinä, joka tarkistetaan sanelukirjoituksen ja puheen avulla. (Ahvenainen & Karppi 1993, 85 - 86.) Näiden testien avulla saadaan tietoa oppilaan havainto- ja muistisuorituksista sekä puhemotoriikasta.

Ahvenainen ja Karppi tähdentävät, että oppimisprosessitason diagnosoinnillakaan ei voida saada tietoa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien syistä. Taitava opettaja voi kuitenkin omien kokemustensa pohjalta tehdä päätelmiä, mistä vaikeudet voivat johtua. Saavuttaakseen totuudenmukaista tietoa on opettajan tehtävä yhteistyötä muiden alan asiantuntijoiden kanssa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 86 - 89.)

Kuviossa 3. diagnosoinnin kohteet on jaettu kolmeen tasoon (Ahvenainen ym. 1979, 77). Ensimmäisenä on tyyppivirhetaso, jolla määritellään oppilaalle tyyppisimmät virheet suoritustasolla. Tämä on pelkästään virheanalyysiä, jonka tarkoituksena on luokitella oppilaan virheet sekä laadullisesti että määrällisesti. Standardoiduilla lukemis- ja kirjoittamistesteillä määritellään oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen taso. Kriteereinä ovat sanelukirjoituksen virheiden määrä, lukemisessa tehtyjen virheiden määrä sekä lukemiseen käytetty aika. Virheistä tehdään laadullinen diagnoosi (Ahvenainen ym. 1979, 80 - 81.)

Toisena on oppimisprosessitaso, jossa pyritään kartoittamaan lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan oppimisprosessissa vaikuttavia virhetekijöitä. Tällä tasolla testit ovat lyhyitä ja erityisopettaja voi suorittaa ne. Testeissä sanan oppiminen jaetaan kolmeen osaan: kirjaintasoon, tavutasoon ja sanatasoon. Esimerkiksi voidaan diagnosoida kuullun sanan tavaaminen, sillä virheet siinä voivat olla pohjana kirjoitusvaikeuksille. (Ahvenainen ym. 1979, 82 - 83.)

Viimeisenä eli kolmantena on syytaso. Tämän tason diagnosoinnissa tarvitaan erityisopettajan lisäksi muita asiantuntijoita, esimerkiksi psykiatri, psykologi, neurologi ja puheopettaja. Yleensä tällaiseen syytason diagnosointiin ei ole aikaa, ja sen vuoksi sellainen tehdäänkin vain poikkeuksellisen ongelmallisille lapsille. (Ahvenainen ym. 1979, 86.)

Ahvenaisen ym.(1979)mukaan olisi tärkeää, että diagnoosi olisi jatkuvaa. Se aloitettaisiin alkudiagnoosilla, jossa voisi olla jokin kirjoittamistesti, lukemistesti ja yksilötesti. Näitä voitaisiin täydentää erilaisilla valmiustesteillä ja asiantuntijoiden tutkimuksilla. Alkudiagnoosissa saatuja tietoja täydennetään opetuksen aikana jatkuvasti,

jolloin saadaan tietoja oppilaan persoonallisuudesta ja käyttäytymisestä eri tilanteissa. Lukiopetuksessa olisi heidän mukaansa opetettava oppilasta kokonaisvaltaisesti eikä vain mekaanisesti lukemisessa ja kirjoittamisessa, koska silloin oppilas voi oppia kirjoittamaan sanat oikein, mutta ei osaa kuitenkaan viestiä kirjoittamalla tai hän osaa lukea, mutta ei ymmärrä lukemaansa. Tärkeintä olisi, että diagnoosin tuloksia voitaisiin käyttää mahdollisimman monipuolisesti hyväksi opetuksessa, jotta erityisoppilaista saataisiin luovia ja hekin osaisivat käyttää kieltä viestiessään. (Ahvenainen ym. 1979, 87 - 88.)

Jatkuvalla diagnoosilla saadaan tietoa oppilaan edistymisestä ja voidaan kehittää myös opettamista tarpeiden mukaiseksi. Vertikaalinen, kerralla tapahtuva diagnosointi ei välttämättä muutenkaan anna aivan totuudenmukaista tietoa lapsen oppimisvaikeuksista, sillä testaustilanne voi olla lapselle stressaava, jolloin hän hermostuessaan antaa väärän kuvan omista taidoistaan.

5.3.2 Erilaiset diagnostiset testit

5.3.2.1 Erottelukoe

Salminen (1982, 56) esittelee erottelukokeen, joka on tarkoitettu lapsille, jotka eivät vielä välttämättä osaa lukea. Se sisältää viisi eri erottelukykyä mittaavaa koetta: optisen, fonemaattisen, kinesteettisen, rytmisen ja melodisen erottelukyvyn kokeet.

Optisen erottelukyvyn kokeessa mitataan lapsen kykyä erottaa toisistaan optisesti samanlaisilta näyttävät kokonaisuudet. Se koostuu viiden kirjaimenmuotoisen kuvion jäljentämisestä.

Fonemaattisen erottelukyvyn kokeessa tutkitaan lapsen kykyä erotella tarkasti yksityiskohtia kuulemastaan. Se muodostuu kymmenestä kuvien avulla esitettävästä minimiparista eli sanaparista, jotka eroavat toisistaan vain yhden äänteen verran.

Kinesteettisen erottelukyvyn kokeessa pyritään selvittämään lapsen puheentuottoelinten liikkeiden hienosäätöisen kontrollin ja koordinaation kykyä. Se koostuu vaikeahkoista sanojen matkimistehtävistä.

Rytmisen erottelukyvyn kokeella pyritään selvittämään, omaako lapsi kykyä tulkita oikein puheen rytmityksen tarkentamaa ilmaisun merkityssisältöä ja omaako hän ilmaisun

rytmittymiseen tarvittavaa kykyä. Kokeessa lapsen on toistettava mallirytmit, esimerkiksi toistaa kynällä naputetun rytmin.

Melodisen erottelukyvyn kokeessa selvitetään kielen elementtien erottelukykyä. Tämä testi muodostuu tutun laulun laulamisesta. Arvioinnissa huomioidaan melodiset ja rytmiset poikkeamat. (Salminen 1982, 56.)

Jos lapsen suoritus hylätään kolmessa edellä esitetystä testistä, voidaan hänen erottelukykyään pitää heikosti kehittyneenä. Huonon erottelukyvyn vuoksi hänellä tulee todennäköisesti vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. (Salminen 1982, 56.)

5.3.2.2 Sanelukirjoitus

Sanelukirjoitusta ei luonnollisestikaan voida käyttää vielä ensimmäisellä luokalla, koska kaikki oppilaat eivät osaa kirjoittaa. Toisella ja kolmannella luokalla sitä voidaan käyttää esimerkiksi valintadiagnoosissa, jossa seulotaan luokasta erityisopetusta tarvitsevat oppilaat. Sanelukirjoituksella saadaan tietoa kullekin oppilaalle tyypillisistä virheistä (Ahvenainen & Karppi 1993, 84).

Ruoppilan, Römanin ja Västin laatimissa sanelukirjoituksissa on kaksi osaa, jotka ovat yhtenäinen kertomus ja erilliset sanat. Kertomuksella pyritään selvittämään, kuinka hyvin oppilas pystyy kirjoittamaan yhtenäistä tekstiä, jossa on yhtenäinen juoni. Irrallisilla sanoilla selvitetään, kuinka hyvin oppilas hahmottaa sanan visuaalisesti pelkän auditiivisen havainnon perusteella. Irrallisia sanoja on kaksikymmentä, joista osa on valittu sen perusteella, että ne tuottavat vaikeuksia keskinkertaista huonommin kirjoittavalle. Jokainen sana sanotaan vain kerran. Näin sanelukirjoituksella voidaan erotella erityisopetuksen tarpeessa olevat oppilaat. (Ruoppila, Röman & Västi 1969,5.)

Yhtenäisen kertomuksen sanelukirjoitus toteutetaan siten, että ensin tarina luetaan kokonaan ja vasta sitten sopivan mittaisina osina, joista jokainen sanotaan vain kerran. Myös välimerkit sanotaan, jotta oppilaat voivat keskittyä vain kirjoitusprosessiin. Kummassakaan osassa ei ole aikarajoitusta vaan oppilaille annetaan aikaa kirjoittaa rauhassa. (Ruoppila, Röman & Västi 1969, 5 - 6.)

5.3.2.3 Erilliset lukemis- ja kirjoittamistestit

Syvälähden esittelemä lukemista ja kirjoittamista mittaava testi suoritetaan oppilaalle yksilötestinä. Seuraavaksi selostan lyhyesti testin eri osa-alueita. (Syvälahti 1975, 53 - 55.)

Ensimmäiseksi tarkistetaan, kuinka hyvin oppilas tuntee kirjaimet. Oppilaalle esitetään kirjaimia, jotka eivät ole aakkosjärjestyksessä. Häntä pyydetään nimeämään ne siinä järjestyksessä kuin ne on kirjoitettu. Osiossa ovat mukana sekä isot että pienet kirjaimet. Samalla kun oppilas luetlee kirjaimia, opettaja merkitsee virheet omaan lomakkeeseensa. Myös kirjoituskirjainten tunteminen kannattaa tarkistaa. (Syvälahti 1975, 53.)

Seuraavaksi oppilasta pyydetään nimeämään numerot samalla tavalla kuin edellä kirjaimet. Numerot ovat väliltä 1 - 1000 eivätkä ne ole missään tietyssä järjestyksessä. Oppilaat, joilla on taipumusta reversaalivirheisiin, voivat tehdä virheitä myös numeroiden kanssa, esimerkiksi 24 tulkitaankin 42. (Syvälahti 1975, 53.)

Kolmannessa osiossa oppilas jäsentee äännesanoja. Hänelle voidaan antaa tehtäväksi luetella äänne sanoista, jolloin saadaan selville, minkälaisia virheitä hän tekee. Tavallisesti samat virheet esimerkiksi geminaattavirheet, esiintyvät myös kirjoitettaessa. Oppilas voi osata äännesanojen jäsentelyn, mutta tämä taito ei välttämättä ole vielä siirtynyt kirjoittamiseen. (Syvälahti 1975, 54.)

Näkösanojen jäsentämisessä oppilas luetlee ensin virkkeen kirjaimet sanoja tavuttamatta tai tavaamatta. Toisella kerralla hän tavaa virkkeen sanat ja kolmannella tavuttaa. Näin saadaan tietoa oppilaalle ominaisesta lukemistavasta vertaamalla eri suorituksia toisiinsa. (Syvälahti 1975, 54.)

Lukemistehtävässä on kaksi osaa, tekstiosa ja erilliset kirjaimet. Näiden perusteella pyritään kartoittamaan, minkälaisia virheitä oppilas tekee lukiessaan. Luetun ymmärtämistä voidaan kontrolloida kyselemällä oppilaalta tekstiin liittyviä asioita. (Syvälahti 1975, 54 - 55.)

Kirjoittamistestissä voidaan käyttää jo edellä esiteltyä sanelukirjoitusta. Muita vaihtoehtoja ovat toistamiskirjoitus, itsenäinen aine ja jäljentämiskirjoitus. Tämän diagnosoinnin pitäisi tapahtua pitkällä aikavälillä, jotta saataisiin tietoa oppilaan

edistymisestä. Tietoa voidaan saada myös lukemalla oppilaan kirjoitusvihkoa tietyin väliajoin. (Syvälahti 1975, 55.)

Ahvenainen ja Karppi (1993) esittelevät teoksessaan Karpin suunnitteleman lukemis- ja kirjoittamistestin, joka jakaantuu kahteen osaan. Opettaja arvioi jokaisen suorituksen asteikolla normaali suoritus, lievä vaikeus, keskivaikea lukihäiriö ja vaikea lukihäiriö sen perusteella, minkälaisia virheitä oppilas tekee. Seuraavassa esitän testien eri osa-alueet hieman mukailtuina.

LUKEMINEN

1. Kirjainten muuttaminen äänneeksi

A I E Ä O U Y Ö S R M N L V J H P T K D G B C F Q Z X Å

2. Äänneiden yhdistäminen

a) visuaalisesti (oppilas lukee ne paperilta)

E IL HA VIE KYH UUT YRT VIES KARS PYYH TIUK PULT LIEK DÄÄN GAS
PRO TRAK STUK

b) auditiivisesti (opettaja luetlee äänneitä, joista oppilas muodostaa tavuja)

AS NI MIE SAK RUU LEIS KUOP TURS VAAH

3. Tavun hahmottaminen (opettaja näyttää tavuja yksitellen, oppilaan on muodostettava niistä sana)

asema onnekas oikeastaan saranassa katsastajaksi hengellisillä piehtaroidessaan
osuuskauppiaat murskausjätteet tyrehtytetty ylpeillessään

4.a) Sanan kokoaminen nähdystä tavuista

kuik ka piik ki kä ryyt tää ur hei le va rat kai si ja sie kai le mat ta
kan ger rel les saan

b) Sanan kokoaminen kuulluista tavuista

muis taa kiis tel lä tunk kai nen mar salk ka an nos tel la it sek seen vii väs ty nei den
jär jes tä mi sek si

KIRJOITTAMINEN

1. Äänten muuttaminen kirjaimiksi (opettaja sanelee kirjaimia, ja oppilas kirjoittaa kunkin niistä sille varattuun paikkaan)

i e ä o u y ö r m l n v j p t s k d g b c f g z x h

2. Äänne-erottelu (opettaja luetlee tavuja, joita oppilas kirjoittaa omalle paperilleen)

et läm kah aal ant poik tääl vyyh lump vals valt kynt dään gen trak stan broi strut

3. Tavuerottelu (oppilas toistaa tavuittain opettajan hänelle sanomat sanat)

puuhka epäillä alttarilla vauhdittaa päällekein rangaistukseksi presidenttimme strutseillakin

4. Kuullun sanan tavaaminen (oppilas tavaa opettajan hänelle sanoman sanan)

tappi aarre pumppu vaatteet hyökkään jyrähdys

(Ahvenainen & Karppi 1993, 87 - 88)

6 LUKIVAIKEUKSISTEN OPPILAIDEN OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN

6.1 Eriyttämisen käsitteestä

Viljasen (1975, 9) mukaan opetuskeskustelussa esiintyy usein kaksi didaktista käsitettä, jotka ovat eriyttäminen eli differointi ja eheyttäminen eli integrointi. Hänen määritelmässään eriyttäminen tarkoittaa opetuksen tekemistä erilaiseksi, jolloin oppilaat joutuvat erilaisten opetusjärjestelyjen ja -toimenpiteiden kohteiksi. Samassa luokassakin oppilaat voivat saada keskenään erilaista opetusta. Kirstinä (1980, 70 - 71) mainitsee, että opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan sitä, että opetustilanteessa opetetaan yhtä oppilasta tai ryhmää eri tavalla kuin perusryhmän muita oppilaita, jotta opiskelulla voitaisiin saavuttaa tiettyjä tavoitteita. Mobergkin (1990, 2) toteaa, että opettaja kohtaa työssään sellaista erilaisuutta, että se vaatii kasvatuksessa eriytymisen vaatimuksia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 14 - 15) painotetaan, että oppilaiden edellytykset eivät kehity pelkästään ikäkausittain, vaan samankin vuosiluokan oppilaiden opiskeluvälillä on paljon eroja.

Koskenniemen ja Hälisen (1970, 113) mielestä ala-asteella oppilaiden opetus on samansisältöistä koko vuosiluokalle, mutta kukin oppilas perehtyy tuohon sisältöön eri mitassa ja eri tavoin. Opettajan tehtävänä onkin huolehtia, että eriytymistä tapahtuu ja järjestettävä opetus sen mukaisesti. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 113.) Viljanen (1975, 11 - 12) lisää tähän, että opettajan on otettava huomioon kunkin lapsen yksilölliset erot opetusta suunnitellessaan ja asetettava kullekin oppilaalle oma tavoitetasonsa.

Viljanen (1975, 13) painottaa, että äärimmäisessä muodossaan eriyttäminen voi tarkoittaa opetuksen totaalista yksilöintiä, jolloin oppilas etenee opiskelussaan täysin omien edellytystensä mukaisesti. Lievin muoto on, että oppilaat ryhmitellään tavallaan erilaisiin tavoiteryhmiin, joita opetetaan käyttäen erilaisia opetusmetodeja. (Viljanen 1975, 13.) Usein lukioppilaiden opetuksen eriyttäminen kuuluu lievimpään muotoon eli heidän oppimiselleen asetetaan alhaisemmat tavoitteet kuin muille oppilaille ainakin lukemista ja kirjoittamista vaativissa tehtävissä. Täydellistä yksilöllistä opetusta lukioppilas saa vain erityisopetuksessa ja tukiopetuksessa. Niskanen (1980, 50) painottaa, että lapsen mielenterveydelle on tärkeää, että hän saa ainakin välillä olla oman tasoisessaan

ryhmässään. Erityisopettajan pienessä opetusryhmässä hänen ei tarvitse olla välttämättä huonoin oppija.

6.2 Eriyttämisen lähtökohtia

Peruskoulun äidinkielen oppimäärän yhteydessä painotetaan, että jokaisessa luokassa on joukko hitaasti edistyviä ja erityisiä toimia vaativia oppilaita. Varsinkin hitaasti edistyvien oppimistulosten parantaminen edellyttää kokonaisvaltaista otetta kyseisen oppilaan tukemiseen ja opettamiseen. Liikkeelle on usein lähdettävä opiskelumotivaation virittämisestä ja uusien työskentelytottumusten luomisesta. (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä 1982, 69.) Lukivaikeuksisilla oppilailla opiskelumotivaatio laskee helposti, koska heistä jokainen epäonnistuu lukemisessa ja kirjoittamisessa useita kertoja. Näiden taitojen oppiminen vaatii heiltä suurempia ponnisteluja kuin muilta oppilailta. Tämän vuoksi opettajan tärkeänä tehtävänä on saada heidät motivoitumaan pitkäjännitteiseen työhön.

