950.

"Se on rankkaa, mutta haasteellista"

Neljän dysfasialuokan opettajan näkemys haastavan oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta

Erityispedagogiikan
Pro Gradu- tutkielma
Sanna Koivuniemi
Anu Rahikainen
Kevät 1998
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja Markku Leskinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Erityispedagogiikan laitos

KOIVUNIEMI, SANNA JA RAHIKAINEN, ANU: "Se on rankkaa, mutta haasteellista"- Neljän dysfasialuokan opettajan näkemys haastavan oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta

Pro gradu- tutkielma, 87 s.; 13 liites.
Erityispedagogiikka
Kesäkuu 1998

Lasten kielellisten vaikuksien lisääntyminen on jo herättänyt keskustelua maassamme tiedotusvälineitä myöten. Suomessa tästä erityisvaikeusryhmästä käytetään usein nimitystä dysfasia. Dysfaatikoille perustetaan omia erityisluokkia myös pieniin kuntiin ja tarve huomioida kielelliset vaikeudet opetuksessa on jatkuvasti kasvanut.

Haastattelututkimuksessamme kuvaamme neljän dysfasialuokan opettajan näkökulmasta heidän itse valitsemansa haastavan oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamista. Lukemaan oppiminen on monelle dysfaatikolle vaikeaa johtuen kielellisistä vaikeuksista. Opettajia haastattelemalla olemme koonneet tapauskuvaukset oppilaista. Kaikilla neljällä tapausopppilaalla lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on ollut hidasta ja vaikeuksia on esiintynyt. Lukemaan oppimisen vaikeudet eivät johdu heillä vain kielellisistä vaikeuksista, vaan opettajien pohdinnoissa tulevat esille myös muistin, motoriikan, tarkkaavaisuuden, oppimisstrategioiden puutteiden tai yleisen älykkyystason vaikutukset.

Oppilaskuvausten laatimisen lisäksi analysoimme haastattelut laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen ja saimme teemoja opettamisesta ja opettajuudesta. Dysfasialuokalla lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen on hitaampaa kuin yleisopetuksessa. Opetuksessa täytyy olla enemmän toistoa ja erilaiset rutiinit helpottavat oppimista. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiä käytetään sekaisin ja kokeilemalla yksilöllisemmin niiden sopivuutta oppilaille. Dysfasialuokan oppilasaines voi olle hyvin heterogeeninen ja tästä johtuen eriyttäminen on joskus ongelmallista. Yhteistyön toimiminen muiden erityistyöntekijöiden ja vanhempien kanssa oli tutkimuksemme opettajien mielestä tärkeää. Kollegoilta opettajat saivat kysyessään neuvoja opetuskysymyksissä. Avun hakeminen on kuitenkin opettajasta itsestään kiinni. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen dysfasialuokassa vaatii opettajalta pitkäjännitteisyyttä. Tuloksia ei tule kovin nopeasti vaan pitkän harjoittelun tuloksena. Opettaja kokee työnsä silloin palkitsevana kun oppimistulos saaavutetaan ponnistelujen jälkeen.

SISÄLLYSLUETTELO

1 DYSFASIA ON UUSI HAASTE OPETTAJALLE 1

2 DYSFAATTINEN OPPILAS 4

2.1 DYSFASIA ON KIELENKEHITYKSEN ERITYISVAIKEUS 4

2.2 LUKEMAAN OPPIMINEN ON MONEN TEKIJÄN SUMMA 7

2.2.1 Kielihäiriö vaikeuttaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista 8

2.2.2 Fonologisen tietoisuuden taidot ovat lukemaan oppimisessa oleellisia 10

2.2.3 Oppimistyyli ja tarkkaavaisuuden ylläpitäminen oppilaan ominaisuuksina 12

2.2.4 Muistin toimiminen on lukemisen edellytys 13

2.2.5 Motorinen kömpelyys on dysfasian lisäoire 15

2.3 DYSFASIALUOKAN OPETTAMINEN 16

2.3.1 Dysfasiaopetuksen peruspiirteitä ovat toisto ja rutiinit 16

2.3.2 Suomessa käytettyjä lukemaan opettamisen menetelmiä 17

2.3.3 Erityisluokanopettajan yhteistyö kollegoihin ja kotiin 19

2.3.4 Erityisopettajuus 20

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 20

3.1 TUTKIMUKSEN KÄYNNISTÄMINEN 21

3.2 HAASTATTELUJEN VALMISTELU JA TOTEUTUS 22

3.3 OPETTAJIEN KUVAUS 23

3.4 AINEISTON KUVAUS 27

3.4.1 Pienet case- kuvaukset 29

3.5 AINEISTON ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS 31

4 TAPAUSKUVAUKSET ESIMERKKIOPPILAISTA 35

4.1 LASSE 35

4.1.1 **Luonne**: *malttamaton, impulsiivinen, että haluais heti ryhtyä työhön* (Seija, 151-152) 35
4.1.2 **Kommunikaatio:** *monimutkaisten ohjeitten ymmärtäminen on vaikeeta (Seija, 202-203* 36
4.1.3 **Oppimistyyli ja tarkkaavaisuus**: *hän on hyvin toiminnallinen (Seija, 130)* 38
4.1.4 **Muisti:** *hän saatto unohtaa, että mitä sanan alussa oli (Seija, 523-524)* 39
4.1.5 **Motoriikka**: *hän on hyvin liikunnallinen - hienomotoriikka on vaikeempi (Seija, 41-54)* 41
4.1.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *tällä hetkellä nin, hän lukee melko mukavasti alottelevaks lukijaks (Seija, 431-433)* 42

4.2 TEEMU 44
4.2.1 **Luonne**: *semmone hyvin ujo (Kalle, 58)* 45
4.2.2 **Kommunikaatio**: *hän on siis ollu paljon hiljasempi...ett nyt hän jo jotain kertoo (Kalle, 36-38)* 45
4.2.3 **Oppimistyyli ja tarkkaavaisuus**: *...kaikki ylimääräinen aktiviteetti pois siksaikaa kun toimitaan. (Kalle, 446-447)* 46
4.2.4 **Muisti**: *hän ei oo kauheesti pystyny arvailee lukiessaan ku hänellä se muisti on ollu heikompi kuin noilla muilla (Kalle, 410-412)* 47
4.2.5 **Motoriikka**: E*hkä joku tommone hienomotoriikka oli alun alkaen vähän sellasta hehtaaripyssyllä ampumista, mutta on se nyt parantunu kieltämättä aika paljon (Kalle, 117-122)* 48
4.2.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *...kun edistystä on tapahtunu niin sit se on tapahtunu aika nopeesti (Kalle, 549-550)* 48