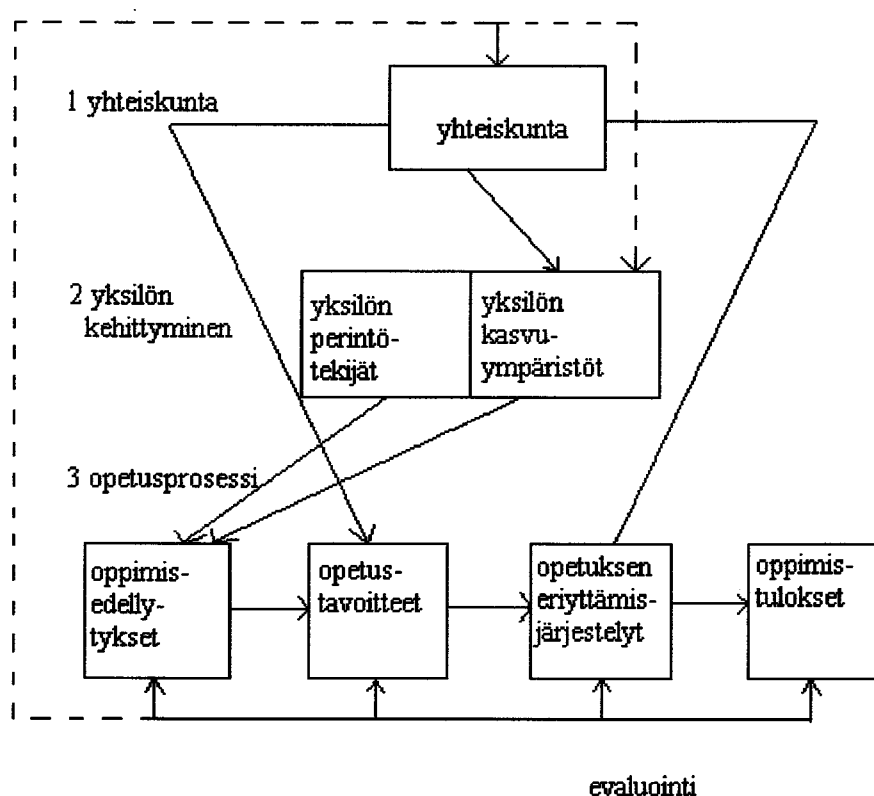
Koskenniemi ja Hälinen (1970, 121) pitävät tärkeänä, että opettaja pääsee mahdollisimman varhaisessa vaiheessa selville siitä, ketkä oppilaista tarvitsevat erityistä yksilöllistä tukea. Lukivaikeuksiset oppilaat pystytään seulomaan kustakin ikäluokasta jo osittain ennen koulun aloittamista lukitesteillä. Tällöin eriyttäminen voidaan aloittaa heti ensimmäisellä luokalla, mikä on tärkeää lukivaikeuden korjaantumisen kannalta.

Peruskoulun äidinkielen oppimäärässä asenteita pidetään tärkeinä eriyttävän opetuksen lähtökohtana. Siinä painotetaan, että oppilaiden olisi totuttava erilaisuuteen ja sen hyväksymiseen, pystyttävä auttamaan toisiaan ja ottamaan myös itse tarvittaessa apua toisilta vastaan. (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä 1982, 68.) Lukivaikeuksisen oppilaan on usein vaikea hyväksyä omaa vaikeuttaan ja tunnustaa sen olemassaolo. Hän ei välttämättä ymmärrä, miksi hän ei opi yhtä nopeasti kuin luokkatoverinsa.

Malisen (1992, 79) mukaan heterogeenisessä oppilasryhmässä olisi pystyttävä opetus suunnitelman joustavaan tulkitsemiseen erikseen jokaisen oppilaan edellytysten mukaan. Hänen mielestään on tyypillistä, että opetus järjestetään projekteina, jolloin jokainen oppilas saisi edetä ja toimia omien edellytystensä mukaisesti. Peruskoulun äidinkielen oppimäärässä painotetaan, että eriyttämisessä oppisisältöjä ja opetusmenetelmiä tulisi valita siten, että mahdollisimman monet pääsisivät opetuksen

keskeisiin tavoitteisiin. Tämä vaatii opetukselta vaihtelevia työtapoja, monipuolista opetusmateriaalia ja huolellista ennakkosuunnittelua. (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä 1982, 68.) Kun opettaja suunnittelee opetusmateriaalia, hänen on huomioitava sen sopivuus lukivaikeuksisille ja tarvittaessa hänen on tehtävä lukioppilaille omat materiaalit ja tehtävät. Pässilä, Niinikuru, Ojanen ja Rokka (1994, 126) painottavat, että opettaja voi antaa oppilaiden itsensä ideoida ja suunnitella omaa työtään, jolloin eriytymistä tapahtuu luokassa luonnostaan. Tällä keinolla oppilaat sitoutuvat paremmin työskentelyyn ja opettajan tehtäväksi jää työskentelyn ohjaaminen.

6.3 Organisatorinen ja pedagoginen eriyttäminen



kuvio 4. Opetuksen eriyttämisen elementit ja niiden väliset yhteydet (Viljanen 1975, 74)

Viljanen (1975) ryhmittelee opetuksen eriyttämisen elementit kolmeen tasoon: yhteiskunta, yksilön kehittyminen ja opetusprosessi. Hän kuvaa peruselementtien välisiä yhteyksiä lauseina:

(1) Yhteiskunta luo jokaiselle yksilölle kasvuympäristön peruspiirteet, jotka sitten yhdessä perintötekijöiden kanssa muodostavat persoonalliset oppimisedellytykset.

- (2) Erilaiset oppimisedellytykset on otettava huomioon asetettaessa opetuksen tavoitteita.
- (3) Erilaisia opetustavoitteita toteutetaan opetuksen eriyttämisyjärjestelyillä.
- (4) Erilaisiin opetustavoitteisiin perustuva opetus johtaa erilaisiin oppimistuloksiin.
- (5) Oppimistuloksia ja muitakin elementtejä evaluoimalla saadaan palautetta, joiden perusteella opetusprosessia, yksilön kasvuympäristöä ja yhteiskuntaa kehitetään edelleen.

Viljanen tähdentää, että tällaista mallia voidaan soveltaa sekä opetukselliseen että organisatoriseen eriyttämiseen. (Viljanen 1975, 74 - 75.) Opettajan on opetusta suunnitelleessaan asetettava myös kullekin lukivaikeuksiselle realistiset tavoitteet, joiden pohjalle hänen on suunniteltava eriyttävä opetuksensa. Opettajan on seurattava oppilaiden edistymistä ja muutettava tarvittaessa opetusmetodejaan.

Viljanen (1975) tarkoittaa organisatorisella eli ulkoisella eriyttämällä järjestelyjä, joissa tiettyjä kriteerejä käyttäen oppilaista muodostetaan erikseen opetettavia ryhmiä. Näitä kriteerejä voivat olla muun muassa ikä ja sukupuoli. Näiden kriteerien pohjalta koko suomalainen koulujärjestelmä on organisoitunut. (Viljanen 1975, 13.) Lukivaikeuksiselle organisatorista eriyttämistä voi olla opetuksen saaminen kokonaan erityisopetuksessa.

Malinen käyttää organisatorisesta eriyttämisestä nimitystä hallinnollinen eriyttäminen, jota voidaan toteuttaa muun muassa siten, että oppilas käy luokan uudelleen tai oppilaat jaetaan tasoryhmiin. Hän painottaa, että nämä eriyttämismuodot voivat olla myös lisäämässä yksilöiden välisiä eroja. (Malinen 1976, 143 - 144; Malinen 1985, 127 - 128.) Lukioppilaiden kohdalla tukiopetus ja muu täydentävä opetus auttavat heitä pysymään paremmin muiden mukana tavallisilla tunneilla.

Opetuksellisella eriyttämisellä Viljanen tarkoittaa kaikkia koululuokan tai muuten yhdessä opettettavan oppilasryhmän sisällä tapahtuvia järjestelyjä ja toimenpiteitä, joiden avulla pyritään luomaan mahdollisimman optimaaliset olosuhteet oppilaiden yksilöllisten persoonallisuuden piirteiden kehittymiselle. Tämä eroaa organisatorisesta eriyttämisestä sillä, että siinä painotetaan juuri yhdessä opettavaa oppilasryhmää. (Viljanen 1975, 74.) Malinen (1976, 143) määrittelee opetukselliseksi eriyttämiseksi sellaisen, että opettaja antaa oppilailleen erilaisia tehtäviä ja ohjaa heitä eri tavoin. Näin osa oppilaista pääsee pitemmälle ja syvemmälle oppimisessa. Tällä menetelmällä lukioppilaatkin saavat omia edellytyksiään vastaavia tehtäviä ja tehtävät eivät ole heille ylivoimaisia. Malinen (1985,

127) lisää vielä, että opetuksellinen eriyttäminen johtaa hyvin toteutettuna opetuksen yksilöintiin eli kunkin oppilaan yksilöllisten edellytysten mukaiseen opetukseen. Koskenniemen ja Hälisen (1970) mukaan pedagogista eriyttämistä tapahtuu, kun oppikirjoissa on eritasoisia tehtäviä, joista voidaan valita kullekin edellytyksiä vastaavat. Kuitenkin kaikille tulisi olla tietty yhteinen runko-osuus ja vasta sen jälkeen voitaisiin siirtyä valinnaisiin tehtäviin. Heidän mielestään eritasoisille oppilaille tulisi olla omat tehtävänsä, mutta niiden olisi rakennuttava yhteiselle pohjalle, jotta asteelta toiselle siirtyminen olisi mahdollista. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 236 - 237.) Lukivaikeuksisten oppilaiden tehtävät tulisi olla perustehtäviä. Esimerkiksi matematiikassa heidän tehtävänsä olisivat pääasiassa mekaanisia laskutehtäviä ja sanallisia tehtäviä olisi vähemmän, koska heidän luetunymmärtämistaitonsa ei ole välttämättä yhtä hyvä kuin muilla oppilailla.

6.4 Eriyttämisen ulottuvuudet

Eriyttäminen voidaan Viljasen (1975, 13) mukaan jakaa kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka ovat laajuuseriyttäminen, syvyyseriyttäminen ja nopeuseriyttäminen. Peruskoulun äidinkielen oppimäärän yhteydessä edellä mainittuihin lisätään vielä harrastuseriyttäminen (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä 1982, 68 - 70).

Laajuuseriyttämisessä on Viljasen mukaan kyse siitä, että kukin oppilas etenee opinnoissaan edellytystensä mukaisesti ja erottavana tekijänä on omaksutun oppiaineen määrä. Laadultaan oppiaines on kaikille samanlaista. (Viljanen 1975, 13 - 14.) Peruskoulun äidinkielen oppimäärässä (1982, 69) tuodaan esille laajuuseriyttämisen vaara, että oppilaat alkavat kilpailla suoritustensa määrässä, jolloin laatu voi kärsiä. Laajuuseriyttäminen tarkoittaa lukivaikeuksisten oppilaiden kohdalla sitä, että he esimerkiksi lukevat vähemmän tekstiä kuin muut ja kirjoittavat vähemmän. Näin tehtävät eivät muodostu heille ylivoimaisiksi.

Syvyyseriyttämisessä Viljasen (1975, 14) mukaan oppiaines on laadultaan erilaista. Hän tähdentää, että oppilaat voivat kiinnostuksensa mukaan erikoistua johonkin oppikurssin osaan. Tämän mahdollistavat vuosiluokille tarkoitettujen oppiaineiden jako perus- ja lisäkursseihin. Peruskoulun äidinkielen oppimäärän (1982, 69) esityksessä painotetaan, että oppilaille olisi tarjottava kyllin haastavia tehtäviä. Kaikilla luokka-asteilla

olisi pyrittävä tekemään tehtäviä, joissa oppilaat saavat päätellä, arvioida ja olla luovia, sillä ne ovat välttämättömiä ongelmanratkaisukyvyyn ja käsitteenmuodostuksen kannalta. Lukivaikeuksistenkin tehtävien tulisi täyttää nämä kriteerit, jotta he pystyisivät kehittämään omia selviytymisstrategioitaan samalla tavoin kuin muutkin. Joissakin aineissa myös lukioppilaat voivat erikoistua johonkin oppikurssin osaan omien edellystensä luomissa puitteissa. Niemen (1995, 146) tutkimuksessa luokanopettajat kertoivat käyttävänsä eriyttämisessä henkilökohtaista ohjausta. Opettaja voi auttaa lukioppilaita, jotta he voisivat syvällisemmin perehtyä asioihin, kuin mihin heidän omat taitonsa riittävät.

Nopeuseriyttämisessä on erottavana tekijänä oppimiseen käytetty aika. Sitä toteutetaan kotitehtävien, tukiopetuksen ja luokallejättämisen avulla. (Viljanen 1975, 14.) Kouluhallituksen peruskoulun äidinkielen oppimäärässä (1982, 69) esitetään, että kotitehtävien laatu ja määrä on harkittava yksilöllisesti oppilaiden tarpeiden mukaan. Siinä painotetaan, että vaikka hitaasti edistyvä oppilas tarvitsisikin paljon harjoitusta, on opettajan otettava huomioon oppilaan jaksaminen ja kotiolot, jotta kotitehtävät eivät muodostuisi liian suureksi rasitteeksi. Tukiopetuksessa hitaille tarjoutuu lisäaikaa ja he saavat yksilöllisempää opetusta kuin tavallisella tunnilla. Tukiopetusta harkittaessa on huomioitava, että ennakkoon tai samaan aikaan annettava tukiopetus on tehokkaampaa kuin jälkikäteen annettava korjaava opetus. (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä 1982, 69.) Blom (1980, 98) pitää ennakoivaa tukiopetusta hyödyllisenä oppimisvaikeuksista, esimerkiksi lukivaikeuksista kärsiville, koska he saavat enemmän harjoitusta ja pääsevät paremmin varsinaisella tunnilla toisten mukaan. Kauhanen (1980) lisää, että tukiopetusta voidaan antaa myös tavallisten tuntien aikana samanaikaisopetuksena. Hän esittää opetusjakson jälkeen annettavasta tukiopetuksesta esimerkkinä lukioppilaiden luetunymmärtämisen harjaannuttamisen. Opettaja lukee ja kertoo yhdessä lukilapsen kanssa jo aikaisemmin tunnilla läpikäytyjä asioita. (Kauhanen 1980, 57 - 58.)

Harrastuseriyttämisessä opiskelun tavoitteita painotetaan ja sisältöjä valitaan oppilaiden harrastusten mukaisesti. Koulujen kerhot voivat mahdollistaa osaltaan harrastuseriyttämisen. (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä 1982, 70.)

Lukioppilaiden oppimista on koko ajan seurattava käytettiinpä sitten mitä tahansa edellä mainituista eriyttämismenetelmistä. Opetusta tulee muuttaa koko ajan oppilaan tarpeita vastaavaksi. Opettajan on pyrittävä ymmärtämään lukioppilaiden erikoislaatuista ja

tunnettava heidät hyvin, jotta hän voisi opettaa heitä mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

7.1 Tutkimusongelmat

Tämä tutkimus on kuvaileva tapaustutkimus, jonka tehtävä on selvittää, kuinka eteläpohjalaisessa kaupungissa luokanopettajat opettavat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Pyrin kuvailemaan, millaiseksi he kokevat lukioppilaat ja kuinka he eriyttävät opetustaan lukilasten tarpeita ja edellytyksiä vastaavaksi. Lisäksi pyrin selvittämään, minkälaista heidän yhteistyönsä on muiden lukilasten kehityksen tukemiseksi työskentelevien henkilöiden kanssa.

7.2 Tutkittavan joukon kuvailu

Kyselyyn vastanneista opettajista naisia oli 11 ja miehiä 10. Naisopettajien työssä olo vuosien keskiarvo oli 14 vuotta vaihdellen 1,5 vuodesta 31 vuoteen. Miehillä sama keskiarvo oli 18 vuotta vaihdellen 4,5 vuodesta 36 vuoteen.

Taulukko 1. Opettajien opettajana toimimisvuosien jakauma

Opettajana olo vuodet	Opettajien lukumäärä naiset / miehet
Alle 10 vuotta	5 / 3
10 - 20 vuotta	3 / 3
yli 20 vuotta	3 / 4
Yhteensä	11 / 10

Kyselyyn vastanneista opettajista 42 %:a oli pohjakoulutukseltaan kasvatustieteen kandi tai maisteri. Heistä viisi oli naisia ja neljä miehiä. Vanhamuotoisen kolmevuotisen luokanopettajakoulutuksen oli käynyt kolme mies- ja naisopettajaa. Kansakoulunopettajakoulutuksen oli saanut kolme miesopettajaa ja kaksi naisopettajaa.

Yksi vastanneista oli suorittanut kotikielenopettajatutkinnon Tukholman opettajakorkeakoulussa.

Opettajankoulutuksen lisäksi kolmella opettajalla oli myös muuta koulutusta. Yksi heistä oli suorittanut erityisopettajatutkinnon luki-opettajalinjalla. Yksi oli myös englannin aineenopettaja. Yhdellä opettajalla oli ennen opettajakoulutusta suoritettuna markkinointimerkonomin tutkinto.

Kolmetoista kyselyyn vastannutta oli ollut jatkokoulutuksessa. Suurin osa heistä kuvaili jatkokoulutusta lyhyiksi kursseiksi. Yksi opettaja oli suorittanut eri aineiden approbatureja avoimessa yliopistossa.

Erityispedagogista koulutusta oli kuudella kyselyyn vastanneella. Heistä viisi oli suorittanut erityispedagogiikan approbaturin ja yksi oli suorittanut erityisopettajan tutkinnon. Syyksi näihin opintoihin he mainitsivat muun muassa kiinnostuksen aiheeseen. He olivat halunneet saada tietoa, kuinka erityisoppilaita voidaan ohjata sekä sen, että kuinka lukioppilaita voidaan opettaa.

Haastatteluun valitsin neljä opettajaa heidän koulutuksensa perusteella. Yksi heistä oli kasvatustieteen maisteri. Yksi oli saanut vanhamuotoisen luokanopettajakoulutuksen ja hän oli lisäksi erityisopettaja. Kaksi haastatelluista oli pohjakoulutukseltaan kansakoulunopettajia ja heistä toinen oli lisäksi englannin aineenopettaja.

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1 Tutkimusmetodi

8.1.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksesta käytetään eri nimiä tutkimuksen tekijöiden erilaisten lähestymistapojen vuoksi. Syrjälä ja Numminen (1988) määrittelevät etnografisen, evaluaatiotutkimuksen, toimintatutkimuksen ja elämäkerrallisen tapaustutkimuksen. He painottavat, että tapaustutkimuksille ei voi esittää yhtä määritelmää. Yin (1994, 3 - 4) jakaa tapaustutkimukset tarkoituksen perusteella kolmeen tyyppiin: tutkiva, kuvaileva tai selittävä.

Syrjälä ja Numminen (1988) määrittelevät tapaustutkimusta myös sitä luonnehtivien ominaisuuksien perusteella. Näitä ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvuus ja arvosidonnaisuus. Heidän mukaansa tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Siinä kuvataan todellisuutta läheltä ja pyritään tulkitsemaan sitä. Lisäksi ilmiötä tulkitaan sen luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyjä. (Syrjälä & Numminen 1988, 8 - 9.) Syrjälä (1994, 14) vielä lisää muutamia luonnehdintoja. Partikulaarisuudella hän tarkoittaa, että tutkimuksessa keskitytään tiettyyn ilmiöön, josta tapaus on vain esimerkkinä, osana suuremmasta kokonaisuudesta. Tapaustutkimus on myös deskriptiivistä eli sillä pyritään kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä. Heuristisuudella hän tarkoittaa, että tutkimuksen avulla pyritään lisäämään lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Yinin (1989, 14) mukaan tapaustutkimuksella pyritään keräämään tietoa ainutlaatuisesta yksilöstä, organisaatiosta, sosiaalisesta tai poliittisesta ilmiöstä. Tapaustutkimus onkin hänen mukaansa ollut käytössä tutkimusmenetelmänä muun muassa psykologiassa, sosiologiassa, poliittisessä tieteessä ja suunnittelussa. Kaikissa näissä on ollut halu ymmärtää jotain sosiaalista, monimutkaista ilmiötä. Patton (1990, 384) painottaa, että tutkittava tapaus voi olla yksittäinen ihminen tai ihmisryhmä. Syrjälä (1994) lisää, että tutkittavana asiana voi olla tässä ryhmässä tapahtuva käytännön

toiminta. Hän vielä tähdentää, että tapaustutkimuksen avulla voidaan tutkia luontevasti opetusta, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. Tällä tutkimuksella pyritään ymmärtämään opetusta entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. (Syrjälä 1994, 10 - 11.)

Syrjälän mukaan tapaustutkimus koskee tiettyä rajallista kokonaisuutta. Ihmisryhmä, jota tutkitaan ei ole satunnainen otos. Tutkimuksen avulla pyritään hahmottamaan kokonaisuutta eri näkökulmista ja tutkimuksen tuloksissa esitetään suoria lainauksia tutkittavien henkilöiden puheesta. Tapaustutkimus on joustavaa, minkä vuoksi tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. (Syrjälä 1994, 11 - 14.) Patton (1990, 387) lisää, että lukijankin on voitava nähdä tutkittava tapaus ainutlaatuisena kokonaisuutena ja tutkimuksen on vietävä lukija mukaan ryhmän toimintaan.

8.1.2 Tutkimukseni tapaustutkimuksena

Tutkimuksessani tapauksen muodostivat pienen eteläpohjalaisen kaupungin kaikki opettajat, jotka opettivat oppilaita ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Tämä ryhmä (n=21) ei poikkea erityisesti muiden kaupunkien opettaja-aineksesta. Syrjälä (1994, 10) painottaakin, että ryhmä voi olla aivan tavallinen tai poiketa muista jonkin ominaisuuden vuoksi. Kiinnostukseni kohteena tässä ryhmässä oli, kuinka tutkimukseen osallistuneet opettajat opettavat lukihäiriöisiä oppilaitaan, kuinka he eriyttävät opetustaan näille oppilaille sopivaksi. Tutkittava asia on osana opettajien jokapäiväistä käytännön toimintaa, mikä tekeekin tutkimuksestani osaltaan tapaustutkimuksen.

Tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus. Eskola ja Suoranta (1998, 15) ehdottavat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi muun muassa seuraavia: harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus ja tutkimuksen tyylilaji ja tulosten esitystapa. Tutkimukseni ei ole perustunut mihinkään hypoteeseihin. Lisäksi olen valinnut haastateltavat harkinnanvaraisella otannalla. Tulokset olen analysoinut ja esittänyt pääasiallisesti laadullisesti ja pienessä osassa olen esittänyt niitä numeerisesti.

Alasuutari (1994, 32 - 33) painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena määritellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä laskemalla keskiarvoja. Olenkin pyrkinyt tuloksia esittäessäni kuvailemaan tutkimushenkilöiden antamia

vastauksia. Kuitenkin olen yhdistellyt vastauksia luokiksi ja olen pitänyt lähtökohtanani, että koko aineisto on esimerkki tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni ei kuulu puhtaasti mihinkään Syrjälän ja Nummisen (1988) esittämistä erilaisista tapaustutkimuksista, mutta sisältää piirteitä useista. Etnografiseen tapaustutkimukseen kuuluu olennaisena osana osallistuva havainnointi, jota minun tutkimuksessani ei ole lainkaan. Kuitenkin tutkimuksessani on osallistujien selostuksia luonnollisissa tilanteissa tapahtuvasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 25), joka tässä tapauksessa on lukilasten opettaminen. Tutkimukseni ei myöskään perustu tarkkoihin hypoteeseihin, mikä on ominaista sekä etnografiselle että evaluaatiotutkimukselle (Syrjälä & Numminen 1988, 26, 40).

Tulosten luokitukset ja teoreettiset käsitteet ovat muotoutuneet tutkimusprosessin aikana, mikä on myös etnografiselle tapaustutkimukselle ominaista (Syrjälä & Numminen 1988, 31). Tapaustutkimuksessa teoria säätelee Syrjälän ja Nummisen (1988, 31) mukaan koko tutkimusprosessia joko tietoisesti tai tiedostamatta. Tutkimuksessani teoria on antanut suuntaa toteutukselle.

Evaluaatiotutkimuksessa keskitytään Syrjälän ja Nummisen (1988, 39) mukaan tietyn tapauksen kuvaamiseen aivan kuten omassa tutkimuksessani olen keskittynyt. Evaluaatiotutkimukselle on kuitenkin ominaista, että se käynnistyy jonkun muun kuin tutkijan omasta toimesta (Syrjälä & Numminen 1988, 40). Näin ei ole ollut omassa tutkimuksessani. Toisaalta päätöksentekijät ja osallistujat voivat käyttää tutkimukseni tuloksia, mikä on evaluaatiotutkimuksen päämääränä (Syrjälä & Numminen 1988, 40), vaikka se ei ole ollutkaan tutkimukseni tarkoituksena. Syrjälä ja Numminen (1988, 43) määrittelevät evaluaation prosessiksi, jossa kerätään tietoa ja perusteluja, jotka antavat mahdollisuuden asiasta kiinnostuneiden ihmisten osallistumiseen kriittiseen keskusteluun. Tutkimukseni tulokset voivat olla tällaisen keskustelun pohjana.

8.2 Tutkimusaineiston keräämismenetelmät

Syrjälän ja Nummisen (1988, 78) mukaan tapaustutkimuksessa on olennaista, että tutkija käyttää useita menetelmiä aineistonsa keräämisessä. Näin pyritään varmistamaan, että saadut tulokset eivät johdu vain tietyistä aineiston keräämismenetelmästä. Jos eri menetelmillä saadaan samanlaista tietoa, se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Patton

(1990, 187) puhuu tässä yhteydessä metodologisesta triangulaatiosta ja painottaa, että yhdellä menetelmällä kerätty aineisto on hyvin altis tiedon vääristymiselle.

Olen käyttänyt tutkimusaineiston keräämisessä kyselylomaketta, johon vastanneista olen poiminut haastatteluun neljä opettajaa, joilla on erilainen koulutustausta. Näin olen pyrkinyt saamaan syvällisempää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kyselylomakkeet lähetin keväällä 1998 ja saman vuoden syksyllä tein haastattelut.

Kyselylomakkeiden suunnittelussa pyrin noudattamaan periaatteita, jotka muun muassa Eskola (1966, 161 - 162) mainitsee. Kysymysten muotoilussa päämääränä oli mahdollisimman yksiselitteiset kysymykset, jotta jokainen vastaaja voisi ne ymmärtää samalla tavalla. Tässä tehtävässäni sain apua muun muassa muilta opettajaksi opiskelevilta ja ohjaajaltani. Eskola (1966) mainitsee, että vastaukset avoimiin kysymyksiin, joita olen pääasiassa käyttänyt, voivat tulla eri näkökulmista, mikä vaikeuttaa analysointia. Opettajien vastaukset olivat kuitenkin hyvin samansuuntaisia, jolloin niiden luokittelu mahdollistui.

Tutkimuksessani törmäsin postikyselyn yleiseen ongelmaan, joka on kato. Lähetin 37 lomaketta, joista takaisin sain vain 21. Ensimmäiset 18 palautettiin määräaikaan mennessä keväällä 1998. Viimeiset kolme sain takaisin lähetettyäni uudet lomakkeet ja soitettuani vielä suostuttelut. Jyrinki (1976, 107) toteaaakin, että kyselyihin liittyvä kato voi olla joskus turmelemassa aineiston edustavuutta. Hän vielä lisää, että on hyvin harvinaista, että kyselyllä saadaan täydellinen aineisto. Patton (1990, 184 - 186) painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa näytteen koko ei ole ratkaiseva tekijä vaan, että pieni näytekin voi olla arvokas, jos tapaukset antavat paljon informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Gall, Borg ja Gall (1996, 217) lisäävät, että laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena tavallisesti saavuttaa syvälinen ymmärrys ilmiöön eikä yleistettävyyttä.

Syitä kyselylomakkeiden pieneen palautusprosenttiin on luultavasti useita. Yhtenä syynä oli mahdollisesti opettajien lomautukset, jotka loivat ylimääräistä painetta opettajien arkeen. Heiltä ei liennyt enää aikaa tai halukkuutta vastata kyselylomakkeisiin. Toiseksi syyksi muutamat opettajat ovat suoraan sanoneet avoimet kysymykset. He ovat todenneet, että niihin vastaaminen vie liian paljon aikaa tai ne ovat liian vaikeita.

Kyselylomakkeet lähetin jokaisen opettajan koululle henkilökohtaisesti nimellä varustetussa kuoressa. Lomakkeet oli numeroitu, jotta voisin tavoittaa kunkin opettajat

mahdollista haastattelua varten. Käsittelin lomakkeet analysointi vaiheessa täysin anonymieina.

Kyselyyn vastanneet opettajat olivat hyvin monen ikäisiä. Heistä vanhimmat olivat toimineet opettajina jo yli kolmekymmentä vuotta ja nuorimmat olivat vasta aloittaneet opettajan uransa. Vanhimmat opettajat olivat valmistuneet 1960-luvulla eri seminaareista ja nuorimmat olivat valmistuneet 1990-luvulla kasvatustieteen maistereiksi. Kuudella opettajalla oli myös erityispedagogista koulutusta.

Haastateltavakseni valitsin kyselyyn vastanneista vanhamuotoisen luokanopettaja koulutuksen saaneen opettajan, joka on myös erityisopettaja, englannin opettajan, jolla on kansakoulunopettajan koulutus, kansakoulunopettajan ja kasvatustieteen maisterin. Koulutuksellisen perspektiivin lisäksi näiden opettajien ikäjakauma oli suuri. Vanhimmat haastateltavat olivat valmistuneet 60-luvulla ja nuorin 80-luvun lopussa. Haastateltavien valinnassa käytin Gallin, Borgin ja Gallin (1996, 234) mainitsemaa kriteeri otantaa, sillä valintakriteerinä oli opettajien koulutustausta. Eskola ja Suoranta (1998, 15) käyttävät tästä otannasta nimitystä harkinnanvarainen otanta.

Haastattelussa käytin teemahaastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (1995, 35 - 38) määrittelevät tätä haastattelumenetelmää lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuodoksi (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 87; Patton 1990, 283). Tälle menetelmälle on heidän mukaansa ominaista, että kysymykset eivät ole tarkasti muotoiltuja, mutta suosituskysymyksiä voi silti olla. Haastattelulle mietitään teemat, joiden puitteissa kysymysten on oltava. Haastatteluni teema-alueina (liite 2) olivat koulutus, lukivaikeus, eriytyminen ja yhteistyö. Näihin alueisiin sisältyi sekä tosiasiakysymyksiä että mielipidekysymyksiä, jotka ovat Hirsjärven ja Hurmeen (1995) mukaan tyypillisiä teemahaastattelun kysymyksiä. Nauhoitin kaikki haastattelut, jotta pystyin keskittymään haastattelun aikana paremmin haastateltavan vastauksiin.

Haastatteluilla saamani tieto oli samansuuntaista kuin kyselylomakkeiden välityksellä saamani tieto, mutta haastattelussa opettajat kertoivat enemmän omista kokemuksistaan lukioppilaiden opettajina. Kukin neljästä haastateltavasta kertoi omista kokemuksistaan keskustelunomaisesti. Vastaukset olivat pohtivia ja niissä oli opettajakokemuksen leima. Vastaukset eivät siis jääneet kyllä - ei tasolle. Grönfors (1982, 106) painottaakin, että haastateltavien on annettava puhua asiasta vapaasti. Haastattelijan tehtäväksi jää huolehtia, että kaikki teema-alueet tulevat kokonaan kartoitetuksi.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

8.3.1 Tutkijan rooli

Grönfors (1982) painottaa, että kvalitatiivisin menetelmin kerätty tieto on aina tutkijakohtaista eli tutkija on itse toiminut tärkeimpänä tutkimusvälineenä (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 211). Tällöin voidaan tutkimusaineistoa tulkita ainoastaan subjektiivisista lähtökohdista. (Grönfors 1982, 177.) Tämän vuoksi tutkijan rooliin liittyy kysymys tutkijan subjektiivisuudesta. Kuinka hyvin olen tutkijana pystynyt irrottautumaan omista ennakkokäsityksistäni? Olen pyrkinyt pääsemään irti subjektiivisuudesta esittämällä tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastaukset sellaisina, kuin ne olen saanut yrittämättä päätellä vastausten perusteella heidän ajatuksiaan. Suurin osa kyselylomakkeen kysymyksistä on tosiasiakysymyksiä, jolloin pystyin käsittelemään ne luokittelemalla vastaukset eri ryhmiin. Tällöin omat ajatukseni eivät ole päässeet vaikuttamaan tuloksiin.

Haastatteluissa opettajat kertoivat kyselylomaketta enemmän omista mielipiteistään. Myös nämä tulokset olen esittänyt kuvaillen opettajien ajatuksia pyrkimättä tulkitsemaan, mitä heidän mielipiteittensä takana oli. Pyrin haastattelun aikana lisäkysymyksillä saamaan tämän asian selville.

Haastattelutilanne ei vaikuttanut haastattelun kulkuun tai opettajien vastauksiin. Opettajat olivat varanneet aikaa haastattelulle ja haastattelupaikka oli rauhallinen. Itse haastattelu oli keskustelunomainen ja tuttavallinen. Kukin neljästä haastatellusta kertoi omista kokemuksistaan ja näkemyksistään parhaan taitonsa mukaan eivätkä ahdistuneet haastattelijan lisäkysymyksistä.

8.3.2 Reliaabelius

Reliaabeliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta. Luotettavuustarkastelussa voidaan tarkastella erikseen ulkoista reliaabeliutta ja sisäistä reliaabeliutta. Ulkoisella reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin joku toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Toistettavuutta on lähes

mahdotonta testata. Reliaabeliuden saavuttaminen vaatii lisäksi, että tutkijan on raportoitava koko tutkimusprosessi eri vaiheineen, jotta hän pystyy todistamaan, että tulokset eivät perustu vain hänen omaan näkemykseensä. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Ulkoisen reliaabeliuden saavuttaakseni olen raportoinut kaikki tutkimuksen vaiheet ja esittänyt tulokset mahdollisimman tarkasti. Eskolan ja Suorannan (1998, 217) mukaan toistettavuudella viitataan siihen, että luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään mahdollisimman yksiselitteisesti, jotta toisen tutkija voisi tehdä niitä soveltamalla samat tulkinnat aineistosta. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt esittämään keräämäni aineiston totuudenmukaisesti sellaisenaan ilman, että olisin pyrkinyt menemään saamieni vastausten taustalla oleviin ajatuksiin.

Sisäisellä reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat tutkijat ovat tuloksista (Syrjälä & Numminen 1988, 144). Tutkimuksessani ei ole ollut kuin yksi tutkija, mutta olen esittänyt tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastaukset mahdollisimman tarkasti.

Reliabiliteetin tarkasteluun tapaustutkimuksessa kuuluu myös huomion kiinnittäminen eri tutkimusmenetelmillä saatuun tietoon (Syrjälä & Numminen 1988, 145). Tutkimuksessani olen saanut samansuuntaista tietoa sekä kyselylomakkeella että haastatteluilla. Haastateltujen vastaukset vain ovat olleet omalla tavallaan yksilöllisempiä kuin kyselyn vastaukset, koska kukin opettaja kertoi omista kokemuksistaan.

8.3.3 Validius

Validiudella tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli missä määrin tutkimuksella saadut tulokset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Myös validius voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Sisäisellä validiudella tarkoitetaan Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan sitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa tutkimukseen osallistuneiden näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta ilmiöstä. Pahimpana uhkana sisäiselle validiudella he pitävät tutkijan läsnäoloa, tutkijan liiallista samaistumista tutkimiinsa ihmisiin, tutkijan takertumista omiin ennakkokäsityksiinsä ja virheitä aineiston analysoinnissa. (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan läsnäolo ei ole uhka sisäiselle validiudelle. Lähetin kyselylomakkeet opettajille ja uskon, että kyselyyn vastanneet opettajat ovat vastanneet totuudenmukaisesti, vaikka osa vastauksista olivatkin yllättäviä, esimerkiksi se, että opettajien eniten käyttämäksi eriyttämismenetelmäksi nousivat erilaiset läksyt. Haastatelluilta opettajilta pyysin tarvittaessa tarkennuksia vastauksiin, jotta varmasti ymmärtäisin, mitä he ovat tarkoittaneet. Lisäksi haastatellut opettajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen ja olivat myös kiinnostuneita aiheesta.

Tutkijan samaistuminen tutkittaviin ja omiin ennakkokäsityksiin takertuminen eivät ole myöskään uhka validiudelle. Ensinnäkin kyselyyn vastanneiden ja haastateltujen opettajien vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Toisilla ne olivat syvällisempiä kuin toisilla. Pyrin vielä esittämään tulokset neutraalisti asettumasta kenenkään puolelle ketään vastaan. Vastauksissa ei toisaalta ollut toisiaan kumoavia, sillä kysymyksiini ei ollut olemassa välttämättä oikeita ja väriä vastauksia.

Aineiston analysoinnissa tapahtuvat virheet olen pyrkinyt poistamaan käymällä saamani aineiston useita kertoja läpi tarkistaen aikaisempia tulkintojani. Litteroin kaikki haastattelut sanasta sanaan, jotta pystyisin seuraamaan paremmin haastattelun kulkua haastattelutilanteessa ja pystyisin käymään haastatteluaineiston myöhemmin useaan kertaan läpi. Lisäksi olen pyrkinyt esittämään kaikki tulokset siinä määrin avoimesti, että lukija voisi muodostaa niistä oman näkemyksensä.