4.3 TIMO 51
4.3.1 **Luonne**: *Ja sitten hän on tämmönen sopeutuvainen (Liisa, 851)* 53
4.3.2 **Kommunikaatio**: *Hän on kuitenki sitte tämmösellä ajatuksen tasolla aika hidas (Liisa, 585-586)* 54
4.3.3 **Oppimistyyli ja tarkkaavaisuus**: *Keskittyminen hajoo aikalailla (Liisa, 39)* 55
4.3.4 **Muisti**: *muisti puoli Timolla on aika hyvä (Liisa, 306)* 56
4.3.5 **Motoriikka**: *just usein on näitä erilaisia kompastumisia (Liisa, 145-146)* ... 56

4.3.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *ymmärtää lukemansa taas sitten hyvin, lukutaitoon nähden (Liisa, 121-122)* 57

4.4 HANNA **59**

4.4.1 **Luonne**: *viehättävä ja empaattinen tyttö (Leena, 99)* 60

4.4.2 **Kieli ja kommunikaatio**: *kielelliset vaikeudet on tosi suuret (Leena, 53)* 60

4.4.3 **Oppimistyyli**: *ei hän yksin pysty juurikaan keskittymään tai etenemään (Leena, 77)* 61

4.4.4 **Muisti**: *kun ei muista sitä sanan alkua, niin ei muista koko sanaa (Leena, 330)*. 62

4.4.5 **Motoriikka**: *karkeamotoriikka on semmosta horjuvaa (Leena, 266-237)* 63

4.4.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *kamalasti toistoa, että kyllähän siinä aikaa meni (Leena, 517)* 63

5 DYSFASIALUOKAN OPETTAJAN ARKEA **68**

5.1 PIKKUHILJAA LUKEMAAN **68**

5.2 MONET MENETELMÄT OPETUKSEN APUNA **70**

5.3 KERTAAMISEN TARVE VAATII PALJON OPETUSMATERIAALIA ... **71**

5.4 VERKOSTOSTA TUKEA OMALLE OPETUKSELLE **72**

5. 5 RUTIINIT JÄSENTÄVÄT OPPILAAN TYÖSKENTELYÄ **73**

5.6 ERIYTTÄMINEN ON OPETUKSEN HAASTAVA TAVOITE **74**

5.7 OPPIMISTAVOITTEIDEN SAAVUTTAMINEN VOI OLLA TYÖLÄSTÄ **76**

5.8 KOULUTYÖ TARVITSEE KODIN TUKEA **78**

5.9 ERITYISLUOKAN OPETTAJA ILOITSEE PIENESTÄKIN EDISTYMISESTÄ **80**

6 POHDINTA **82**

LÄHTEET

LIITTEET

1 DYSFASIA ON UUSI HAASTE OPETTAJALLE

Mielenkiinto lasten kielellisiä vaikeuksia kohtaan on jatkuvasti lisääntynyt Suomessa viime vuosien aikana. Lasten kielelliset vaikeudet ja kommunikaatio-ongelmat ovat lisääntyneet. Kansanomaisesti syyksi nimetään televisio, videot ja tietokonepelit. Tieto näistä ongelmista on myös lisääntynyt ja lääketieteellinen diagnosointi tarkentunut.

Suomessa on ollut muutamia kielellisistä vaikeuksista kärsiville oppilaille tarkoitettuja dysfasialuokkia isommilla paikkakunnilla, lähinnä kuulovammaisten lasten opetuksen yhteydessä. Tällä hetkellä dysfasialuokkia perustetaan myös pienempiin kaupunkeihin ja kuntiin. Dysfasialuokalla opetuksessa pyritään ottamaan huomioon erilaiset kielelliset vaikeudet, jotka voivat liittyä puheen ymmärtämiseen, puheen tuottamiseen tai kielen käyttämiseen eri tilanteissa. Käytännössä hyvin monenlaiset erityislapset hyötyvät tällaisesta pienryhmäopetuksesta ja tungos dysfasialuokille on kova. Isompien kaupunkien luokat ovat täynnä ja ne täyttyvät oman kaupungin oppilaista. Nyt pienetkin kunnat joutuvat perustamaan omia ryhmiä, joihin tulee oppilaita myös naapurikuntien alueelta. Jyväskylässä toimiva Haukkarannan koulu toimii resurssikeskuksena dysfasiaopetuksen suhteen. Kouluun valikoituu vaikeammin dysfaattisia lapsia, joilla on myös muita erityisongelmia oppimista vaikeuttamassa. Oppilaan näkökulmasta Haukkaranta on turvallinen paikka opiskella. Opetusryhmät eivät ole ylisuuria ja erilaiset kuntoutuspalvelut saa koulun yhteydessä. Haukkarannan koulu myös kurssittaa opettajia dysfasiaopetuksesta. Sieltä opettaja saa halutessaan tietoa ja konsultointiapua myös muualle Suomeen.

Kielenkehityksen vaikeuksista kärsivät lapset ovat pikkuhiljaa muodostuneet uudeksi erityisopetusryhmäksi. Omien luokkien lisäksi tarvitaan dysfaatikoille sovellettuja opetusmenetelmiä ja -materiaaleja. Kielihäiriöluokan perustamisessa on myös muuta pohdittavaa. Ei riitä, että etsitään luokkatila ja palkataan opettaja. On mietittävä myös muun kuntoutuksen toteutumista. Lisäksi opettaja tarvitsee yhteistyölinkkejä hoitavaan tahoon ja terapeutteihin. Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, opetuksen etenemisvauhti ja oppimisen arviointi ovat asioita, jotka on punnittava suhteessa

oppilaan vaikeuksiin. Kielellinen häiriö oppilaan erityispiirteenä vaatii opettajalta uutta suhtautumista opetukseensa. Esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ei aina suju perinteisin keinoin. Dysfaattisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta yksityiskohtaisempaa perehtymistä oppilaaseen, tämän kykyihin, vaikeuksiin ja oppimistyyliin.

Erityisopettajiksi valmistuvina halusimme tehdä gradumme aiheesta, joka antaisi esimerkkejä käytännön opetustyöstä. Opettajia haastattelemalla saa mielestämme lyhyessä ajassa kokonaiskuvan dysfasiaopetuksen arjesta. Kielelliset vaikeudet kiinnostavat meitä siksi, että olemme molemmat kiinnostuneet kielestä ja opiskelleet kielitieteellisiä aineita myös pääaineemme erityispedagogiikan ulkopuolella. Toinen meistä fonetiikan ja toinen ruotsin kielen ja logopedian opintojen kautta.

Aiheemme on tällä hetkellä kovin ajankohtainen. Uusien ryhmien perustamisen myötä tarvitaan myös dysfasiaan perehtyneitä opettajia. Aloittaessamme tätä työtä, emme vielä tienneet, että jo ennen gradumme valmistumista olisimme itse pohtimassa tutkimuksessamme käsiteltäviä asioita opettajan roolissa omien oppilaittemme kanssa.

Tutkimuksemme kohdejoukkoa pohtiessamme tulimme siihen tulokseen, että testaamalla kielihäiriöisiä lapsia ei välttämättä saa oikeaa kuvaa lapsen taidoista. Kokemuksemme dysfasialapsista osoittaa, että heillä saattaa olla hyvin erilaisia päiviä keskittymisen ja vireystilan suhteen. Opittujen asioiden osaaminen voi olla hyvin tilannesidonnaista tai tiettyyn esittämistapaan liittyvää. Opettaja seuraa oppilastaan lähes päivittäin ja hänellä on kokemusta lapsen kehittymisestä usein pitkältäkin aikaväliltä. Mielestämme opettaja on silloin hyvä asiantuntija oppilaansa lukemisprosessin kuvaamisessa. Haluamme opettajia haastattelemalla saada tietoa kielihäiriöluokalla olevasta lapsesta, jonka lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen on ollut vaikeaa ja haastavaa. Dysfasia on yläkäsite kielellisille vaikeuksille. Dysfasiaa on monen asteista ja lisävaikeudet vaikuttavat oppimiseen monessa suhteessa. Tästä syystä dysfasialapsia koskevaa tutkimustulosta on vaikea yleistää koskemaan koko erityisvaikeusryhmään. Opettaja kuitenkin opettaa ryhmänä näitä joskus hyvinkin erilaisia dysfaatikkoja. Siksi

haluamme kuvata perusteellisesti neljä tapausta. Haluamme laatia perusteelliset kuvaukset oppilaista sekä heidän lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymisestä.

Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen ohella toivomme pääsevämme kurkistamaan opettajan arkipäivään ja siihen millaisia erityispiirteitä dysfasialuokan opettamisessa on. Haulivuoren (1997, 32) mukaan dysfasialuokassa oppilaiden ongelmiin tulee suhtautua hyvin kokonaisvaltaisesti ja laajasta näkökulmasta. On kyse myös kehitykseen ja kasvamiseen liittyvistä kysymyksistä, ei vain opetuksellisista ratkaisuista. Ongelmaa ei ratkaista sillä, että saadaan tietää dysfasian laatu ja valitaan sitten siihen sopiva lukemisen ja kirjoittamisen opetusmenetelmä.

Tämän tutkimusraportin teoreettinen osuus muodostuu kolmesta osasta. Ensin määrittelemme dysfasia- käsitettä. Sen jälkeen referoimme kielellisiin vaikeuksiin ja lukemiseen liittyvää aikaisempaa tutkimustietoa. Kolmas teoriakappale käsittelee opettamisen näkökulmaa. Teoriaa seuraa tutkimusmenetelmästä kertova luku. Tulososa koostuu neljästä oppilaskuvauksesta sekä teemoista, jotka nousivat esiin opettajien haastatteluista. Raporttimme tulososassa käytämme suoria lainauksia haastatteluista. Tuloksissa tutkijoiden päätelmät ja haastattelusitaatit vuorottelevat. Lainauksissa lyhenne O: tarkoittaa opettajaa ja H: haastattelijaa. Haastattelusitaatin loppuun olemme merkinneet sulkuihin kuka neljästä opettajasta on sitaatin lausunut ja miltä aineiston riveiltä kyseinen sitaatti löytyy. Kaikissa haastatteluissa aineiston rivinumerointi alkaa numerosta yksi ja jatkuu juoksevana numerona haastattelun loppuun. Liitteet, kuten haastattelurunko, löytyvät raportin lopusta.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien, koulujen ja oppilaiden nimet eivät tule esille tutkimusraportissa. Opettajat ja tapausoppilaat esiintyvät raportissa keksittyjen nimien suojissa ja muutkin tunnistetiedot (esimerkiksi oppilaiden kotipaikkakunnat) on poistettu raportista. Raportissamme termit dysfasia, kielihäiriö ja englanninkielinen termi SLI (= spesific language impairment) tarkoittavat kaikki samaa kielellisistä vaikeuksista kärsivien lasten eritysryhmää. Raportissamme käytetään pääasiasiassa termiä dysfasia. Koulumaailmassa käytetään eniten tätä termi ja sitä käyttävät myös haastattelujemme opettajat. Se on myös raportin luettavuuden kannalta muita termejä

käyttökelpoisempi. Teoriaosassa kielellinen häiriö- termi esiintyy suomenkielisenä vastineena alkuperäiselle englanninkieliselle sanalle.

2 DYSFAATTINEN OPPILAS

2.1 DYSFASIA ON KIELENKEHITYKSEN ERITYISVAIKEUS

Suomessa käytetään lasten kielellisistä vaikeuksista useimmiten nimitystä dysfasia. Dysfasia on erityinen kielikyvyn kehityshäiriö, puheen- ja kielenkehityksen erityisvaikeus. Dysfaattisen lapsen vaikeudet voivat liittyä korostuneesti puheen tuottoon tai vastaanottoon. Puheen vastaanoton ja ymmärtämisen vaikeudet ovat yleisempiä. (Rantala & Hällback 1993, 13.) Dysfasia- nimikkeen ohella käytetään termejä erityinen kielenkehityksen vaikeus, kielenkehityksen erityisvaikeus tai erityinen kielihäiriö. Myöskin termejä puheen ymmärtämisen vaikeus ja puheen tuottamisen vaikeus käytetään erityisesti lääketieteessä. (Salovius 1991, 373; Tuovinen 1995, 9.) Termi dysfasia onkin ollut käytössä lähinnä vain Suomessa. Lasten dysfasian yleisyydestä ja esiintyvyydestä on esitetty hyvin monenlaisia lukuja. Lähteestä riippuen dysfasian esiintyvyydeksi populaatiosta on arvioitu 0,5 - 8 %. On puhuttu jopa 18 %:ta. Nämä erot johtuvat siitä, että diagnostisista kriteereistä ei ole päästy vielä yksimielisyyteen. (Haapanen 1997, 7.)

Dysfasiaa diagnosoidaan pääasiassa kahdella menetelmällä. Toinen menetelmä korostaa kielellisten taitojen ja muiden taitojen ristiriitaisuutta. Kielellinen kehitys on huomattavasti heikompaa kuin esimerkiksi kognitiivinen kehitys. Toisessa diagnosointitavassa suljetaan pois muut mahdolliset kielellisten vaikeuksien aiheuttajat. (Aram, Morris & Hall 1993, 580.) Muita kielenkehityksen hitautta tai poikkeavuutta aiheuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi kuulovamma, nonverbaalin älykkyyden heikkous,

psyykkinen sairaus, ympäristön virikkeettömyys, monikielisyys, viivästynyt puheenkehitys, puhe- elimistöön vaikuttava neurologinen tauti tai huulten, kielen, suulaen tai muun puhe- elimistön rakenteellinen poikkeavuus. Vasta kun kaikki nämä syyt on poissuljettu voidaan puhua dysfasiasta. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1993, 5.) Myös autismi ja muut aivotoiminnalliset häiriöt suljetaan pois diagnoosista (Salovius 1991, 373). Eri syiden poissulkemisen jälkeenkin diagnoosi saattaa vahvistua vasta seurannan myötä (Grönroos 1995, 16). Olennaisinta on arvioida lapsen kieltä ja pyrkiä erottamaan, onko kyseessä kielellisen kehityksen viivästyminen vai sisältääkö kieli poikkeavia piirteitä kuten nimeämisvaikeutta, sananlöytämisen vaikeutta, epäkieliopillisuutta puheessa ja kielenkäytön poikkeavuutta. Viivästyneen kielenkehityksen ennuste on melko hyvä, mutta dysfaattisen kielihäiriön oletetaan olevan pitkäaikaisempi ja pysyvämpi. (Rantala & Hällback 1993, 13.)