Hirsjärvi ja Hurme (1995, 129) lisäävät edellä mainittuihin uhkiin vielä käsitevalidiuden ja sisältövalidiuden huonouden. Koko tutkimukseni keskeisimpinä käsitteinä ovat olleet lukivaikeus ja eriyttäminen. Ne ovat olleet myös kyselylomakkeiden ja haastattelujen pääteemoina ja kaikki muut teemat ovat liittyneet niihin. Sisältövalidiuden olen pyrkinyt saavuttamaan esittämällä haastatteluissa useita lisä- ja tarkennuskysymyksiä, jotta olisin saavuttanut tavoittelemani merkitykset.

Syrjälä ja Numminen (1988, 141) kertovat, että tutkimuksen uskottavuus voidaan osoittaa vertaamalla sitä aikaisempiin tutkimuksiin samasta asiasta. Olen pyrkinyt osoittamaan luotettavuuden viittaamalla tulosten esittämisosassa aikaisempiin tutkimuksiin ja olen todistanut näin, että tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia niiden kanssa.

Ulkoisella validiudella tarkoitetaan Syrjälän ja Nummisen (1988, 142) mukaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Olen esittänyt

tulokseni avoimesti senkin takia, että lukija voisi verrata omia kokemuksiaan tutkimuksen tuloksiin ja mahdollisesti käyttää saamiani tuloksia hyväksi omassa käytännön työssään.

Tapaustutkimuksen yleistettävyys muihin tapauksiin ei ole suoraviivaisesti mahdollista. Tutkimukseeni osallistunut opettajaryhmä ei eroa luultavasti muista opettajaryhmistä kovinkaan paljoa, mutta kuitenkin jokainen ryhmän jäsen on oma persoonansa ja yhdessä nämä opettajat muodostivat ainutlaatuisen ryhmän. Tällä tutkimuksellani olen pääasiassa pyrkinyt syvälliseen tietoon ja sen kautta ymmärryksen lisäämiseen tutkittavasta ilmiöstä. Olen pyrkinyt esittämään saamiani vastauksia mahdollisimman kuvailevasti jättämättä mitään pois. Vaikka tuloksia ei voikaan yleistää, voi jokainen opettaja löytää tästä tutkimuksesta aineksia omaan työhönsä ja mahdollisesti tämän työn avulla lisätä omaa tietämystään lukivaikeudesta ja sen mukanaan tuomista ongelmista sekä mahdollisuuksista ongelmien voittamiseksi.

9 TULOKSIA

9.1 Kyselylomakkeilla saadut tulokset

9.1.1 Lukivaikeuksisen lapsen yleiset piirteet

Useimmat opettajat mainitsivat useita piirteitä, jotka ovat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiselle oppilaalle ominaisia. Kahdeksan opettajaa piti *keskittymisvaikeuksia* ja *tarkkaavaisuusongelmia* lukivaikeuksisen lasten yleisimpänä yhteisenä piirteenä. Myös *pitkäjännitteisyys* työn tekemiseen *puuttuu* muutamien opettajien mielestä. Tässä yhteydessä kaksi opettajaa jakoi lukioppilaat kahteen ryhmään, että lapsi voi olla joko *ylivilkas* tai sitten hän voi vetäytyä kuoreensa ja ollaan täysin *passiivinen* oppitunneilla. Lukioppilaat, joilla on keskittymisvaikeuksia, opettajien mukaan myös *häiritsevät* luokassa opetusta ja muita oppilaita. Malmquistin (1977, 2) mukaan lukihäiriöisille voi tulla joitakin toissijaisia ongelmia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien seurauksena. Näitä ovat muun muassa motorinen levottomuus, hermostuneisuus, keskittymisvaikeudet ja rauhattomuus. Malmquist (1977, 5) toteaa myös, että lukihäiriöisillä yleensäkin vaikeudet heijastuvat koko persoonallisuuteen. Niemi, Poskiparta ja Hyönä (1986, 36) painottavat, että lukivaikeuksiset lapset ovat alttiimpia kuin muut kaikenlaisille häiriöille, jotka estävät heidän keskittymistään.

Muutamit opettajat pitivät lukioppilaita yhdistävänä piirteenä *arkuutta*. Lukilapsi voi olla *epävarma* ja pelkää epäonnistuvansa suuressa ryhmässä. Hänen *itsetuntonsa* on *heikko*, koska myös lukioppilaat, kuten myös luultavasti muutkin oppilaat vertaavat omia suorituksiaan eri tehtävissä toisten suorituksiin. Näistä tekijöistä johtuen lukioppilailta usein *puuttuu yrittämistä*. Koska oma oppiminen ei lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä mahdollisesti muissa asioissa etene yhtä nopeasti kuin muilla, lukioppilas *turhautuu*, väsyä ja joskus jopa *ahdistuu* asioiden opiskelusta ja hitaasta etenemisestä. Malmquist (1975, 31) kertoo, että lukeminen ja kirjoittaminen on lapselle koulun alkuvuosina tärkeä taito. Jos lapsi ei onnistu siinä yhtä hyvin kuin muut, se vaikuttaa hänen persoonallisuuden kehittämisessään negatiiviseen suuntaan.

Muutamat opettajat olivat maininneet, että lukioppilaat ovat yleensä keskimäärin *hitaampia* tekemään töitä ja suorituksia kuin muut oppilaat. Tähän osaltaan vaikuttaa *lyhytaikaisen muistin heikkous*, jonka neljä opettajaa nosti lukilapsen keskeiseksi piirteeksi. Niemi, Poskiparta ja Hyönä (1986, 32) kertovat, että lukihäiriöisellä lapsella tiedon siirtyminen auditiiviseen eli työmuistiin voi kestää liian kauan, jolloin seurauksena on hapuilu ja varsinkin hitaus.

Lukivaikeuksisille *nähdyn ja kuullun yhdistäminen* sekä *kuullun erottelu* yleensä ovat hankalia, jolloin verbaalisesti annettujen tehtävöiden ymmärtäminen on vaikeaa ja lukilapsi ei pääse muiden mukaan. Salminen (1982, 35) mainitseekin, että lukivaikeuksisen lapsen on vaikea seurata ohjeita järjestyksessä.

Yksi opettaja nosti esille vielä *käsitteiden tajun*, joka hänen mielestään lukilapsella on yleensä heikko. Tähän osaltaan liittyy lyhytaikaisen muistin heikkous, jonka vuoksi käsitteitä ei edes opita. Syvälahden (1989, 18) mukaan sanavaraston ja käsitteiden niukkuus voivat olla heikentämässä myös lukemista. Hän vielä lisää, että muistin heikkoudet ovat lukihäiriöisille tavallisia ja ovat haittaamassa lukemisen ja kirjoittamisen oppimista (Syvälahti 1989, 19).

Muutamat opettajat mainitsivat, että lukilapsilla on yleensä *hahmotushäiriöitä*, jotka ilmenevät myös muualla kuin lukemista ja kirjoittamista vaativissa tehtävissä. Tähän voi liittyä heillä myös oman *kehon tuntemuksen ja hallinnan heikkoutta*, minkä vuoksi lapsi on *motorisesti kankea*.

Yksi opettaja piti lukilapsia yleensä *huomion kipeinä* eli he pystyisivät opiskelemaan paljon itsenäisemmin kuin antavat opettajan olettaa. Eräs opettaja mainitsi, että lukilasten piirteitä on vaikea yleistää, sillä jokainen oppilas on omanlaisensa omine piirteineen eikä lukilapsilla ole mitään erityisiä yhteisiä piirteitä. Kyselyssä nousi myös esille, että kenellä tahansa voi olla lukihäiriö, oli lapsi sitten minkälaisesti perheestä tahansa. Eli lukivaikeus ei ole minkään tietyn sosiaaliluokan vaikeus, vaan se voi olla sekä lahjakkailta että vähemmän lahjakkailta oppilailla. Kuitenkin yksi opettaja piti sitä omien kokemustensa pohjalta yleisempänä pojilla kuin tytöillä. Malmquistkin (1977,139) toteaa, että lukivaikeuksia on enemmän pojilla. Hänen mukaansa kehityksellä on tässä suuri merkitys, sillä tavallisesti tytöt alkavat lukea poikia ennemmin ja ovat kehitykseltään koulunaloittamisvaiheessa pitemmällä kuin pojat. Stadlerin (1944, 18) mukaan pojilla lukivaikeus on jopa 3 - 4 kertaa yleisempi kuin tytöillä.

9.1.2 Lukioppilaiden yleisimmät vaikeudet lukemisessa

Taulukko 2. Lukemisessa esiintyvät vaikeudet ja ongelmat opettajien mielestä (ks. myös Ahvenainen & Karppi 1993; Salminen 1982; Malmquist 1977)

Vaikeudet lukemisessa	Opettajien vastauksia
Huono luetunymmärtäminen	9
Takelteleva, katkonainen ja nopea lukeminen	5
Väärin lukeminen, sanojen loput luetaan tai arvataan väärin	5
Hidas lukeminen	3
Kirjaimia jää pois sanan keskeltä	2
Lukusuunta kääntyy	1
Kokonaisuuksien hahmottaminen vaikeaa	1
Ilmeikkyys puuttuu	1
Kirjain-äänne vastaavuuden oppiminen	1
Vieraisissa kielissä ongelmia	1
Haluttomuus lukemiseen	1

Monet opettajat kertoivat useita lukilapsille tyypillisiä vaikeuksia sekä lukemisessa että kirjoittamisessa. Lukemisen osalta keskeisimmäksi vaikeudeksi oli kahdeksan opettajaa nostanut luetunymmärtämisen heikkouden. Tätä asiaa useat opettajat selittivät sillä, että asioiden omaksuminen tekstistä on heikkoa, koska lukutaito on huono. Tähän liittyy myös yhtenä tekijänä muutaman opettajan mainitsema takelteleva ja katkoja sisältävä

lukeminen. Luetunymmärtämisen heikkouden takia sanalliset tehtävät ovat lukioppilaille vaikeita. Viisi opettajaa kertoi lukilasten yleiseksi lukemisessa esiintyväksi piirteeksi, että lapsi yrittää lukea nopeasti, jolloin hän lukee väärin ja sanojen loput hän voi arvata, jos hän kokee, että lukeminen etenee liian hitaasti. Malmquist (1977, 22) sanoo, että lukivaikeuksisilla lapsilla on joskus taipumus lukea tekstiä liian nopeasti, jolloin lukemiseen tulee paljon palaamisia ja katkoja. Näin luetunymmärtäminen kärsii. Muutamit opettajat mainitsivatkin, että lukilasten lukeminen on hidasta, jos he pyrkivät huolelliseen tulokseen. Salminen (1982, 19) kertoo, että koska lukilasten lukeminen on tavallisesti hidasta, käytetään lukunopeutta kriteerinä lukemistesteissä. Kaikki nämä tekijät vaikuttavat luetunymmärtämiseen heikentävästi. Lisäksi yksi opettaja mainitsi, että lukilasten lukemisesta puuttuu ilmeikkyyttä.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisille lapsille kokonaisuusien hahmottaminen on vaikeaa. Lukemisessa sekä kirjoittamisessa ja askartelussakin suunta voi kääntyä. Lapsi voi esimerkiksi yrittää lukea tekstiä oikealta vasemmalle huomaamatta itse lainkaan, että suunta on väärä. Salminen (1982, 35) toteaa, että suuntien ja muotojen muistaminen on lukivaikeuksiselle lapselle pitkään tai jopa pysyvästi vaikeaa toisin kuin normaalista lukemaan ja kirjoittamaan oppivilla lapsilla. Rudel (1985, 33) kertoo, että lukilapsilla vasen-oikea erottelu yleensäkin on vaikeaa ei vain lukemisessa ja kirjoittamisessa (kts. myös Duane 1985, 14; Snowling 1987, 9). Vaikka lukusuunta olisikin oikea, voi lapsella jäädä luettaessa kirjaimia pois sanoista. Yksi opettaja mainitsi, että lukioppilaille kirjainäänne -vastaavuuden oppiminen on vaikeaa. Lapsen voi olla hankala muistaa, mikä äänne vastaa kutakin kirjainta. Näistä edellä mainituista tekijöistä johtuen lukioppilaat ovat usein haluttomia lukemaan tekstejä.

Lukioppilaille on tavallisesti vaikeuksia myös vieraisissa kielissä. Samat ongelmat kuin äidinkielessä tulevat myös siellä esiin. Vieraskieliset sanat ovat vielä vaikeampia ymmärtää kuin suomen kieliset eikä oppilas saa vahvistusta lukemalleen esimerkiksi kuulon kautta.

9.1.3 Lukioppilaiden yleisimmät vaikeudet kirjoittamisessa

Taulukko 3. Lukioppilaiden vaikeudet kirjoittamisessa opettajien mielestä
(ks. Ahvenainen & Karppi 1993, 82 - 83)

Vaikeudet kirjoittamisessa	Opettajien vastauksia
Kirjaimia puuttuu: pitkä-lyhyt vokaali erottelu geminaattavirheet tavuja puuttuu	13
Ei ole sanavälejä	3
Ei kiinnostu kirjoittamis- tehtävistä	3
Rauniosanat	3
Epätäydelliset sanat ja lauseet	3
Ei välimerkkejä	1
Reversaali	1
Vieraita kirjaimia sisältävät sanat vaikeita	1
Liikaa kirjaimia	1
Tavurajat epäselvä asia	1
”ahmii” liikaa kirjaimia	1

Kirjoittamisessa keskeisimmäksi lukioppilaan piirteeksi erottui kirjainten puuttuminen kirjoitetusta tekstistä. Pitkän ja lyhyen vokaalin erottaminen kuullun perusteella ei onnistu ja tavallisesti pitkästä vokaalista jää helposti toinen vokaali pois. Samoin on geminaatoissa. Toinen konsonantti jää pois, koska lukioppilas ei kuule sitä sisäisesti sanaa sanoessaan tai ääneenkään sanottaessa. Lukioppilaalle onkin ominaista kirjoittamisessa epätäydelliset, virheelliset sanat. Yksi opettaja mainitsee myös, että sanoista voi jäädä

kokonaisia tavuja pois. Näiden tekijöiden vuoksi sanoista voi tulla rauniosanoja, jotka ovat kaukana alkuperäisestä sanasta. Salmisen (1982, 18) mukaan äänteiden kestoasteiden merkitseminen väärin on lukivaikeuksisille yleistä. Pitkät vokaalit ja geminaatat kirjoitetaan väärin. Hänen mukaansa lukilasten kirjoituksesta puuttuu muitakin kirjaimia ja tavuja. Sanoista voi jäädä niin paljon kirjaimia pois, että niistä tulee tunnistamattomia rauniosanoja. (Salminen 1982, 18.)

Kirjoittamisessa voi kirjaimia tulla myös liikaa, jolloin sanat voivat jopa muuttaa merkitystään. Lukioppilaiden kirjoittamiselle ovat ominaisia myös reversaalit eli kirjainjärjestys voi sanoissa kääntyä. Myös vieraita kirjaimia sisältävien sanojen kirjoittaminen on heille vaikeaa. Näihin vaikeuksiin voi olla selityksenä, että lukioppilas ”ahmii” liikaa kerralla kirjaimia, kuten yksi opettaja on asian ilmaissut.

Lukioppilaalle voivat tavurajat ja jopa sanojen rajat olla epäselviä. Tämän vuoksi hän voi kirjoittaa tekstiä ilman sanavälejä ja katkaista sanan tavuttaessa väärästä kohdasta. Kaksi opettajaa on maininnut, että lukilapsilla lauseet ovat usein epätäydellisiä eli niistä puuttuu sanoja, jotka yleensä tekisivät sanoista lauseen. Salminen (1982, 18) kertoo, että lukilapsille on tavallista, että lauseesta puuttuu sanoja tai tekstistä puuttuu sinne olennaisesti kuuluvia sanoja. Usein myös välimerkit jäävät pois ja lauseet kirjoitetaan yhdeksi pötköksi. Kolme opettajaa kertoi, että lukioppilaat eivät yleensä ole kiinnostuneita ja kirjoittamista vaativista tehtävistä, koska se on heille vaikeaa, minkä vuoksi heidän kirjallinen tuotoksensa jää hyvin vähäiseksi. Tämän vuoksi työkirjojen tehtävien tekeminen tapahtuu lukioppilaalta hyvin hitaasti.

9.1.4 Lukilapsen ottaminen erityistarkasteluun

Kaikki kyselyyn osallistuneet opettajat kertoivat ottavansa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisen oppilaan heti erityistarkasteluun, kun hän tulee kyseisen opettajan luokalle, jos vaikeus tiedetään ennestään. Alkuopettajista yksi kertoi tekevänsä jo tutustumispäivänä tuleville ykkösluokkalaisille rytmitehtäviä. Jos rytmien toistaminen ei onnistu, tulee oppilaalla luultavasti olemaan vaikeuksia lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa, koska niissäkin on oma rytmensä.

Alkuopettajat pyrkivät ottamaan lukioppilaan jo heti ensimmäiseltä luokalta lähtien erityistarkasteluun varsinkin, jos he huomaavat, että kyseinen oppilas jää luokalle

asetetuista tavoitteista eikä pysy muiden mukana. Erityisopettaja tekee oppilaille testejä, joilla pyritään jo koulun alkuvaiheessa selvittämään oppilaiden mahdolliset lukivaikeudet. Näin opettajat voivat aloittaa luokassa tapahtuvat tukitoimet, korjaavan opetuksen lukioppilaan ollessa vasta ensimmäisellä luokalla.

Vanhempien oppilaiden kohdalla vaikeudet yleensä jo tiedetään, kun oppilas siirtyy kolmannelle luokalla ja mahdollisesti opettajakin vaihtuu. Tällöin eriyttäminen ja muut tukitoimet voidaan aloittaa ja syyslukukaudella. Jos vaikeutta ei kuitenkaan tiedetä, eräs opettaja kertoi tekevänsä aina uudelle ryhmälle saneluja ja luentunymmärtämistehtäviä, jotka erityisopettajan testien lisäksi kertovat oppilaan vaikeudesta kirjoittamisessa ja lukemisessa. Muutamat opettajat kertoivat ottavansa lukioppilaan erityistarkasteluun, kun samat virheet toistuvat jatkuvasti tai yleensä silloin kuin vaikeuksia alkaa ilmetä ja lukioppilas alkaa jäädä muista jälkeen.

Kun englannin opetus toisella tai kolmannelle luokalla alkaa, lukioppilaiden vaikeudet tulevat helposti esiin. Tämän vuoksi vieraan kielen tunneilla lukilapsi on koko ajan oltava erityistarkastelun alaisena.