Dysfasian syyt eivät ole yhtenäisiä. Perussyyn katsotaan kuitenkin olevan orgaaninen tai aivoperäinen, vaikka useissa tapauksissa ei voida osoittaa varsinaista rakenteellista tai toiminnallista lääketieteellistä syytä. (Malinen 1996, 16; Grönroos 1995, 16.) Dysfasian oletetaan johtuvan raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikana aiheutuneesta keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä. Ei ole myöskään voitu poissulkea perinnöllisten tekijöiden vaikutusta. (Hyytiäinen-Ruokokoski, 1993, 5) Eräisiin kromosomihäiriöihin saattaa liittyä dysfasian tyyppinen kielihäiriö tai syyksi saatetaan epäillä aivojen poikkeavaa kypsymistä. Usein syyt jäävät kuitenkin tuntemattomiksi tai niitä ei voida tarkemmin määritellä. (Malinen 1996, 15.) Kehityksellinen luonne on ominaista dysfasialle. Vaikka sen perimmäinen syy on olemassa jo vastasyntyneessä, dysfasia tulee ilmi vasta kehityksen myötä. Dysfasiassa on kyse lievästä aivojen vauriosta tai rakenteellisesta poikkeamasta. Joillakin dysfaattisilla lapsilla saattaa esiintyä kömpelyyttä, hahmotushäiriöitä, keskittymiskyvyn puutetta ja / tai rauhattomuutta. Nämä ongelmat voivat johtua kommunikaation vaikeudesta tai esiintyä itsenäisinä vaikeuksina. Koulu tuo usein mukanaan lisäongelmia kuten luki - vaikeudet ja oppimisvaikeudet sekä toistuvista epäonnistumisista johtuvat itsetunto - ongelmat. (Malinen 1996, 16.)

Dysfasiaa on vaikea luokitella sen epäyhtenäisyyden vuoksi. Lasten kehityksellistä dysfasiaa on pyritty Suomessa kuvaamaan ja luokittelemaan lähinnä kielitieteellisin ja neurologisin perustein. Koulua varten sopivin luokittelu on dysfasian jakaminen lieväasteiseen, keskiasteiseen ja vaikea -asteiseen dysfasiaan. Lieväasteinen dysfasia saattaa ilmetä vasta koulussa oppimisvaikeuksien myötä. Lapsen puheen- ja kielenkehitys on saattanut olla viivästynyttä jo varhaisvaiheista lähtien. Puheessa voi esiintyä epäsystemaattista sekavuutta, kieliopillisten rakenteiden kypsymättömyyttä, sananlöytämisen tai nimeämisen vaikeutta. Lapsi pärjää usein hyvin arkielämän tilanteissa, mutta pitemmät ja käsitteellisemmät asiakokonaisuudet tuottavat vaikeuksia. Keskiasteisesti dysfaattinen lapsi käyttää paljon kiertoilmauksia ja vääriä sananvalintoja. Hän voi korvata sanan eleellä. Puheilmaisu voi olla sähkösanomatyylistä tai vuolasta ja selkeää, mutta sisällöltään sekavaa. Lapsi voi juuttua tiettyyn sanaan tai lauseeseen, käyttää kaikupuhetta ja poikkeavaa puheintonaatiota. Kielelliset vaikeudet vaikeuttavat arkipäivän kommunikaatiotilanteissa toimimista ja lapsen saattaa olla vaikea ymmärtää puhetta. Vaikea- asteisessa dysfasiassa lapsen kommunikaatio nousee olennaisimmaksi asiaksi. Nämä lapset tarvitsevat tiivistä kuntoutusta puheen vastaanoton ja tuottamisen tukemiseksi. Usein heillä otetaan puheen tueksi käyttöön korvaavia kommunikointikeinoja kuten viittomat, piktogrammikuvat ja bliss- symbolit. Korvaavat kommunikaatiokeinot puheen tukena auttavat lasta hänen vaikeuksissaan ymmärtää puhetta, sillä vaikea- asteisesti dysfaattinen lapsi ei ääritapauksessa juurikaan ymmärrä puhetta muuten kuin puhujan käyttäessä yksinkertaista kieltä ja hyvin tilannesidonnaisesti. Kielelliset ongelmat vaikeuttavat lapsen selviämistä arkipäivän tilanteissa. Vaikea-asteisessa dysfasiassa saattaa olla myös liitännäisvammana muita kehityshäiriöitä kuten autistisia piirteitä ja monivammaisuutta. (Rantala & Hällback 1993, 14-15.)

Dysfasia on oireyhtymänä varsin monimuotoinen. Tästä johtuen dysfasia- nimikkeen alla voi olla diagnosoituna hyvinkin erilaisia ja kyvyiltään eritasoisia lapsia. Yhteistä heille on kuitenkin puheen tuottamisen ja/tai ymmärtämisen puutteellisuudesta johtuvat kommunikaatio-ongelmat. Kielelliset häiriöt kuuluvat neurologisesti ajatellen kehityksellisten erityisvaikeuksien ryhmään. Tähän samaan ryhmään kuuluvat myös

hahmotuksen ja motoriikan sekä tarkkaavaisuuden ongelmat. Joten ei ole yllättävää, jos samalla lapsella on useampia ongelmia. (Grönroos 1995, 16.)

Haapasen kirjoittamassa Afasia-lehden artikkelissa foniatri Leena-Maija Pakarinen toteaa, että dysfaattiset vaikeudet näkyvät muutenkin kuin vain lukemisen ja kirjoittamisen ongelmina. Kyseessä on laajempialainen sisäisen kielellisen toiminnan vaikeus. Siihen liittyviä vaikeuksia ovat käsitteiden oppimisen vaikeudet sekä asioiden järjestelyn, muistamisen ja mieleenpalauttamisen vaikeudet. Vaikeuksia voi esiintyä myös ei-kielellisen toiminnan ohjailussa, jäsentelyssä ja suunnittelussa. Nämä vaikeudet voivat esiintyä eriasteisina yksilöllisesti lapsesta riippuen. Dysfaattisella lapsella voi olla kehityksen vaikeuksia myös kontaktin, muistin, tarkkaavaisuuden ja motoriikan alueilla. Hänellä voi olla vaikeuksia toimia tarkoituksenmukaisesti. (Haapanen 1997, 6.)

2.2 LUKEMAAN OPPIMINEN ON MONEN TEKIJÄN SUMMA

Kirjallisuudessa lukutaito rinnastetaan usein kielellisiin taitoihin. Esimerkiksi Niemi, Poskiparta ja Hyönä (1986, 5) pitävät lukutaitoa yhtenä kielellisen taidon ilmentymänä, joka koostuu useista yksittäistaidoista. Nämä yksittäistaidot nivoutuvat vähitellen yhteen oppimisen myötä. Lukeminen on läheisesti yhteydessä puheen vastaanottamiseen ja tuottamiseen. Tätä perustellaan sillä tosiseikalla, että suomen kielen kirjoitustapa perustuu aakkosiin ja siihen, että jokaisella merkillä on jokin äännearvo. Tästä syystä kuulon kautta tapahtuva auditiivinen hahmottaminen sekä auditiivisen havainnon muuttaminen visuaaliseen muotoon nousevat tärkeälle sijalle lukemaan oppimisessa. (Niemi, Poskiparta & Hyönä 1986, 32-33.)

Kielellisten vaikeuksien vaikutusta lukemiseen kuvastaa myös se, että lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia pidetään myös kielellisinä vaikeuksina. Ne erotetaan Suomessa kuitenkin omaksi erityisvaikeusryhmäkseen. (Grönroos 1995, 16.) Dysfaatikolla kielelliset vaikeudet ovat laaja-alaisempia kuin luki-vaikeudessa, joten on odotettavissa,

että useimmilla dysfaatikoilla on vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. (Magnusson & Nauclér 1990a, 277; Magnusson & Nauclér 1990b, 49; Catts 1993, 956.) Kielen ymmärtämisen vaikeus koskee sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä (Salovius 1991, 373). Tällä perusteella ymmärrämme dysfaatikkojen vaikeudet myös luetun ymmärtämisessä.

2.2.1 Kielihäiriö vaikeuttaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista

Useat tutkijat toteavat tutkimustuloksenaan sen, että puheen ja kielen häiriöistä kärsivä lapsi on riskiryhmässä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien suhteen. Tämä ei kuitenkaan koske kaikkia kielihäiriöisiä lapsia, osa heistä oppii lukemaan normaalilapsen tavoin vaikeuksitta. (Magnusson & Nauclér 1990a, 277; Magnusson & Nauclér 1990b, 49; Catts 1993, 956.) Tutkimuksessamme oli tarkoituksena tarkastella lasta, jonka opettaminen on ollut vaikeaa, joten me sivuutamme nämä normaalisti lukemaan oppineet kielihäiriöiset maininnalla ja keskitymme niihin kielellisiin sekä ei-kielellisiin piirteisiin, jotka dysfaattisella oppilailla saattavat vaikeuttaa lukemaan oppimista.

Puhuminen ja kirjoittaminen ovat kielellisiä ilmaisukeinoja ja näin ollen voisi olettaa, että vaikeudet puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä ovat hidasteena lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Asia ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Kielellisen häiriön tyypistä tai vaikeusasteesta on vaikea ennustaa lukemisvaikeuksien suuruutta. Puheen tuottamisen ongelmat eivät välttämättä vaikeuta lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Lievistä kielellisistä vaikeuksista kärsivä lapsi taas voi kokea lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen erittäin vaikeana. (Magnusson & Nauclér 1990a, 277; 1990b, 49.)

Catts tutki päiväkodin lapsia, joilla ilmeni puheen ja kielen häiriöitä. Seulottuaan lapset tutkimukseensa hän seurasi näiden edistymistä lukemisessa ensimmäisellä ja toisella luokka-asteella. Hän testasi sanan tunnistamista ja luetun ymmärtämistä. Monet

tutkituista lapsista olivat jääneet normaalilapsiin verrattuna jälkeen sanan tunnistamisen ja luetun ymmärtämisen taidoissa. Catts päätteli myös, että tietyt puheen ja kielen ominaisuudet altistavat lukemisen vaikeuksille. Artikulaatio ei hänen mukaansa vaikuta lukemissaavutuksiin. Sanan tunnistamisen testissä hyvä fonologinen tietoisuus ja nopea automatisoitunut nimeäminen ennustivat parhaiten lukemistulosta. (Catts 1993, 955.)

Luetun ymmärtämisessä tärkeänä tekijänä Catts pitää kielen semanttis-syntaktisia taitoja (kielen merkityksen ja kieliopillisen rakenteen ymmärtäminen). Fonologisen tietoisuuden ja nopean automaattisen nimeämisen taidot vaikuttivat myös luetun ymmärtämiseen. Hänen tutkimuksensa mukaan lapset, joilla on semanttis-syntaktisia vaikeuksia, fonologisen tietoisuuden vaikeuksia ja nopean automaattisen nimeämisen vaikeuksia yleisimmin kärsivät myös lukemisen vaikeuksista. (Catts 1993, 956.)

Bishop ja Adams tutkivat erityisen kielellisen häiriön, fonologisten häiriöiden ja lukemisen vaikeuksien suhdetta ja tulivat siihen tulokseen, että lapset, joilla on näkyviä kielellisiä vaikeuksia vielä 5 ja ½ vuoden iässä ovat heikkoja lukijoita 8 ja ½ vuoden iässä. Näillä lapsilla oli lukemisen vaikeuksien lisäksi laajoja kielellisiä vaikeuksia ja suhteellisen huonot ei-kielelliset taidot. Monet lapset tässä ryhmässä osasivat lukea oikein, mutta luetun ymmärtämisen taidot olivat huonot. (Bishop & Adams 1990, 1037.) Bishop ja Adams toteavat myös, että tutkimuksensa valossa fonologisen häiriön ja muiden kielellisten häiriöiden yhdistelmä vaikeuttaa lukemaan oppimista enemmän kuin vain toinen edellä mainituista vaikeuksista (Bishop & Adams 1990, 1046).

Gilliam ja Carlile tutkivat kouluikäisten kielihäiriöisten lasten lukemista ja luetun tarinan uudelleen kertomista verrattuna normaalilapsiin. Heidän tuloksenaan oli, että kielihäiriöiset lapset tekevät merkittävästi normaalilapsia enemmän virheitä lukiessaan. Tyypillisimpiä virheitä heillä olivat sanan lukeminen väärin, lauseen lukeminen epäkieliopillisesti ja tekstin sisällön merkityksen muuttuminen. Kielihäiriöiset lapset myös korjasivat virheitään merkittävästi normaalilapsia vähemmän. (Gillam & Carlile 1997, 37-38.) Gillam ja Carlile esittävät syyksi tähän sitä, että kielihäiriöisillä lapsilla on vaikeuksia käsitellä nopeasti sanoja ja etsiä sanoista vihjeitä oikeaan lukemissuoritukseen. Jos tekstin aihe olisi ollut lapsille outo, olisi tekstin koodaaminen

ja muistaminen ollut ehkä vielä vaikeampaa. Hidas kielellinen prosessointi ja työmuistin heikko toiminta saattavat häiritä kielihäiriöisillä lapsilla entisen tiedon pitämistä valmiustilassa uuden tiedon yhdistämistä varten. (Gillam & Carlile 1997, 38.)