9.1.5 Milloin lukioppilas tarvitsee eriyttämistä?

Kymmenen opettajaa kertoi aloittavansa lukivaikeuksisen oppilaan eriyttämisen siinä vaiheessa, kun hän jää jälkeen luokalle asetetuista tavoitteista ja lapsi selvästi itse kärsii tilanteesta. Muutamat opettajat pitivät eriyttämistä tarpeellisena silloin, kun lukioppilaan oppimisen kokonaisprosessi ei suju. Oppiminen on paljon hankalampaa ja hitaampaa kuin muilla. Jos lukioppilas kärsii itse omasta hitaudestaan ja mahdollisesti se häiritsee myös muita oppilaita, on opettajan syytä aloittaa tukitoimet luokassa. Kolme opettajaa mainitsikin, että eriyttämistä tarvitaan silloin, jos lukioppilas ei pysty omaksumaan tarvittavaa määrää oppiainesta ilman kohtuuttomia ponnisteluja. Heidän mielestään lukilapsen on tehtävä enemmän töitä kuin muiden oppilaiden, jotta hän voisi oppia samat asiat. Jos lukioppilaan opetusta eri eriytetä alkaa lapsen motivaatio laskea ja häntä alkaa ahdistaa normaalit järjestelyt.

Äidinkielessä, jossa vaikeudet tulevat selvimmän esille lukilapsi tarvitsee eniten ohjausta. Kaksi opettajaa kertoi, että lukioppilaan lukeminen ja kirjoittaminen on selvästi heikompaa kuin muilla ja lisäksi ainekirjoituksissa käsiala on niin epäselvää, ettei siitä saa

kunnolla selvää. Eriyttämistä tarvitaan lisäksi sen vuoksi, että lukilapsi ei selviydy itsenäisesti lukutehtävistä. Eräs opettaja kertoi, että myös lukioppilas oppii ja etenee omassa tahdissaan, mutta hän ei voi millään tehdä samoja pitkiä tehtäviä kuin muut oppilaat, koska lukioppilaan selviytyminen tehtävistä on yleensäkin muita vaikeampaa.

Lukuaineissa lukioppilaan ongelmana on, että hän ei yleensä ymmärrä lukemaansa, joten hänen on saatava apua tiedon saamiseksi kirjoista. Matematiikassakin sanalliset tehtävät tuottavat vaikeuksia samasta syystä, minkä vuoksi lukioppilaalle on tehtävä hänen tasoonsa sopivia eriyttäviä tehtäviä.

Yksi opettaja mainitsi, että hän aloittaa eriyttämisen siinä vaiheessa, kun erityisopettajan testit kertovat sen olevan tarpeellista. Osa testeistä on erityisopettajan tekemiä ja osa luokanopettajan.

9.1.6 Eriyttämismenetelmät

Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli käytössään useita erilaisia eriyttämismenetelmiä, mutta ne olivat kuitenkin pitkälle samansuuntaisia. Eniten käytetyksi eriyttämismenetelmäksi nousi erilaiset läksyt. Lukioppilaille annetaan esimerkiksi lyhyempi lukuläksy ja helpommat muut kotitehtävät kuin muille oppilaille. Opettajat pyrkivät antamaan oppilaille läksyjä heidän tasonsa mukaan, jotta kukin oppilas voisi selviytyä niistä ilman suuria ponnistuksia. Joskus lukioppilas voi tehdä piirtämistehtävän kotiläksynä kirjoittamisen sijasta.

Toiseksi eriyttämismenetelmistä nousi erityisopetus. Lukioppilaat ovat vähintään kerran viikossa erityisopettajan opetuksessa erityisesti äidinkielen tunneilla. Kaikki opettajat eivät ole pitäneet erityisopetusta eriyttämismenetelmänä ja sen vuoksi eivät ole sitä maininneet.

Tukiopetus oli kolmantena eriyttämismenetelmänä, mutta osa opettajista kertoi, että tukiopetusta ei voi enää heidän koulussaan antaa säästöjen vuoksi. Tukiopetustuntien lisäksi useat opettajat pyrkivät antamaan lukioppilaille henkilökohtaista ohjausta myös tavallisilla tunneilla. Kolme opettajaa mainitsi, että pienessä luokassa henkilökohtainen ohjaus onnistuu mainiosti. Lukioppilaita autetaan ja tarkkaillaan kirjoitustehtävissä sekä äidinkielellä että vieraissa kielissä ja näin pyritään ohjaamaan heitä onnistumiseen.

Erilaisia tekstejä luetaan koko luokalle tai vain lukioppilaalle ääneen, jotta hänkin voisi saada lukukappaleista jotakin tietoa. Yleensäkin nämä opettajat pyrkivät luetuttamaan paljon myös itse lukioppilasta, jotta hän voisi harjaantua tässä taidossa. Tekstiaines on tavallisesti karsittua, jotta se ei muodostuisi ylivoimaiseksi. Yksi vastanneista kertoi käyvänsä lukioppilaan kirjoitelmat läpi hänen kanssaan yhdessä. Jos virheitä on tekstissä paljon, opettaja puuttuu vain olennaisimpiin kohtiin. Vähän kerrallaan virheitä yritetään saada pois, etteivät ne toistuisi uudelleen kerta toisensa jälkeen. Vieraissakin kielissä virheitä pyritään samaan pois vähitellen ja lukioppilaat saavat kirjoittaa osan vastauksista, erityisesti vaikeat sanat, suoraan vastauskirjasta kopioiden.

Matematiikassa opettajat käyttivät henkilökohtaista ohjausta. He kertoivat havainnollistavansa sekä sanallisia että mekaanisia tehtäviä lukioppilaille, jotta he voisivat nähdä, mistä kussakin laskussa on kysymys. Lisäksi opettajat kertoivat lukevansa sanalliset tehtävät ääneen lukioppilaille. Sen jälkeen he yhdessä etsivät tietoa tehtävistä ja pyrkivät selvittämään, mitä tehtävissä tulee tehdä. Muutamat opettajat olivat sitä mieltä, että sanallisia tehtäviä ei tulisi antaa lainkaan lukioppilaille. Muutamat opettajat jättäisivät ne pois vain kotitehtävistä, sillä koulussa lukioppilaat voisivat selvittää niistä heidän mielestään hyvin opettajan avustuksella.

Viisi opettajaa kertoi käyttävänsä eriyttämismenetelmänä annostelua. Tällä määrällisellä eriyttämisellä pyritään keskittymään vain olennaiseen oppiainekseen. Tästä voidaan sitten laajentaa sen mukaan, miten oppilas etenee ja pystyy tekemään erilaisia tehtäviä. Opettajat kertoivat, että lukihäiriöisten oppilaiden on tärkeä tehdä enemmän perustehtäviä, jotta he voisivat oppia kunnolla perusteet, joille voidaan rakentaa uusia asioita. Muutamat vastanneista kertoivat, että yleensä äidinkielessä, vieraisissa kielissä, lukuaineissa ja matematiikassa tehtävät täytyy antaa oppilaille heidän tasonsa mukaan. Yksi opettaja sanoikin: ”Tehtävien määrä ei ole tärkeää vaan se, että tehtävät tehdään kunnolla.” Gustafssonin ja Hugohin (1987, 122) mukaan kaikille luokan oppilaille annetaan aluksi samat perustehtävät, mutta siitä eteenpäin opetus on rakennettava niille taidoille, joita lukioppilaalla jo on. Harjoituksissa on lähdettävä liikkeelle kyllin helpoista tehtävistä, joita sitten vaikeutetaan. Salminen (1982, 74) kuitenkin muistuttaa, että tehtävien on oltava sen verran haastavia, että lukioppilas ei koe niitä lapsellisiksi.

Muutama opettajat käytti eriyttämiseen erilaisia pelejä ja leikkejä. Näistä he pyrkivät löytämään lukioppilaille heidän tasoaan vastaavia tai sellaisia, joista selviää eri

tieto- ja taitotasoiset oppilaat. Pelejä ja leikkejä voidaan käyttää koko luokalle, jolloin kukin toimii niissä omien edellytystensä mukaisesti. Blom (1980, 97) mainitsee lukilapsille sopivista oppimispeleistä esimerkkinä sellaiset, joissa on kirjain-, tavu- ja sanaharjoituksia.

Kaksi opettajaa kertoi käyttävänsä lähinnä lukioppilaiden korjaavassa opetuksessa, johon myös eriyttämisellä olisi tärkeä pyrkiä, erilaisia muistiharjoituksia. Esimerkiksi taputtamisharjoituksia, jossa lukioppilaan on muistettava opettajan taputtama sarja ja toistettava se hänen perässään. Näitäkin harjoituksia voi tehdä koko luokan kanssa, jolloin lukioppilas saa muilta tukea suoritukselleen.

Lukioppilaille pyritään antamaan erilaisia tehtäviä luokassa kuin muille. Nämä tehtävät ovat osaltaan myös määrällistä annostelua eli lukioppilaat tekevät samoja tehtäviä kuin muut, mutta ei vain kaikkia tehtäviä. Lukilapsille voidaan antaa myös täysin eri tehtäviä, esimerkiksi heille annetaan pienemmät ja lyhyemmät kirjoitustehtävät kuin muille. Esimerkkinä yksi opettaja mainitsi sanelukirjoituksen, jossa lukioppilaille sanotaan yksi sana kerrallaan ja muille oppilaille useampia sanoja. Lukilasten tehtävillä on oltava alempi vaatimustaso kuin muiden oppilaiden tehtävillä. Niskasen (1980, 52) mukaan sanelukirjoitus voidaan tehdä eritasoisille oppilaille eri aikaan, jotta se voidaan suorittaa eri tavalla. Kun toiset tekevät sanelukirjoitusta, toiset oppilaat työskentelevät hiljaa itsenäisesti.

Yksi opettaja kertoi käyttävänsä ajalla eriyttämistä. Lukioppilaan annetaan edetä omassa tahdissa hänen omien voimavarojensa ja edellytystensä mukaisesti eikä häneltä voi vaatia yhtä nopeaa oppimista kuin muilta oppilailta. Eräs opettaja kertoi myös käyttävänsä luokka-avustajaa apuna eriyttämisessä, esimerkiksi äidinkielen tunneilla. Yksi opettaja kertoi, että samanaikaisopetus on tehokasta. ”Mielenkiintoinen kokeilu: Avustaja opetti koko geometrian jakson neljän oppilaan ryhmää aina, kun oli matematiikkaa. Koe oli osittain sama, osittain helpotettu. Tulos oli oikein hyvä!” Niskanen (1980, 50) toteaa, että kun lapset jaetaan luokassa tasoryhmiin, kukin oppilas voi saada omaa tasoaan vastaavaa opetusta. Hän pitää lapsen mielenterveyden kannalta tärkeänä, että hän saa välillä olla oman tasoisessaan ryhmässä. Blom (1980, 96) vielä lisää, että kokeissakin voidaan käyttää eriyttäviä tehtäviä. Tällä tavoin voidaan selvittää, onko lukioppilas päässyt hänelle asetettuihin tavoitteisiin. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä englannin sanakokeiden uusinnoissa eriyttäviä tehtäviä. Muuten lukioppilaat tekevät samat kokeet kuin muutkin oppilaat.

Useassa koulussa on käytössä järjestelmä, jossa yhden luokan oppilaat jaetaan puoliksi ja useana päivänä viikossa on puolen luokan tunteja. Eräs opettaja on käyttänyt myös tätä jakoa eriyttämismenetelmänä: ”Luokan ryhmäjaon olen tehnyt sillä perusteella, että toisessa ryhmässä ovat oppilaat, jotka tarvitsevat opettajan ohjausta ja asioiden kertaamista paljon.”

Muutammat opettajat kertoivat käyttävänsä pari- ja ryhmätyöskentelyä apuna äidinkielessä, matematiikassa ja lukuaineissa. Äidinkielessä lukivaikeuksinen voi saada luokkatoveriltaan apua lukemis- ja kirjoittamistehtävissä. Esimerkiksi pari voi lukea hänelle ääneen joitakin tekstejä. Myös matematiikassa pari voi lukea sanalliset tehtävät lukioppilaalle ääneen. Oppilaat voivat pohtia pareittain tai ryhmissä yhteisesti, mitä tehtävissä tulee tehdä ja vertailla saamiaan vastauksia ja ratkaisutapoja. Jotkut opettajat kertoivat käyttävänsä yhteistoiminnallista oppimista lukuaineissa. Näissä kukin oppilas pääsee tekemään tehtäviä, joihin heidän omat taitonsa riittävät. Salminen (1982, 83) painottaa, että ryhmätöiden tulee olla hyvin suunniteltuja, jotta niistä olisi hyötyä lukioppilaan kehitykselle.

Muutamilla kouluilla lukioppilaat voivat käyttää välillä tietokonetta apuna varsinkin vieraan kielen opiskelussa. He käyttävät jotakin opiskeluun tarkoitettua vieraan kielen ohjelmaa tai tietokoneen sanakirjaohjelmaa. Ahvenainen ja Karppi (1993) pitävät tietokonetta hyvänä oppimisen apuvälineenä. Heidän mukaansa nykyisestä ohjelmavalikoimasta löytyy lukioppilaille sopivia.

9.1.7 Ongelmat lukioppilaiden opetuksen eriyttämisessä

Suurimmaksi ongelmaksi lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten opettamisessa, eriyttämisessä opettajat kokevat ajan puutteen. Yhdeksäntoista opettajaa mainitsi sen ensisijaiseksi vaikeudeksi. Lukioppilas vie opettajan aikaa muilta oppilailta, koska hän tarvitsee muita enemmän opettajan huomiota. Kuitenkaan luokassa ei voida edetä lukilapsen tahdissa, koska silloin koko luokka jäisi jälkeen asetetusta aikataulusta ja tavoitteista. Yleensäkin oppilaat etenevät hyvin eri tahtiin. Malmquist (1977, 1) painottaa, että lukioppilaiden auttaminen on aloitettava ajoissa, joilloin he pysyvät paremmin muiden tahdissa.

Pienillä kouluilla erityisopettaja käy kerran viikossa ja pitää lukioppilaille silloin tuntinsa. Yksi opettaja sanoikin, että kun lukioppilas on erityisopettajalla, käydään muun luokan kanssa kuitenkin uusia asioita sillä välin luokassa. Nämä asiat on opetettava lukioppilaille muulla ajalla, esimerkiksi välitunnilla tai koulun jälkeen. Niskanen (1980, 51) painottaa, että lukiopetus tulisi järjestää sellaiselle tunnille, jossa käsitellään lukilapselle käyttökelpotonta asiaa tai yleensäkin oppikirjassa ei edetä lainkaan. Perusasioita opetettaessa olisi lukioppilaankin oltava luokassa.

Opettajalta menee kohtuuttoman paljon aikaa eriyttävien tehtävien tekemiseen. Hänen on mietittävä yleensäkin tehtäviä suunnitellessaan, että pystyykö myös lukioppilas tekemään itsenäisesti samoja tehtäviä kuin muut, vai onko hänelle tehtävä omat tehtävät. Kun lukioppilaille tehdään eri tehtävät, heidän ohjaamisensa täytyy tehdä yksilöllisesti ja se vie jälleen opettajalta paljon aikaa. Myös materiaalin valinta tuottaa vaikeuksia, kun opettajan on päätettävä, mitkä asiat ovat keskeisiä. Toisaalta käyttökelpoisesta materiaalista on usein myös pulaa.

Liian suuret opetusryhmät olivat kahden opettajan mielestä yksi vaikeuksia tuova tekijä. Toinen heistä mainitsi: ”Isossa 30 oppilaan luokassani eriyttäminen tuntuu usein mahdottomalta, kun pitäisi kuitenkin suurin osa luokasta saada työn pariin: riittämättömyyden tunne.” Yhdysluokan, jossa on oppilaat esikoululaisista kakkosluokkalaisiin, opettaja mainitsi, että iänkin puolesta luokassa on jo niin eri tasoisia oppilaita, että lukioppilaiden eriyttämiseen ei jää kunnolla aikaa. Muutama opettaja kertoi, että eriyttämistä hankaloittaa joillakin kouluilla se, että tukiopetusta ei saa antaa ollenkaan tai vain hyvin vähän. Myös erityisopetuksen pienet resurssit hankaloittavat tilannetta.

Oppilaan oma suhtautuminen hänen vaikeuteensa on tärkeä oppimisen kannalta. Yksi opettaja sanoi, että lukioppilaita on vaikea motivoida, koska he eivät tunne onnistuvansa niin hyvin kuin muut. Koska lukioppilas on epävarma itsestään hän voi olla levoton, jolloin hän häiritsee muita tai sitten hän voi vetäytyä kuoreensa ja olla täysin passiivinen. Yhdeksi ongelmaksi tässä asiassa nousi myös se, että lukilapsi ja hänen vanhempansa kieltävät koko ongelman olemassaolon, jolloin tämä tekijä muodostuu oppimisen esteeksi.

Muutamit opettajat pitivät jonkinlaisena ongelmana muiden oppilaiden suhtautumista lukioppilaisiin ja heidän opetuksensa eriyttämiseen. Muille lapsille on

vaikea selittää yhden oppilaan etuoikeudet. Lukioppilas saa lyhyempiä tai vähemmän läksyjä kuin muut ja heidän on vaikea hyväksyä ja toisaalta ymmärtää tätä tilannetta.

Opettajalla voi ongelmana olla myös se, että hän ei yksinkertaisesti tiedä, kuinka hän voisi lukioppilasta auttaa. Yksi opettaja sanoikin, että luokanopettaja tarvitsisi luokkaan avustajan, jotta kaikkien oppilaiden opettaminen onnistuisi.

9.1.8 Ongelmien ratkaisuja

Opettajilla oli useita ratkaisuja edellä mainittuihin ongelmiin. Seitsemän opettajaa kertoi kysyvänsä neuvoja erityisopettajalta lukioppilasta koskeissa asioissa ja välillä lukioppilas menee erityisopettajan opetukseen. Neuvoja kysytään myös muilta opettajilta sekä lapsen vanhemmilta. Ratkaisuja ongelmiin pyritään löytämään oppilashuoltotyöryhmän palaverissa, jossa ovat paikalla kaikki lukilapsen opetukseen vaikuttavat henkilöt.

Yksi opettaja kertoi, että hän neuvottelee myös lukilapsen kanssa ongelmista. He pyrkivät tekemään yhteisiä sopimuksia ja asettamaan oppimiselle tavoitteita. Näin lukilapsi sitoutuu paremmin omaan opiskeluunsa, kun hän on päässyt itse vaikuttamaan, mihin opiskelulla pyritään. Tällä tavoin opettaja pyrkii kannustamaan lukioppilasta tekemään enemmän töitä kuin muut oppilaat joutuvat tekemään. Kuitenkin hänen oppiainestaan karsitaan ja pyritään keskittymään olennaiseen.