Toisaalta myös kielellisesti normaaleilla lapsilla voi olla lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa vaikeuksia (luki-vaikeus). Sen vuoksi mielenkiintoisiksi nousevat ne kielelliset ominaisuudet, jotka ovat tärkeitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. (Magnusson & Nauclér 1990a, 277; 1990b, 50.) Lukemiseen tarvitaan kahta kielellistä prosessia. Kielellisen prosessoinnin taitoja sekä foneemista tietoisuutta. Kielellinen prosessointi tarkoittaa puheen tuottamista, sanavarastoa ja nimeämistaitoja, kielellistä lyhytaikaista muistia ja kielen syntaksia ja semantiikkaa. Foneeminen tietoisuus on sitä, että osaa erotella äänteet sanasta. (Mann 1991, 129.)

2.2.2 Fonologisen tietoisuuden taidot ovat lukemaan oppimisessa oleellisia

Useat tutkijat mainitsivat fonologisen tietoisuuden taitojen tärkeyden lukemissuorituksessa. Kielellisen tietoisuuden taitojen ja lukemisen ja kirjoittamisen välillä on yhteys. Hyvät lukijat tuntuvat olevan kielellisesti tietoisempia kuin huonot lukijat. Siksi nykyään ollaan sitä mieltä, että kielellisten kykyjen lisäksi kielellisen tietoisuuden taidot ovat tärkeällä sijalla lukemaan ja kirjoittamaan opeteltaessa. (Magnusson & Nauclér 1990a, 278.) Fonologinen tietoisuus tarkoittaa sitä, että lapsi osaa käsitellä puhetta sanoina, tavuina ja äänteinä. Hän osaa jakaa puhetta osiin ja liittää niitä taas takaisin yhteen. Kun lapsella on kehittynyt fonologinen tietoisuus, hän osaa riimitellä sanoja, käyttää äänteisiin perustuvia salakieliä sekä kertoa millä äänteellä joku sana alkaa. (Poskiparta 1993, 68; Korkman 1997, 55-56.) Jos lapsi ei osaa erotella sanoista tavuja ja äänteitä, hänen on myös vaikea oppia niitä vastaavia visuaalisia symboleja. Vastaavasti hänen on vaikea oppia mitä kirjoitetut merkit tarkoittavat äännetasolla. (Korkman 1997, 55-56.)

Kielellinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta monesta eri kielellisestä tasosta. Tietoisuus kielestä fonologisella tasolla on paras lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen ennustaja. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa kykyä erottaa sanan merkitys sen muodosta ja kykyä keskittyä sanan äännerakenteeseen. (Magnusson & Nauclér 1993, 94.) Peltomaa toteaa, että valmius oppia lukemaan ja kirjoittamaan liittyy fonologisen tietoisuuden (äännetietoisuus) taitoihin. Äännetietoisuuden ja lukutaidon suhde toimii vastavuoroisesti. Lukemaan oppiminen helpottuu, jos äännetietoisuus on hyvä ja lukemaan oppiminen puolestaan kehittää äännetietoisuutta. (Peltomaa 1997, 71.) Parkinson ja Gorrie harjaannuttivat SLI- lasten fonologista tietoisuutta erityisen harjoitusohjelman kautta. Tulokset osoittivat, että fonologisen tietoisuuden taidot kehittyivät, mutta epäselväksi jäi vaikuttiko se lapsen lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin. (Parkinson & Gorrie 1995, 138.) Tärkeintä tutkijoiden mielestä oli kuitenkin se, että oppilaat alkoivat suhtautua lukemiseensa myönteisesti. Oppilaat myös itse kokivat edistyneensä. (Parkinson & Gorrie 1995, 140.)

Magnusson ja Nauclér (1993, 109) tutkivat kielihäiriöisten lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä. He vertasivat keskenään dysfasiaryhmää ja normaalin kielenkehityksen läpikäyneiden ryhmää. Kielihäiriöiset lapset suoriutuivat ryhmänä huonommin fonologisen tietoisuuden tehtävistä. Ryhmät olivat kognitiiviselta tasoltaan samanlaisia. Tutkijat tulivat siihen tulokseen, että kielihäiriöisellä lapsella yksilönä voi kuitenkin olla hyvä fonologinen tietoisuus, vaikka hänellä olisikin kielellisiä vaikeuksia. Tutkimuksen dysfasiaryhmässä oli tosin suuri variaatio kielellisessä kehityksessä ja kyvyssä. Kielelliset ongelmat olivat eri tyyppisiä ja eri tasoisia vaikeusasteeltaan. Niillä kielihäiriöisillä, joilla on hyvä kielen ymmärtämiskyky ja kehittynyt puheen syntaksi on paremmat mahdollisuudet kehittää myös fonologista tietoisuuttaan, vaikka heillä olisikin sananlöytämis- vaikeuksia ja fonologisesti vajaa puheen tuotto.

Sekä kielelliset että metakielelliset taidot ovat tärkeitä lukemaan oppimisessa. Syntaktiset taidot ovat kielellisistä taidoista tärkeimpiä ja riimittely ja foneemien tunnistaminen ovat kielellisen tietoisuuden taidoista tärkeimpiä lukemaan ja kirjoittamaan opettelun alkuvaiheessa. Ne ennustavat parhaiten lukemaan oppimista ensimmäisenä kouluvuonna. (Magnusson & Nauclér 1990b, 59-60.) Myöskin tietoisuus

sanojen fonologisesta rakenteesta ja etenkin äänteiden erottelu tavusta tuntuu olevan kielellisen tietoisuuden taidoista parhaita lukemaan oppimisen ennustajia. (Magnusson & Nauclér 1993, 96.)

Niillä dysfaatikoilla, joilla on paljon vaikeuksia puheen tuotossa, on usein myös ongelmia kielellisen tietoisuuden tehtävissä. Kuitenkin myös kielihäiriöisillä lapsilla, joilla on lähes normaalin tasoinen puheen tuotto, saattaa olla huono kielellinen tietoisuus. (Magnusson & Nauclér 1990b, 50.) Ei ole siis voitu tehdä yleistyksiä kielellisen tietoisuuden taitojen ja eri dysfasiatyyppien välillä.