Muutamit opettajat kertoivat puhuvansa avoimesti luokassa, miksi joku oppilas tarvitsee erityisopetusta ja eriyttämistä. Tällä tavoin saadaan muut ymmärtämään ja hyväksymään, miksi kaikilta ei vaadita samoja asioita.

Neljä opettajaa sanoi pyrkivänsä löytämään kahden keskistä aikaa lukioppilaan kanssa, joko tunneilla tai sitten tukiovetuksessa. Tunneilla oppilaat voidaan jakaa siten ryhmiin, että enemmän opettajan apua tarvitsevat oppilaat ovat samassa ryhmässä. Opettaja voi auttaa heitä toisten tehdessä töitä itsenäisesti. Joskus myös kouluavustaja saadaan luokkaan auttamaan opetusta.

9.1.9 Eriyttäminen eri aineissa

Taulukko 4. Jakauma, kuinka usein opettajat eriyttävät eri aineissa

	ei koskaan	joskus	yleensä
Äidinkieli		11	9
Matematiikka: sanalliset tehtävät		11	9
Matematiikka: mekaaniset tehtävät	9	8	3
Vieraat kielet		7	
Lukuaineet	6	12	2
Tekstiilityö			1

9.1.10 Lukioppilaiden opetukseen liittyvä yhteistyö

Kyselyyn vastanneet opettajat tekevät paljon yhteistyötä muiden tahojen kanssa lukioppilaita koskevissa asioissa. Yhdeksätoista opettajaa kertoi tekevänsä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Muutamat luokanopettajat kertoivat pohtivansa yhdessä erityisopettajan kanssa, miksi lukilapsella on vaikeuksia ja minkälaisia ne ovat. Näitä asioita selvitetään tarkastelemalla lukioppilaan kirjoitelmia tai muita harjoituksia, joista selviää kullekin oppilaalle ominaiset virhetyypit. Tällä tavoin oppilaan ongelmia pyritään kartoittamaan. Kun kartoitus on tehty, mietitään, mitä tulisi tehdä ja kuinka tulisi toimia eli pyritään löytämään ratkaisuja, kuinka ongelmista päästään. Harjoitukset suunnitellaan kullekin lukioppilaalle erikseen hänen omien vaikeuksiensa kartoituksen pohjalta. Steen ja Parlenvi (1982, 15) painottavat, että lukioppilaan ongelmien kartoituksessa ei tule etsiä vaikeuksille vain yhtä tiettyä syytä vaan pitää yrittää ymmärtää lapsen koko sen hetkinen tilanne: kasvuedot, lapsen sosiaalinen todellisuus, jossa hän elää.

Erityisopettaja ja luokanopettaja asettavat lukioppilaan oppimiselle tavoitteita tässä vaiheessa ja pohtivat erilaisten opetus- ja eriyttämismenetelmien sopivuutta kussakin

tapauksessa erikseen. Tavoitteiden asettelussa pyritään ottamaan lukilapsen heikkouksien lisäksi myös hänen vahvuutensa, joiden pohjalle opetusta rakennetaan. Salminenkin (1982, 69 - 70) pitää tärkeänä, että oppilaan tilanne ensin analysoidaan ja sen pohjalta suunnitellaan opetusta sekä valitaan sopivat oppiaineekset. Kaikessa tässä pyritään ottamaan huomioon oppilaan erikoislaatuisuus. Haapasalo, Byring ja Metsänen (1991, 18) kertovat myös, että lukilapselle on lisäksi pyrittävä löytämään omia oppimisstrategioita, joissa oppilas pystyy hyödyntämään omia olemassa olevia resurssejaan.

Muutamit opettajat kertoivat saavansa erityisopettajalta myös materiaaliapua. Lukioppilaat, joiden kirjoitusasento on ollut huono, ovat saaneet erityisopettajalta kynätukia, jotka helpottavat heidän kirjoittamistaan. Erityisopettajalla on myös erilaisia testejä, joita luokanopettajat voivat tehdä luokassa oppilailleen kartoittaakseen, ketkä tarvitsevat enemmän ohjausta lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä asioissa. Muutamit opettajat kertoivat saaneensa erilaisia lukioppilaille tarkoitettuja harjoituksia lukemiseen, kirjoittamiseen ja myös matematiikkaan. Erityisopettaja on ohjannut luokanopettajia kehittämään itse lukilapsille sopivia harjoituksia ja niitä on voitu tehdä myös yhdessä.

Joillakin kouluilla käytetään erityisopettajan ja luokanopettajan samanaikaisopetusta luokassa, jotta lukilapset saisivat asiantuntevaa ohjausta omassa ryhmässään ja ”kunkin oppilaan erityistarpeet pystytään ottamaan paremmin huomioon”. Joillakin tunneilla lukioppilas on erityisopettajan pienryhmässä. Yksi vastanneista kertoi, että hän pyrkii erityisopettajan kanssa yhdessä löytämään kullekin lukioppilalle sellaisen ryhmän, jossa on muitakin samantasoisia oppilaita, mikä edistää lapsen omaa oppimista.

Luokanopettajat saavat paljon erityisopettajalta apua ja tukea lukilapsen opettamiseen liittyvissä asioissa. Myös lukioppilaan kehityksen seurannassa opettajat tekevät yhteistyötä erityisopettajan kanssa ja asioista käydään palautekeskusteluja, joissa tehdään jatkosuunnitelmia. Tässä työssä ovat mukana mahdollisesti myös muut opettajat, kasvatpsykologi ja lapsen vanhemmat. Salminen (1982, 70) painottaakin, että lukioppilaan kehittymistä on tarkkailtava koko ajan ja suunnitelmia pitää muokata lapsen edellytysten mukaisiksi, jotta lukioppilaan opetus olisi tehokasta.

Muiden opettajien kanssa kertoi tekevänsä yhteistyötä viisi opettajaa. Toisilta opettajilta saatu apu oli lähinnä näiden opettajien omien kokemusten pohjalta hyväksi koettuja ratkaisumalleja ongelmille, joita lukioppilaan oppimisessa ilmenee.

Rinnakkaisluokilla oli yhdellä koululla käytössä samat eriyttävät tehtävät, jotka opettajat olivat suunnitelleen yhdessä.

Vanhempien kanssa teki yhteistyötä lukioppilaan asioissa neljä opettajaa. Vanhempia pyritään pitämään ajantasalla lapsen edistymisestä, esimerkiksi lähettämällä kotiin tiedotteita. Yksi opettaja kertoi myös ottavansa lukioppilaan itsensä mukaan, kun päätetään häntä koskevista asioista. Näin lapsi saadaan itse sitoutumaan paremmin oppimiseen. Lapsen ja opettajan välisen yhteistyön avulla pystytään rakentamaan Mogårdin (1982, 14) mainitsemaa luottamusta, jolle opetusta voidaan rakentaa.

Kaikessa tehdyssä yhteistyössä opettajilla oli taustalla ajatus, että sen on oltava lukioppilasta tukevaa. Useat opettajat olivat kokeneet yhteistyön eri osapuolia rohkaisevaksi, toimivaksi, rakentavaksi sekä johdonmukaiseksi. Muutamat opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että sitä pitäisi olla enemmän tai että siihen on liian vähän aikaa. Yksi opettaja kertoi, että yhteistyö vaatii vielä hiukan harjoittelua.

Taulukko 5. Opettajien mainitsemat yhteistyökumppanit lukioppilasta koskevissa asioissa

Yhteistyökumppanit	Opettajien vastauksia
Erityisopettaja	19
Muut opettajat	5
Psykologi	5
Vanhemmat	4
Lukioppilas	1

9.1.11 Lukilasten erityisopetuksen määrä ja laatu opettajien mielestä

Erityisopetuksen tuntimäärät vaihtelevat tässä kaupungissa paljon kouluittain ja jopa koulujen sisälläkin.

Taulukko 6. Erityisopetuksen tuntimäärien vaihtelu

Erityisopetustunteja / viikko	Opettajien vastauksia
0 tuntia / viikko	1
½ tuntia / viikko	3
0 - 1 tuntia / viikko	2
1 tunti / viikko	8
1 - 2 tuntia / viikko	4
2 tuntia / viikko	2
Jos lapsella on HOPS 10 - 15 tuntia / viikko	1

Kahdeksantoista opettajaa vastanneista on sitä mieltä, että erityisopetuksen tuntimäärä ei riitä ja kolme kertoi, että se riittää, jos lapsen ongelmat eivät ole kovin suuria tai jos tukiopestusta voidaan antaa aina tarvittaessa. Muuten hekin kokivat tuntimäärän liian pieneksi. Yksi opettaja painotti vielä, että jos lapselle tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), hänen täytyy saada enemmän kuin 10 - 15 tuntia erityisopetusta, koska luokassa tätä opetussuunnitelmaa on vaikea noudattaa suuressa ryhmässä.

Useat opettajat ovat sitä mieltä, että lukioppilaat tarvitsisivat enemmän pienryhmäopetusta, jossa heidän omat tarpeensa voitaisiin ottaa paremmin huomioon kuin suuressa ryhmässä. Kaksi opettajaa kertoi, että erityisopetus voisi olla tuloksellista, jos sitä olisi päivittäin yksi tunti. Yksi opettaja piti riittävänä, jos pienryhmäopetusta olisi erityisopettajan johdolla 2 - 3 tuntia viikossa.

Muutamit opettajat kertoivat, että lukioppilaiden ongelmia ei pystytä lievittämään, jos hän saa vain yhden tunnin viikossa erityisopetusta. Tällöin lapsen edistyminen tapahtuu liian hitaasti. Lisäksi erityisopetuksen pitäisi yhden opettajan mielestä olla nykyistä eriyttävämpää ja yksilöllisempää, jotta siitä olisi enemmän hyötyä. Erityisopetusryhmän kokoonpanoa pitäisi myös tarvittaessa pystyä vaihtelevaan, jotta vaihtelun kautta voitaisiin saada parempia tuloksia. Yksi vastanneista tähdensi, että

lisäresursseja on pakko saada, jotta lukilasten pienistä ongelmista ei tulisi lieveongelmia, esimerkiksi häiriökäyttäytymistä.

9.1.12 Muita lukioppilaiden opetukseen liittyviä asioita

Yksi opettaja painotti, että lukioppilaiden opetusmenetelmien on oltava yksilöllisiä, sillä vaikka jokin menetelmä on hyvä yhdelle, se ei ole sitä välttämättä toiselle. Malmquist (1977, 5) muistuttaakin, että kaikkia oppilaita ei voi opettaa samalla tavalla eikä myöskään lukioppilaita. Hän vielä lisää, että lukilasten opetuksessa on huomioitava kunkin lapsen omat tarpeet ja odotukset eli opetuksen on muututtava lapsen mukaan (Malmquist 1977, 162). Toisaalta ongelmaksi koetaan suuret luokat, joissa yksilöllinen, eriyttävä opettaminen on miltei mahdotonta. Luokkakokoja suurennetaan vielä entisestään, jolloin erityisopetuksen tarvekin lisääntyy, vaikka sen tuntimääriä vähennetään koko ajan. Yksi opettaja onkin hieman epätoivoisesti todennut: ”On vaikeaa, kun ei koskaan tiedä, mikä olisi lukioppilaille avuksi.”

Kun lukioppilaita kuitenkin luokissa on, opettajien on pyrittävä heitä ohjaamaan parhaan taitonsa mukaan. Lukilasta tulisi tukea ja hänen onnistumisiaan tulisi painottaa, jotta hänen itsetuntonsa ei kärsisi virheiden määrästä. Lukioppilaan olisi hyvä tietää, että ei ole tyhmiä oppilaita vaan erilaisia oppilaita. Johnson (1978, 399) kertoo, että lukioppilaat pitävät helposti itseään huonompina kuin muut epäonnistumistensa vuoksi. Malmquist (1977, 163) lisääkin tähän, että lukioppilaan opettamisessa motivoinnilla on keskeinen rooli. Opettajan on hänen mukaansa pidettävä myös huoli siitä, että lapsi saa jotain irti tekemästään työstä. Yksi opettaja onkin sanonut osuvasti: Kukaan ei ole hyvä kaikessa, mutta jokainen on hyvä jossakin.” Tämä asia olisi hyvä hänen mielestään kertoa myös jokaiselle lukioppilalle.

Eräs opettaja kertoi, että vaikka oppilaan lukeminen ja kirjoittaminen onkin vaikeaa, voi oppilas silti ymmärtää lukemansa hyvin eikä tarvitse muuta, kuin paljon lukemisen ja kirjoittamisen käytännön harjoitusta. Opettajan on siis huomioita lukilapsen vahvuudet heikkouksien lisäksi.

Jos lukivaikeuksinen oppilas ei saa kyllin ajoissa apua ongelmiinsa hänelle voi tulla häiriökäyttäytymistä. Yksi opettaja onkin todennut, että klinikka-opetus voisi auttaa useita lukioppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Yksi opettaja pitää lukihäiriöisen

lapsen ongelmien ratkaisuja kypsyyskysymyksinä eli kun lapsi kypsyy tietylle tasolle, asiat loksahtavat automaattisesti kohdalleen.

Eräs opettaja oli huomannut, että lukivaikeudet ovat jossakin määrin perinnöllisiä. Esimerkkinä hän mainitsi, että serkuksilla on samoja ongelmia lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa. Malmquist (1977, 27) vahvistaa, että lukivaikeudet ovat jossakin määrin perinnöllisiä. Hän kuitenkin vielä lisää, että nämä vaikeudet ovat suurimmalla osalla lukilapsista korjattavissa. Mikkela (1985, 36) painottaa, että lukivaikeudet eivät sellaisenaan periä, mutta sille altistavat tekijät siirtyvät sukupolvelta toiselle.

Joskus oppilailla saattaa olla vain ongelmia näön ja kuulon vuoksi. Kun ne tutkitaan ja hän saa niihin tarvittavat apuvälineet, oppimisvaikeudet poistuvat sitä kautta. Ahvenainen ja Karppi (1993, 62) painottavatkin, että lukivaikeudesta on kyse silloin, kun lapsella on vaikeuksia oppia lukemaan ja kirjoittamaan normaalista näöstä ja kuulosta huolimatta.

9.2 Haastateltujen näkemyksiä

9.2.1 Lukivaikeus

Kaikki haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksilla oppilailla lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen on vaikeampaa kuin muilla oppilailla. Kukin heistä kuvaili lukihäiriöistä kuitenkin hiukan eri tavoin ja kertoi siihen liittyvän monia tekijöitä.

Hahmottamisvaikeudet

Opettaja 1

Sanojen oppiminen, lauseitten oppiminen on heikompaa ja kirjaimet menee sekasin ja pitää tehdä paljon enemmän työtä tämän lukemisen ja kirjoittamisen kanssa (...) Oppimisprosessi on hitaampaa (...) ei hahmota sanaa niin kuin muut. Yleensä se on vaan tämä lukeminen ja kirjoittaminen, joka on heikompaa, että muuten ne kyllä oppii ja ymmärtää ja tajuaa... Puhuttua kieltä ymmärtää hyvinkin, mutt' sitte se luettuna on vaikeampaa ja tuottaminen on vaikeaa (...) se kirjoittamisen tuottaminen. Siinä sen huomaa.

Opettaja 2

Lukivaikeus on aika lailla liukuva raja (...) se voi olla ohimeneväkin juttu, mutta sitte, jos se jää pysyvämmäksi, niin sitte siihen liittyy näitä hahmottamisongelmia, kuullun hahmottamista tai nähdyn hahmottamista tai molempia tai ylipäättänsä muistin heikkoutta melko usein ja hahmottamiseen liittyy justinsa näitä kirjaimet vaihtaa paikkaa, kääntyilee ja jää pois. Kirjoituksessa tulee näitä rauniosanoja ja epätäydellisiä lauseita. Lukemisessa voi olla taketelua ja katkoja tai sitte nopeaa lukemista (...) siihen voi liittyä sitten ymmärtämisen vaikeutta (...) Rytmittäminen on useimmille vaikeeta.

Opettaja 2 toi vielä esille, että useimmiten lukioppilaan on vaikea nimetä omia kehon osia. Myös oman kehon hallinta on hankalaa.

Opettaja 3

Lukemisessa kirjaimet vaihtaa paikkaa. Sitte on tällasta haitariliikettä siinä lukemisessa, että pitää mennä edestakaisin sitä sanaa. Kirjottamisessa on pötkökirjoitusta, kirjaimia puuttuu ja virkerakennekin on hiukan sekaisin (...) kun lukeminen on vaikeaa, niin ei ymmärretä tekstiä eli tekstinymmärtäminen tuottaa vaikeuksia ja sitten tämä tehtävien tekeminen. Itse asioiden hallintakin on työläämpää, koska siihen lukemiseen menee niin älyttömästi aikaa.

Muistin heikkoudet

Opettaja 2

Opettaja 2 kertoi, että muistin heikkoudet näkyvät kirjain-äännevastaavuuksien heikkona osaamisena sekä äänneiden yhdistämisen vaikeutena. Lukivaikeuksinen ei pysty noudattamaan myöskään pitkiä verbaalisesti annettuja ohjeita, koska hän unohtaa ohjeen alun ennen kuin opettaja pääsee sen loppuun. Syvälahti (1989,18) painottaakin, että kaksi kolmasosaa lukivaikeuksisista kuuluu auditiiviseen alaryhmään, jolle on ominaista heikkoudet lyhytkestoisissa kuulomuistissa.

Opettaja 4

Opettaja 4 mainitsi myös, että hänen mielestään lukivaikeuksisilla muisti on lyhyt. Esimerkkinä tästä hän mainitsi, että ensimmäisellä luokalla lukioppilaan on vaikea oppia kirjaimia. Hän ei muista kirjainta vastaavaa äännettä. Lisäksi lukioppilaat hallitsevat hänen mielestään heikosti käsitteitä huonon muistinsa vuoksi. Muutkin lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen liittyvät asiat lukioppilas oppi muita hitaammin.

Yksilöllisyys

Opettaja 2

Jokaisen lukioppilaan ongelmat ovat kuitenkin yksilöllisiä.

Ne on yksilöllisiä. Mulla on yksi oppilas, joka on tosi lahjakas, mutta hänellä on sellanen piikki tuossa kuullun hahmottamisen kohdalla, mutta hän pystyy sen sitte kompensoimaan näkemällään, koska on niin lahjakas (...) Lahjakkaallakin voi olla lukivaikeus.

Opettaja 3

Opettaja 3 painotti myös, että jokainen lukivaikeuksinen on yksilö, jolla on yksilölliset ongelmat. Hän toi myös esille, että lukivaikeuksisella voi olla myös jokin vahvuus lukemisessa tai kirjoittamisessa, jonka avulla hän pystyy paikkaamaan puuttuvia taitojaan. Hänen mielestään osa lukivaikeuksista, joilla vaikeus on hankala, ei jaksa keskittyä kunnolla ja nämä oppilaat eivät ole työskentelyssään huolellisia ja tunnollisia.

Muut vaikeudet

Opettaja 2

Opettaja 2 piti koulua liian teoreettisena paikkana lukivaikeuksisille. Hänen mielestään lukioppilailla pitäisi olla enemmän käytäntöä, joka voisi samalla olla heille terapiaa. Hän vielä painotti, että lukivaikeus näkyy kaikissa aineissa, myös taito- ja taideaineissa. Liikunnassa lukioppilailla on ongelmia kokonaismotoriikassa ja käsitöissä avaruudellisen hahmottamisen vaikeudet hidastavat työskentelyä.

Opettaja 3

Opettaja 3 kertoi, että vaikeudet tulevat äidinkielen lisäksi esille myös reaaliaineissa, kuten uskonossa, maantiedossa ja biologiassa, sekä matematiikassa. Matematiikan mekaaniset tehtävät onnistuvat hänen mielestään myös lukivaikeuksisilta, mutta sanallisissa tehtävissä on ongelmia, koska lukihäiriöisellä on vaikeuksia luetunymmärtämisessä. Mikkilän (1985, 35) mukaan vaikeudet luetunymmärtämisessä voivat viedä lukioppilaalta halun lukea.

Opettaja 4

Lukioppilaalla voi olla myös käyttäytymishäiriöitä. Lisäksi hän voi olla väkivaltainen toisia oppilaita kohtaan. Toisaalta Opettaja 4:n mielestä osa lukioppilaista on myös hiljaisia, vetäytyvät kuoreensa ja ovat ujoja sekä arkoja. Malmquist (1977) painottaa, että käyttäytymishäiriöt ovat usein lukivaikeuden seuraus, sillä epäonnistumiset heijastuvat lapsen koko persoonallisuuteen.

Opetan sitt' englantia. Siellähän se tulee heti esille. Kyllähän ne siirtyy englantiin ne vaikeudet. Jos suullinen kausi on pitkä, niin ei sillon niinkään, mutta sitte ku pitää lukee ja kirjottaa. Ja sitte, ku äännetään erilailla, niin sen tietää, mikä kamala sulppu se on (...) Kun lapsi ei opi sanoja, niin se pitäs tiputtaa perussanaston oppimiseen. Lapsi ei varmaan voi hyväksyy sitä, että mä otan tästä vain tämän perussanaston kymmenen, seitsemän, kaheksan sanaa (...) se vissiin lamaa jotenki. Mä en osaa ja sitte ei osaa mitään.

Opettaja 4 epäili, että joskus lukivaikeuksien taustalla on vaikeat kotiolot. Hänen mielestään tällöin ei ole kyse varsinaisesti lukihäiriöstä, koska vaikeudet saadaan poistettua lukemisesta ja kirjoittamisesta heti, kun kotiolot tasaantuvat. Toisaalta hän pohti myös sitä, että ovatko kaikki oppilaat, joita pidetään lukivaikeuksisina, oikeasti lukioppilaita. Hän epäili, että joskus diagnoosi voi olla myös väärä, kun vain yksittäiset oireet viittaavat lukivaikeuteen.

9.2.2 Diagnosointi

Lukitestit

Opettaja 2

Opettaja 2 kertoi, että kaikki oppilaat testataan koulussa lukitesteillä. Niihin kuuluu helppoja kirjoittamistehtäviä. Aluksi oppilaat voivat kirjoittaa vain yksittäisiä äänneitä eli äänne kirjoitetaan kirjaimiksi. Seuraavaksi oppilaat kirjoittavat irrallisia tavuja ja lopulta kokonaisia sanoja. Lukitesteihin kuuluu hänen mukaansa myös lukemistehtäviä. Tämä opettaja vielä painottaa:

Näitä on testattu isolla joukolla. Ne, jotka alittaa tietyn, sen tietyn normiarvon, niin niitä nimitetään lukivaikeuksisiksi. Tietenki tää, että lapsella on oltava normaali kuulo

ja normaali näkö, mutta kuitenkin lukeminen ei suju normaalisti. Se ei välttämättä liity mitenkään lapsen älykkyyteen (...) se on tämmönen erillinen vaikeus.

Opettaja 2 kertoi, että testejä voidaan tehdä jo ennen kouluikää. Niissä mitataan lapsen kielellistä tietoisuutta, esimerkiksi äänteiden yhdistämistä ja erottelukykä (vrt. Salminen 1982,56). Lapsen täytyy testissä pystyä yhdistämään peräkkäin kuulemiaan äänteitä tai erottaa minimiparit toisistaan.

Tommonenki voi tulla esimerkiksi tuo a - u - t - o niin joku osaa sen jo yhdistää, vaikei vielä lukee osaa (...) ja ihan onko sama sana vai eri sana kana - kala. Tai joutain tämmöstä, että pystyy äänellään erottelemaan.

Lisäksi oppilaille voidaan tehdä kasvatus- ja perheneuvolan oppimisvaikeustestit, joiden avulla kartoitetaan, millä alueella kunkin lapsen ongelmat ovat. Testien perusteella tehdään kustakin lapsesta kaavio, josta voi nähdä, missä lapsella on suurimmat hankaluudet.

Opettaja 3

Opettaja 3 uskoi erityisopettajan ja koulupsykologin testien kertovan tarkasti, kenellä oppilaista on lukivaikeuksia.

Meillä on ollu meidän erityisopettaja tässä apuna ja sitte on tää psykologi käyny läpi nämä oppilaat. Kyllä ne on selkeästi diagnosoitu, että nämä on lukioppilaita.

Opettaja 4

Opettaja 4:n mukaan jokaiselle oppilaalle tehdään ensimmäisellä luokalla kouluuntulotarkastus, jonka erityisopettaja suorittaa. Hän myös mainitsi, että koulupsykologi testaa esimerkiksi kunkin oppilaan muistia. Oppilaiden tilannetta seurataan koko kouluajan.

Erityisopettaja tekee silloin tällöin testejä. Kaiken aikaa on pientä seurantaa. Jos sitte tulee siirto tuonne erityiskouluun, niin silloin tehdään taas uudelleen testit. Osa näistä nykyisistäkin lukivaikeusoppilaista kulkee tuolla koulupsykologilla.

9.2.3 Eriyttäminen

Eriyttämismenetelmät

Opettaja 1

Opettaja 1 kertoi käyttävänsä eriyttämisessä apuna tietokonetta, koska hänen mielestään lukioppilaan on ollut helpompi kirjoittaa tietokoneella kuin käsin. Ahvenainen ja Karppi (1993) pitävät tietokonetta hyvänä apuvälineenä lukivaikeuksien korjaavassa opetuksessa.

Ihan on sanoja kirjoitettu tietokoneella (...) pienemmillä oppilailla se on ollu sellasta kopioimista. Mä oon käyttäny pelkkää tämmöstä kirjoitusohjelmaa. Lapsi on vaan kirjottanu siihen sanoja. Sitt' mulla on semmonen ohjelma, jossa lapsi kirjottaa kuuskymmentä sanaa ja sitt' kone sekottaa kirjaimet (...) pelkkä kirjottaminen yleensä.

Opettaja 1 kertoi käyttävänsä myös tukiopetusta eriyttämismenetelmänä. Hän vielä lisäsi, että heidän koulullaan on tehty lukioppilaiden opettamisessa hyvin erikoisia järjestelyjä. Oppimisvaikeuksien vuoksi joku oppilas on voitu vapauttaa esimerkiksi englannista kokonaan.

Opettaja 2

Opettaja 2 käytti tukiopetusta yhtenä eriyttämismenetelmänä muiden lisäksi. Hän myös sanoi, että välillä lukioppilaat ovat erityisopettajan pienessä ryhmässä.

Sitten annostelen tehtäviä. Niille, joilla on vaikeuksia ei anneta niin pitkiä tehtäviä, että se mielenkiinto säilyy ja että tulis' sitä oppimisen ilooki (...) Eriytän aina siinä, missä tarvitaan. Koska lapset on niin erilaisia, että se missä tuntuu, että on niin työläitä ne tehtävät, että ei pysy mukana. Usein ne liittyy kirjottamiseen ja lukemiseen, jos lukivaikeuksista on kyse (...) Viime vuonna oli poika, jolle annettiin eri tehtävät, lyhyempi lukuläksy ja sitten joskus eri tyyppinen kirjoitustehtävä, mutta osittain samoja. Mutta, kun on iso luokka, niin kyllä siinä ongelmiakin on. On paljon tilanteita, että aika ei riitä. Mulla on nyt 26 kakkosluokkalaista, niin kyllä se joskus se yksilöllinen ohjaus jää vähälle.

Opettaja 3

Opettaja 3 käytti opetuksessaan monenlaisia eriyttämismenetelmiä. Tukiopetuksessa hän kertoi lukevansa paljon erilaisia tekstejä ja samalla on harjoitettu luetunymmärtämistä. Kirjoittamista lukioppilaat ovat tehneet sanelun mukaan ja he ovat kokeilleet kirjoittaa pötkökirjoituksesta selkeitä virkkeitä. Lisäksi tukiopetuksessa on tehty

kuunteluharjoituksia, muistiharjoituksia ja valmiin tekstin jäljentämistä. Myös oppitunneilla hän kertoi käyttävänsä eriyttämistä.

Äidinkielessä on eriytetty ja sitten on biologia ja historia. Näissä tehdään tavallaan erilaisia tehtäviä (...) tehtävien tekemiseenki menee enemmän aikaa niin tekevät ne tehtävät sitte kunnolla. Ne, mitkä annetaan.

Minkälaisia tehtäviä nämä ovat olleet verrattuna toisten tehtäviin?

Työkirjasta ei tarte tehdä niin paljon. Valitaan sopivat tehtävät. Eli tavallaan tehtävien määrällä eriytetään. Ja tietysti jonkinverran tehdään myös tehtävät hieman erilailla (...) eriytetään tehtävän rakennetta (...) Mutt' se on tietysti aina niin, että ei aina joka tehtävään pysty ja joka tunnille pysty tekemään näitä tehtäviä, että aina silloin tällön.

Opettaja 4

Opettaja 4 sanoi käyttävänsä eriyttämisessä joustavaa menetelmää. Hän kertoi antavansa lukioppilaille vähemmän ja erilaisia läksyjä kuin toisille.

Mä en anna niin paljon läksyjä semmoselle (...) mä oon jopa yhteen kymmenesosaan lyhentäny näitten kohdalla joskus. Kun huomaa sen tilanteen, että missä mennään. Annetaan vain pieni kirjutustehtävä tai lyhyt lukuläksy. Annan piirtämisen läksyn kirjottamisen sijaan. Mää oon yhtenä vuonna käyttäny ihan toista lukukirjaaki. Se oli sille koko ryhmälle (...) erityisopetuksen kirja. Se oli kyllä tosi hyvä ratkasu.

Äidinkielen lisäksi Opettaja 4 sanoi käyttävänsä eriyttämistä myös matematiikassa ja englannissa. Sanalliset tehtävät opettaja lukee lukioppilaille koulussa ja kotona oppilaan on huolehdittava, että joku lukee ne hänelle. Nämä tehtävät voidaan hypätä myös kokonaan yli. Opettaja 4 ei pitänyt vakavana asiana, vaikka kaikkia tehtäviä ei tehtäisikään ja muutenkin hän kertoi asettavansa lukioppilaiden tavoitteet pienemmiksi kuin muilla oppilailla. Lisäksi hänen mielestään eriyttämisestä ei kannata tehdä suurta numeroa. Hän uskoi, että jos eriyttämisen saa menemään huomaamattomasti, lukioppilas voi itsekin uskoa pysyvänsä toisten mukana eikä hän ahdistu vaikeuksistaan.

Englannin tunneille käytetään eriyttämisessä apuna tietokonetta. Erilaisilla kielten ohjelmilla opetellaan ja kerrataan sanoja.

Oppilaantuntemus

Opettaja 2

Opettaja 2 painotti vielä, että oppilaantuntemus on tärkeä asia korjaavassa opetuksessa, jota eriyttäminenkin osaltaan on. Niskanenkin (1980, 48) pitää oppilaantuntemusta eriyttämisen perustana. Kullekin lukioppilaalle on pystyttävä suunnittelemaan sellaisia tehtäviä, että ne ovat haasteellisia, mutta eivät kuitenkaan liian helppoja. Opettajan on lähdettävä siitä, että hän hyväksyy lukioppilaan sellaisena kuin hän on eikä yritä saada häntä ahdistamalla ja huutamalla oppimaan. Opettajan on huomattava, missä lukioppilas on aidosti hyvä ja rakennettava uusi oppi sen pohjalle. Opettajan on opetusta suunnitellessaan pystyttävä näkemään lukioppilas kokonaisuutena eikä vain lukivaikeuslapsena.

Resurssit

Opettaja 2

Opettaja 2 koki nykyään huonona asiana sen, että lukivaikeudet huomataan entistä tarkemmin, mutta säästöjen vuoksi resurssit korjaavalle opetukselle vähenevät koko ajan. Esimerkiksi tukiovetusta ei välttämättä saa antaa ollenkaan ja suuressa ryhmässä eriyttäminen on vaikeaa. Hän vielä lisäsi, että mahdollisuuksien mukaan erityiskoulu olisi parempi paikka kuin suuri luokka monelle lukioppilaalle. Pienessä ryhmässä he voisivat saada asiantuntevaa opetusta.

9.2.4 Lapsen kehittyminen taidoissaan eriyttämisen avulla

Opettaja 1

Opettaja 1 kertoi, että tukiovetustunnilla lukioppilaat oppivat nopeammin kuin tavallisella tunnilla. Henkilökohtaisessa ohjauksessa ja kahden kesken opettajan kanssa häiriötekijöitä on vähän. Tällöin oppilas pystyy keskittymään paremmin opiskeluun kuin suuressa ryhmässä.

Opettaja 2

Opettaja 2:n mielestä kaikki oppilaat eivät opi eriyttämisenkään avulla, mutta onneksi osa oppilaista oppii.

Mulla on hyvä esimerkki viime vuodelta oli tämmönen tyttö, jolla eriytettiin koko kevät ja tänä vuonna hän tekee ihan kaikki muiden mukana. Hän tuli mulle vasta joulun jälkeen ja tunsu muutaman kirjaimen tullessaan ja ei pystynyt tekemään sitä, mitä muut ja koko kevään hän sai sitten ihan eri tehtävät. Hän kypsy ja sai muita kiinni ja alotti säännöllisen koulunkäynnin (...) Jos mää olisin koko ajan vaatinu sen, minkä muilta niin ei olisi tilanne se, mikä on nyt.

Opettaja 3

Opettaja 3:n mielestä lukioppilaiden kehittyminen on todella hidasta, mutta kehitystä kuitenkin tapahtuu koko ajan.

Mä usko siihen, että sellanen kypsyys tulee tähän asiaan. Kun se lapsi on tavallaan riittävästi harjotellu, niin jotenki portaittain etenee (...) jossaki vaiheessa loksahda paikalleen. Mutta sitä ei kyllä pysty jouduttamaan (...) joskus se kehittyminen saisi olla nopeampaaki. Tietysti kehitystä tapahtuu, kun katsotaan omaan tasoon, mutta se ei ole niin selkiä.

Opettaja 4 piti tärkeänä, että lukioppilaat voisivat kokea itsensä yhtä tärkeiksi kuin muutkin oppilaat. Heidän tulisi tuntea, että heistäkin välitetään eikä heitä pidetä vaikeuksien vuoksi laiskoina.

Opettaja 4

Opettaja 4:kin kertoi, että hänen mielestään lukioppilaiden edistyminen on hidasta eriyttämisestä huolimatta. Hän sanoi monien vuosien opettajakokemuksen perusteella, että joskus luokanopettajan on vaikea huomata heidän kehittymistä ja oppimista, koska muut oppilaat edistyvät heitä nopeammin. Opettajan pitää vain olla kärsivällinen ja uskoa lukilapsen edistymiseen.

9.2.5 Yhteistyö

Erityisopettaja ja oppilashuoltotyöryhmä

Opettaja 1

Englantia opettava opettaja kertoi, että hän tekee yhteistyötä kunkin lukioppilaan luokanopettajan kanssa, joka tietää, minkälaisia vaikeuksia kullakin oppilaalla on muissa aineissa ja kuinka niistä on selvitty. Lisäksi hän kertoi tehneensä yhteistyötä myös erityisopettajan kanssa ja osallistuneensa oppilashuoltotyöryhmän palavereihin, joissa on käsitelty yhtä oppilasta kerrallaan.

Sitt' mä osallistun niihin palaverihin, kun on oppilashuoltotyöryhmiä. Siellä on psykologi ja erityisopettaja ja luokanopettaja ja sittä mä olen ollu. Lapsen erityisistä vaikeuksista on keskusteltu ja etsitty ratkaisua ja mun mielestä on monta kertaa onnistuttuki niissä.

Opettaja 2

Sitten on kaikki, jotka on silleen tekemisissä tään lapsen kanssa (...) lapselle tehdään henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Sillon on mukana erityisopettaja, luokanopettaja ja lapsen vanhemmat ja joissakin tapauksissa lapsi iteki, jos se on vähän vanhempi.

Opettaja 3

Opettaja 3 koki kiertävän erityisopettajan tärkeäksi henkilöksi, kun suunnitellaan lukioppilaan opetusta.

Kiertävä erityisopettaja on tässä erittäin tärkeä henkilö. Hänen kanssaan käydään hyvin seikkaperäisesti nämä lapset läpi ja tehdään tavallaan tämmöstä toimintasuunnitelmaa, että miten tota erityisvaikeutta pystyttäs poistamaan ja minkälaisia harjoituksia tehtäisiin ja miten eriytetään.

Opettaja 4

Opettaja 4 kertoi tehneensä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Hän piti hyvänä asiana, että neuvojen lisäksi hän oli saanut erityisopettajalta myös materiaaliapua lukioppilaiden opettamiseen. Erityisopettajan kanssa tehtyyn yhteistyöhön kuului myös oppilashuoltotyöryhmän palaverit, joissa on mukana muitakin henkilöitä.