Magnusson ja Nauclér (1990b, 50-51) toteavat, että etsittäessä yhteyksiä kielellisten taitojen ja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen välillä on tutustuttava myös lapsen metakielellisiin ja ei-kielellisiin taitoihin. Kielellinen kehitystaso, kielellisen tietoisuuden kyvyt, lyhytaikainen muisti, informaation prosessoinnin strategiat ja kognitiivinen taso vaikuttavat kaikki lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Vaikeampaa on ennustaa, missä suhteessa ja miten korvaamattomia nämä taidot ovat.

2.2.3 Oppimistyyli ja tarkkaavaisuuden ylläpitäminen oppilaan ominaisuuksina

Erityisopetuksessa tällä hetkellä tutkitaan voimakkaasti oppilaiden oppimistyylejä. Katsotaan, että opetusmetodin vastatessa oppimistyyliä oppiminen on tehokkainta. Erilaisiin oppimistyyleihin liittyy multisensorinen lähestymistapa, jossa käytetään hyväksi eri aistikanavia. Kun oppimisessa on mukana esimerkiksi näkö-, kuulo-, ja liikeaisti, lähestytään opittavaa asiaa useamman aistin kautta. Käytännössä tämä johtaa motoriikan mukaan ottamiseen opetuksessa. (Lahtinen 1997, 135.)

Ahonen, Lamminmäki, Närhi ja Räsänen (1995, 173) toteavat, että tarkkaavaisuus ei ole itsenäinen taito vaan se on aina osa jotakin toista toimintoa. Tarkkaavaisuus ilmenee jonkin toisen toiminnan tehokkuuden tai tuloksen parantumisena. Tarkkaavaisuus on kykyä itse ohjata havaitsemistaan eri tilanteissa. Oppilaan heikko kyky toimintansa

itsesäätelyyn aiheuttaa ongelmia koulussa. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 175.) Tarkkaavaisuusongelmista kärsivien lasten oppimista voidaan auttaa strukturoimalla opittava aines ja varaamalla riittävästi aikaa tiedon lujittamiselle. Tutun rutiinin kautta opittu asia on myös helpompi palauttaa mieleen. (Cahn & Marcotte 1995, 162.) Useimmat tarkkaavaisuushäiriöiset lapset saavuttavat ikätasonsa mukaiset akateemiset taidot, mutta heillä on korkeampi riski alisuoriutumiseen. Tarkkaavaisuushäiriöön voi liittyä kielellisen aineksen käsittelyn ongelmia, jotka voivat vaikeuttaa lukemisen ja kirjoittamisen oppimista (Casey, Rourke & Dotte 1996, 96.)

2.2.4 Muistin toimiminen on lukemisen edellytys

Lyhytaikainen muisti on dysfaattisilla lapsilla usein huono. Muistin toiminnan kuvaamiseksi yksinkertaisin jaottelu on jako näön kautta toimivaan ikonimuistiin, kuuloaistimuksia vastaanottavaan kaikumuistiin, työmuistiin ja säilömuistiin. Ikonimuistiin ja kaikumuistiin havainto tallentuu noin 1-2 sekunniksi. Ikonimuistin toiminnan tärkeys lukemisessa on helppo ymmärtää. Lukeminen olisi mahdotonta, jos kirjain unohtuisi heti kun siirtyy sanassa seuraavaan kirjaimeen. Kaikumuistin osuus puheen ymmärtämisessä on keskeinen. Työmuistia kutsutaan myös lyhytkestoiseksi muistiksi. Sen kapasiteetti on rajallinen, noin 3-7 yksikköä tai asiaa pysyy samanaikaisesti mielessä. Tarkkaavaisuus on läheisesti yhteydessä työmuistiin. Kun työmuistin kapasiteetti ylittyy, ei lapsi useinkaan jaksa enää keskittyä. Työmuistin toiminta lukemisessa on luetun ymmärtämisen kannalta erityisen tärkeää. Ymmärtääkseen koko lauseen, täytyy lukijan pitää mielessä ensin luetut sanat. Heikkojen oppilaiden vaikeutena koulussa on usein työmuistin heikko toiminta. Säilömuisti eli pitkäkestoinen muisti tallentaa ihmisen elämänkokemuksen, tiedot ja taidot. Säilömuistin ominaisuus on myös sanavaraston ylläpitäminen. (Niemi, Poskiparta & Hyönä 1986, 9-11.) Kielen ymmärtäminen vaatii työmuistilta jatkuvaa ja välitöntä tiedon käsittelyä. Samanaikaisesti kuulijan on kyettävä varastoimaan ja prosessoimaan tietoa. Joillakin SLI-lapsilla kuullun ymmärtämisen vaikeudet voivat olla

yhteydessä siihen, kuinka hyvin he pystyvät käyttämään rajallista työmuistia. (Montgomery 1996, 20-22.)

Kirjallisuudessa puhutaan semanttisesta mieleen palauttamisesta, jolla tarkoitetaan jo opittujen nimekkeiden sujuvaa mieleen palauttamista muistivarastosta. Tämän taidon sujuvasti osaava lapsi palauttaa mieleen helposti esimerkiksi luokkatovereiden nimiä, värien nimiä, numeroita ja kirjaimia. Mieleen palauttamisen vaikeus voi heijastua myös nimikkeiden oppimisessa, ei ainoastaan jo opitun mieleen palauttamisessa. Kirjain-äänneyhdistelmiä ja tavujen ja kokosanojen vastaavia äänteellisiä ilmaisuja on vaikea oppia, jos lapsella on nimekkeiden oppimisen vaikeuksia. Kirjoitus kangertelee myös, jos lapsi ei muista automaattisesti oikeaa kirjoitusmerkkiä tai sanan kirjoitettua muotoa. (Korkman 1997, 55-56; Peltomaa 1997, 71.)

Työmuistin kapasiteetti voi tulla vastaan silloin kun lukemaan opettamismenetelmässä korostuu sanan osien ääneen nimeäminen. Jollakin toisella aistilla painotettuna muistikapasiteettia saattaa vielä löytyä. Opettaja voi esimerkiksi kokeilla opetuksessaan Suomessa vähemmän käytettyä kokosanamenetelmää tai rytmin tai melodian käyttöä. Oppilaalle merkityksettömän sanan osan liittäminen isompaan kokonaisuuteen voi auttaa sanan ymmärtämistä. Tällöin sanavarastosta saattaa saada tukea oppimiselle. (Niemi, Poskiparta & Hyönä 1986, 64.)

2.2.5 Motorinen kömpelyys on dysfasian lisäoire

Haapanen (1997, 6) kirjoittaa, että kielen kehittyminen ja sitä kautta myös puhe ja kommunikaatio heijastavat yksilön kokonaiskehitystä. Puhuminen heijastaa myös motorista kehitystä, onhan kömpelöillä lapsilla usein puhehäiriöitä ja toisaalta puhehäiriöisillä kömpelyyttä.