Oppilashuoltotyöryhmäänhan kuuluu erityisopettajan ja tuon koulupsykologin lisäksi niin vielä terveydenhoitaja. Tämä ryhmä kokoontuu koululla kerran syyspuolella ja kerran keväällä. Vanhemmat kutsutaan sitten mukaan näihin (...) Siellä käydään

lapsesta asioita lävitse, että jokainen niinku sanoo oman mielipiteensä. Psykologi yleensä alottaa, koska hänellä on kuitenkin ne faktat. Hänellä on testit ja testitulokset (...) hän sanoo selkeet pulmakohdat (...) sitte on aivan selkeesti tehty tälle oppilaalle semmonen oma hopsi.

Vanhemmat

Opettaja 2

Opettaja 2 kertoi käyneensä vanhempien kanssa yhteistyöpalavereja, joissa he ovat yhdessä miettineet, missä asioissa he ovat onnistuneet ja kuinka edetään eteenpäin. Hän sanoi, että yhteistyövaiheeseen pääseminen edellyttää tunnustelua, koska vanhempiakin on monenlaisia. Vanhemmat tuntevat joka tapauksessa lapsensa parhaiten. Tämän vuoksi opettajan on pystyttävä kuuntelemaan myös heitä eikä hän saa olla aina itse äänessä. Hänellä oli käytössä vanhempainvartit, joissa yhden lapsen vanhemmat tulevat koululle ja keskustelevat oppilaan koulunkäynnistä. Lukioppilaiden kohdalla vanhempainvartteja on enemmän kuin muilla oppilailla.

Vanhemmilta saa paljon tietoa. Vanhemmat ovat ensisijaisia, joiden kanssa tehdään yhteistyötä.

Opettaja 3

Opettaja 3 kertoi tekevänsä myös vanhempien kanssa toimintasuunnitelmia, miten lukilapsen oppimista voidaan edistää kotona tekemällä erilaisia harjoituksia ja tehtäviä yhdessä.

Tehdään toimintasuunnitelma, miten kotona käydään niitä tehtäviä läpi ja miten harjotellaan lukemista ja mitenkä voi auttaa lasta niinku näissä luetunymmärtämisissä.

Lukioppilas

Opettaja 2

Opettaja 2 piti tärkeänä myös itse lukioppilaan kuuntelemista. Opettajan on helpompi suunnitella opetusta, jos hän tietää, mitä lukioppilas itse ajattelee vaikeudestaan ja kaikista siihen liittyvistä asioista.

9.2.6 Lukilapsen ja muiden oppilaiden suhtautuminen vaikeuteen

Opettaja 2

Opettaja 2 kertoi, että hän puhuu luokassa kaikille oppilaille avoimesti, minkä vuoksi jotkut oppilaat saavat erilaisia tehtäviä kuin toiset.

Muut oppilaat huomaa, taikka tietävät, että muille annetaan eri tehtävät ja sitte kerrotaan, minkä takia. Mun mielestä on ihan parempi, että se kerrotaan reilusti. Kyllä ne sen luokassa näkee.

Opettaja 2:n mielestä lukioppilaiden on yleensä vaikea hyväksyä omaa vaikeuttaan. Opettajan tehtävänä olisi saada lapsi hyväksymään se, koska vaikeissa tapauksissa lukiongelmia seuraavat mukana koko elämän. Opettajan on hänen mielestään painotettava lukilapsille, että vaikeuden kanssa voi elää ja olla silti yhtä arvokas kuin muutkin ihmiset.

Opettaja 3

Opettaja 3:n mielestä pienellä koululla oppilaat hyväksyvät hyvin joukkoonsa lukivaikeuksista kärsivän oppilaan.

Mun ryhmä ainaki on suhtautunu ymmärtäväisesti, että ei oo mitään ongelmaa ollu. Kenellekään ei oo naurettu eikä oo ivattu siitä puutteesta. Nää lapset on sillai huomannu, että lapset on niin erilaisia. Jokainen on jossakin tavallaan niin hyvä ja jossaki tavallaan on vähän heikompi. Ne on tavallaan hyväksyny sen asian, että jos lukeminen on hankalaa, että siinä on vaikeuksia, niin se on sitte jossaki muussa hyvä (...) jokainen on tavallaan saanu olla oma itsensä ja mennä omien kykyjen ja eväitten kanssa

Opettaja 3 painotti myös, että lukioppilaan on itsensä vaikea hyväksyä sitä, että hän ei opi yhtä helposti kuin muut lukemaan ja kirjoittamaan. Opettajan tulisi voida kannustaa jokaista lukioppilasta ponnistelemaan eteenpäin hankaluuksista huolimatta. Myöskään lukioppilaiden kirjoitus- ja lukutehtäviä ei pitäisi hänen mielestään tarkastella kovin tarkasti. Näillä keinoilla pyrittäisiin kehittämään lukilapsen itseluottamusta ja saada hänet uskomaan, että lukivaikeus ei ole mikään este edes jatko-opintojen kannalta.

10 TARKASTELU

Tarkastelin työssäni lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten opettamista, kuinka heidän opetustaan eriytetään. Lisäksi halusin selvittää, minkälaisia oppilaita opettajat pitävät lukivaikeuksisina eli kuinka lukioppilaat eroavat muista ja keiden kanssa opettajat tekevät yhteistyötä lukioppilaiden opetukseen liittyvissä asioissa. Näiden tavoitteiden pohjalta keräsin tutkimusaineiston kyselylomakkeilla ja haastattelemalla opettajia.

Opettajat pitivät lukivaikeuksisina oppilaina sellaisia, joilla selviä vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lukeminen on heillä hidasta ja luetunymmärtäminen on heikkoa. Luetussa on paljon virheitä ja kokonaisuuksien hahmottaminen tuottaa ongelmia. Lukivaikeuksisella oppilaalla kirjoittamisessa on paljon virheitä, esimerkiksi kirjaimia, tavuja ja sanoja puuttuu tai kirjaimia tulee liikaa. Muina lukivaikeuksisille ominaisia vaikeuksia olivat hahmottamisvaikeudet, keskittymisvaikeudet, hitaus ja huono lyhytaikainen muisti, heikko itsetunto sekä erilaiset käyttäytymishäiriöt. Aikaisemmissa tutkimuksissa nämä samat tekijät oli todettu lukihäiriöisten yleisiksi vaikeuksiksi. Opettajat painottivat kuitenkin, että jokainen lukioppilas on kuitenkin erilainen, minkä vuoksi piirteitä on vaikea yleistää.

Opettajat kertoivat ottavansa lukioppilaan erityistarkkailuun heti, kun he tietävät ongelmasta ja aloittavansa eriyttämisen, jos lukilapsi jää muista oppilaista jälkeen. Lukivaikeuden diagnosoinnin tekee erityisopettaja lukitestien avulla mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Opettajien käyttämiä eriyttämismenetelmiä oli useita. Lukioppilaille annetaan vähemmän ja erilaisia tehtäviä kuin muille oppilaille heidän tasonsa mukaan eli heille annostellaan tehtäviä. Myös ajalla eriytetään. Lukioppilaat saavat enemmän aikaa oppia kuin muut, esimerkiksi tukiopetuksen avulla. Mahdollisuuksien mukaan lukilapset saavat henkilökohtaista ohjausta myös tavallisilla tunneilla. Myös erityisopettajaa käytetään apuna. Tietokone oli opetuksen apuna englannin kielessä. Yllättävänä asiana pidin sitä, että eniten käytetynä eriyttämismenetelmänä toimivat erilaiset läksyt eli lukioppilaille annetaan vähemmän tai erilaisia läksyjä kuin toisille oppilaille. Lisäksi huolestuttavaksi asiaksi koin tukiopetustuntien vähentämisen. Joillakin kouluilla ei opettajien mukaan saa antaa enää lainkaan tukiopetusta. Tämän myös opettajat kokivat huonoksi asiaksi.

Lukioppilaiden opetukseen liittyvissä asioissa opettajat kertoivat tehneensä yhteistyötä erityisopettajan, muiden opettajien, psykologin, vanhempien ja itse lukioppilaan kanssa. Yhteistyön avulla pyritään löytämään ratkaisuja lukivaikeuden mukanaan tuomiin ongelmiin. Jokaiselle lukioppilaalle pyritään löytämään yksilölliset ratkaisut heidän omien edellytystensä mukaisesti.

Aikaisempaa tutkimusta lukivaikeuksisten lasten opetuksen eriyttämisestä ei löytynyt, mutta vertasin saamiani tuloksia tutkimuksiin lukihäiriöstä ja yleensä eriyttämisestä. Opettajat kuvailivat lukioppilaita hyvin samansuuntaisesti kuin aikaisempien tutkimusten tekijät. He olivat käyttäneet eriyttämisessä samoja keinoja kuin muidenkin oppimisvaikeuksisten opetuksen eriyttämisessä käytetään.

Tutkimukseni tulokset eivät ole suoraviivaisesti yleistettävissä muiden kaupunkien lukilasten opetustilanteeseen. Kuitenkin voin sanoa, että niitä on mahdollista soveltaa lukioppilaiden opetuksen edistämiseen missä tahansa koulussa. Tällä tutkimuksella selvitän lukijalle, minkälainen on lukioppilas ja kuinka tavallinen luokaopettaja voi huomioida hänen erilaiset oppimisedellytyksensä opetuksessaan. Tätä tutkimusta voisi vielä jatkaa selvittämällä yksityiskohtaisesti eri eriyttämismenetelmien tehokkuutta yleensä ja suhteutettuna eriasteisiin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin ja minkälaiset mahdollisuudet ja resurssit suomalaisissa kouluissa on huomioida lukioppilaita.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M., Lyytinen, H. & Riita, T. (toim.) 1995. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY.
- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M.-L. 1979. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahvenainen, O. 1982. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.), 202 - 221.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Omakustanne.
- Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. 1989. Kouluhallitus. Opetusministeriö. Opetus ja kasvat. Valtion painatuskeskus.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikkeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Benton, A. L. & Pearl, D. (toim.) 1978. Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge. New York: Oxford University Press.
- Blom, L. 1980. Miten eriytän kielentuntemuksen opetusta? Teoksessa Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVIII 1980 91 - 99.
- Collins, A. & Gentner, D. 1980. A framework for a cognitive theory of writing. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.), 51 - 72.
- Duane, D. D. 1985. Written Language Underachievement: An Overview of the Theoretical and Practical Issues. Teoksessa F. H. Duffy & N. Geschwind (toim.), 3-32.
- Dyffy, F. H. & Geschwind, N. (toim.) 1985. A Neuroscientific Approach to Clinical Evaluation. Boston: Little, Brown and Company.
- Eskola, A. 1966. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fawcett, A. & Nicolson, R. (toim.) 1994. Dyslexia in children. Multidisciplinary perspectives. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. Educational research. An introduction. 6. painos. USA: Longman.
- Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (toim.) 1980. Cognitive processes on writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Gustafsson, B. & Hugoh, S.-B. 1987. Full fart i livet - en väg till kunskap. En bok om bars behov av aktivitet på förskole- och grundskolenivå. Mjölby: Cupiditas Discendi.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. Erityisluokan oppilas. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- John, P. R. 1994. Dyslexia: the phonological deficit hypothess. Teoksessa A. Fawcett & R. Nicolson (toim.), 5 - 37.
- Johnson, D. J. 1978. Remedial Approaches to Dyslexia. Teoksessa A. L. Benton & D. Pearl (toim.), 397 - 421.
- Julkunen, M.-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), 73 - 83.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Espoo: Weilin + Göös.
- Kauhanen, H. 1980. Tukiopetus äidinkielen opetuksen työmuotona. Teoksessa Opetuksen eriyttäminen, 56 - 61.
- Kirstinä, L. 1980. Pitäiskö mun leesata bokuja. Teoksessa Opetuksen eriyttäminen, 69 - 79.
- Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, H. Lyytinen & T. Riita (toim.), 151 - 208.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikkaa lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.

- Larsen, S. & Parlenvi, P. 1982. Miten lapsi oppi lukemaan. Lukemisprosessi uudessa valossa. Ruotsalainen alkuteos *Barns liv och läsning. Läsprocessen i ny belysning*. Suomentanut Eeva Pilvinen 1984. Helsinki: Tammi.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää. Porvoo: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. Miks' lehdet tippuu puista. Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium*.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopiston julkaisuja.
- Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Malmquist, E. 1975. Peruskoulun lukemiseopetus. Ruotsalainen alkuteos *Läsundervisning i grundskolan*. Suomentanut Pirjo-Iiris Manninen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Malmquist, E. 1977. Läs- och skrivsvårigheterna hos barn. *Analysis och behandlingsmetodik*. Lund: Liber Läromedel Lund.
- Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkilä, A.-L. 1985. Kun aapiskukko ei muni. Mistä luki-häiriössä on kyse. Helsinki: Tammi.
- Moberg, S. (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus
- Moberg, S. 1990. Mitä erityistä erityiskasvatuksessa? *Eryityiskasvatus* 1990 (4) 2 - 3.
- Mogård, B. 1982. Opening Address. Teoksessa Y. Zotterman (toim.) 13 - 16.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionalisuuden viitekehyydessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

- Niemi, P., Poskiparta, E. & Hyönä, J. 1986. Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia.
- Niskanen, V. 1980. Äidinkielen opetuksen eriyttäminen ensimmäisinä kouluvuosina. Teoksessa Opetuksen eriyttäminen, 48 - 55.
- Opetuksen eriyttäminen. 1980. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVIII 1980.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: SAGE Publications.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun äidinkielen oppimäärä. 1982. Helsinki: Kouluhallitus.
- Pässilä, T., Niinikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. Uuden koulun menetelmät. Järvenpää: Visionääri oy.
- Rudel, R. G. 1985. The Definition of Dyslexic: Language and Motor Deficits. Teoksessa F. H. Duffy & N. Geschwind (toim.), 33 - 53.
- Ruoppila, I., Röman, K. & Västi, M. 1969. KTL:n diagnostisia kirjoituskokeita peruskoulun II ja III luokille. Kokeiden standardointi ja kirjoitusvirheiden faktorianalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Rutter, M. 1978. Prevalence and types of dyslexia. Teoksessa A. L. Benton & D. Pearl (toim.), 3 - 28.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.
- Salminen, J. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista. Espoo: Weilin+Göös.
- Snowling, M. 1987. Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective. Oxford: Basil Blackwell.
- Stadler, E. 1994. Dyslexi. En introduktion. Lund: Student litteratur.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 8 - 24.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syvälähti, R. 1975. Lukemis- ja kirjoittamishäiriö. Helsinki: Koulun erityispalvelu.
- Syvälähti, R. 1989. Miltä yläasteen ja lukion oppilaiden lukihäiriö käytännössä näyttää? *Eryityskasvatus* (1) 1990, 18 - 24.
- Vauras, M. 1990. Miten oppimisvaikeuksia voidaan lievittää motivaatiota ja oppimistaitoja kehittämällä. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), 58 - 72.
- Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Yin, R. K. 1989. Case study research. Design and Methods. Korjattu painos. Applied social research methods series. Newbury Park: SAGE Publications.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Toinen painos. Applied social research methods series. Volume 5. Thousand Oaks. SAGE Publications.
- Zotterman, Y. (toim.) 1982. Dyslexia: Neuronal, Cognitive and Linguistic Aspects. Wenner- Gren Symposium. Series volume 35.

LIITE 1 KYSELYLOMAKE**TAUSTATIEDOT**

1. Sukupuoli

1 mies

2 nainen

2. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

3. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?

4. Kuinka monta vuotta olet opettanut kyseistä luokkaa?

KOULUTUS

5. Kerro pohjakoulutuksestasi.

6. Oletko ollut täydennyskoulutuksessa (jos olet, kuvaile koulutusta lyhyesti)?

7. Onko sinulla erityispedagogista koulutusta (arvosanaopinnot, kurssit, kongressit, luennot yms.) ?

8. Miksi hakeuduit erityispedagogiseen koulutukseen tai alaan liittyville kursseille, luennoille yms. (kerro jokaisesta kurssista tai arvosanasta erikseen)?

LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSISEN LAPSEN PIIRTEET

9. Minkälainen on mielestäsi oppilas, jolla on lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, kuvaile (erityispiirteet, muut kuin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät)?

10. Mitkä ovat mielestäsi lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten yleisimmät ongelmat lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä? Kuvaile.

11. Missä vaiheessa otat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisen lapsen opettamisessa erityistarkasteluun?

ERIYTTÄMINEN

12. Mikä on se raja, jolloin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksinen lapsi tarvitsee mielestäsi eriyttämistä luokassa ?

13. Minkälaisia eriyttämismenetelmiä yleensä käytät lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten opettamisessa?

14. Minkälaisia ongelmia syntyy lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten oppilaiden opettamisessa (eriyttämisessä)?

15. Miten syntyneet ongelmat pyritään ratkaisemaan?

16. Eriytätkö lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten kohdalla (vastaa oppiaineiden osalta, joita opetat):

	ei koskaan	joskus	yleensä
Äidinkieli			
Matematiikka: sanalliset tehtävät			
Matematiikka: mekaaniset tehtävät			
Vieraat kielet			
Lukuaineet			

17. Miten eriytät, kerro tarkemmin?

Äidinkielessä:

Matematiikassa:

Sanalliset tehtävät:

Mekaaniset tehtävät:

Vieraat kielet:

Lukuaineet:

ERITYISOPETUS JA YHTEISTYÖ

18. Teetkö yhteistyötä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten opettamiseen liittyvissä asioissa muiden kanssa? Kerro, missä asioissa.

19. Keiden kanssa teet yhteistyötä?

20. Minkälaista yhteistyö on? Kuvaile.

21. Kuinka monta tuntia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset lapset keskimäärin saavat viikossa erityisopetusta?

22. Tunnetko, että määrä on riittävä? Miksi?

23. Haluaisitko vielä kertoa jotain lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten opetuksesta, mikä ei lomakkeessa ole tullut esille?

LIITE 2 HAASTATTELURUNKO

1. Koulutus

- pohjakoulutus
- täydennyskoulutus
- kurssit (kuvaus)

2. Lukivaikeus

- Minkälainen lukioppilas on?
- Missä vaikeuksia?
- Vaikeudet eri aineissa?
- Miten eroaa muista oppimisvaikeuksista?
- Miten diagnosoidaan lukivaikeudeksi?

3. Eriytytys

- Menetelmiä (kuvaus)?
- Missä aineissa/tilanteissa eriytystä käytetään?
- Toimivuus?
- Riittääkö aika?

4. Yhteistyö

- erityisopettaja
- muut luokanopettajat
- psykologi
- vanhemmat
- Minkälaista?
- Onko vaikeuksia?
- Miten käynnistetään?