Motorinen kömpelyys esiintyy usein lisäoireena silloin kun lapsen keskeinen ongelma on jokin muu kuten tarkkaavaisuushäiriö tai kielellinen vaikeus (Ahonen 1990, 61). Rintalan, Pienimäen, Ahosen ja Cantellin vuonna 1997 vielä painossa olevan tutkimuksen mukaan tutkimushavainnot viittaisivat siihen, että kielellisten vaikeuksien yhteydessä esiintyy yhä useammin motorisia vaikeuksia. Tämä yhteys on voimakkaampi laaja-alaisimmissa dysfaattisissa vaikeuksissa. Heidän tutkimuksessaan 71 prosentilla dysfaattisista lapsista esiintyi motorista kömpelyyttä. Vastaava luku normaaliryhmässä oli 5 prosenttia. (Ahonen 1997, 16.)

Powell ja Bishop tutkivat sitä, miten kielellisistä vaikeuksista kärsivät lapset suoriutuvat erilaisista motorisista ja visuaalista hahmottamista vaativista tehtävistä. Hahmottamistehtävänä oli esimerkiksi kahden kuvion vertaamista ja motorisena tehtävänä mm. pallon kuljetus kepillä ja tasapainotehtävä. Heidän tutkimuksensa osoitti, että erityisestä kielellisestä häiriöstä kärsivät lapset suoriutuivat heikosti tutkimuksen tehtävistä. Motoriset ja visuaalisen hahmottamisen tehtävät tässä tutkimuksessa erottelivat hyvin kielihäiriöiset kontrolliryhmästä. Tutkijat myöntävät, että joidenkin lasten kohdalla heikkoon suoritukseen saattoi vaikuttaa huono keskittyminen tehtävään. (Powell & Bishop 1992, 762.)

2.3 DYSFASIALUOKAN OPETTAMINEN

2.3.1 Dysfasiaopetuksen peruspiirteitä ovat toisto ja rutiinit

Salovius korostaa artikkelissaan, että dysfaattisten lasten opetuksessa toiston merkitystä ei saa unohtaa. Oppilaalle tulisi luoda paljon oppimistilanteita, joissa hän joutuu toistamaan opeteltavaa asiaa yhä uudestaan. Dysfaattinen oppilas on usein myös motoriikaltaan kömpelö ja tarvitsee toimintoihinsa aikaa. Voimme myös ajatella, että samalla tavalla hänen tiedonkäsittelyprosessinsa aivoissa ovat hidastuneet. Kaikki toiminnot ovat olemassa, mutta ne toimivat hitaammin kuin normaalioppilaalla. Opettajan tulee ottaa huomioon se, että opetteluun kuluu enemmän aikaa. (Salovius 1990, 7.) Schachter (1996, 526) selvitti puheen ja kielen häiriöistä kärsivien lasten akateemisia taitoja käyttäen useiden eri tutkijoiden tekemiä tutkimuksia. Hän toteaa, että kielen häiriöt ja alisuoriutuminen akateemisissa taidoissa ovat yhteydessä keskenään. Näillä lapsilla koulutyöhön vaikuttavat kehitysviive ja alisuoriutuminen akateemisissa taidoissa enemmän kuin kielellisesti normaaleilla lapsilla.

Dysfasialuokan opettajan tulisi selvittää jo opetuksen alkuvaiheessa, millainen oppimistapa kullekin oppilaalle on paras. Oppilaiden kanssa tulisi kokeilla useita oppimiskanavia ja tarkkailla heitä erilaisissa tilanteissa. Tästä opettaja voi sitten tehdä johtopäätöksiä oppilaan yksilöllisestä oppimistyylistä. (Salovius 1990, 7.) Tietty järjestelmällisyys on hyvä asia dysfasiaopetuksessa. Rutiinit luovat turvallisuutta oppilaille, joilla on vajavaisen kielensä vuoksi vaikea hahmottaa ympäristöään ja erilaisia tapahtumia riittävästi. (Salovius 1990, 9.)

Oppilaiden heterogeenisuus on asia, joka vaikeuttaa paljon erityisopettajan työtä. Opettajalla täytyy olla hyvin laaja-alainen ote työhönsä ja joustavuutta tarvitaan myös. (Kangas & Leinonen 1996, 141.) Kankaan ja Leinosen tutkimuksessa erityisopettajuudesta opettajien oli vaikea kuvailla luokkansa tyypillisintä tapausta juuri ryhmän heterogeenisuuden vuoksi (Kangas & Leinonen 1996, 75).

2.3.2 Suomessa käytettyjä lukemaan opettamisen menetelmiä

Lukemaan opettamismenetelmien perusjako synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin on säilynyt Suomessa vuosikymmeniä. 1970-80- luvuilla on kehitetty menetelmiä, jotka eivät enää sijoitu puhtaasti kumpaankaan ryhmään. Synteettiset ja analyyttiset menetelmät ovat joutuneet myös arvostelun kohteeksi. Analyyttiset menetelmät korostavat kokonaisuuden ymmärtämistä. Tätä ominaisuutta pidetään nykyaikaan sopivana. Toisaalta varsinkin suomen kielessä synteettinen äännemenetelmä vaikuttaa toimivan melko hyvin. Äännemenetelmä on ehkä juuri tästä johtuen usein osana sekamenetelmissä, jotka ovat lisääntyneet käytännön opetustyössä. (Melin 1991, 57.)

Suomen kieli on siinä määrin säännönmukainen kirjoituksen ja ääntämisen suhteen, että täällä lukemaan opettamisessa on luontevaa suosia äännemenetelmiä. Sanan puheenmukainen asu on meillä vallitseva siksi, että kirjaimet äännetään suunnilleen samalla tavalla riippumatta siitä mitä muita kirjaimia sanassa esiintyy. Kokonaissanamenetelmät eivät ole Suomessa yhtä yleisessä käytössä kuin esimerkiksi englanninkielisissä maissa. Kielten väliset erot täytyisi ottaa huomioon silloin kun ulkomailla tehtyä tutkimusta sovelletaan meidän oloihimme. (Niemi, Poskiparta & Hyönä 1986, 13; Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 179.) Eräs Suomessa käytetty kokosanamenetelmä on KPL (kuuntele, puhu, lue). KPL koostuu perussanastosta, jonka sanoja opetetaan ymmärtämään käsitteinä, lukemaan kokonaissanahahmoina, kirjoittamaan ulkomuistista ja puhumaan tai viittomaan. KPL-sanasto luo pohjaa oppikirjoihin ja harjoituskirjoihin siirtymiselle. (Siiskonen 1995, 46.) CID- assosiaatiomenetelmä on synteettinen lukemaan opettamismenetelmä, joka on alun perin suunniteltu kuulovammaisille lapsille (Siiskonen 1995, 49.) Äännemenetelmistä Suomessa käytetään paljon KÄTS- menetelmää. Se on lukemisvaikeuksien korjausmenetelmä, jossa pyritään opettamaan oppilaalle kielen rakenteen mukaista lukemisen perustekniikkaa. Menetelmässä edetään opettelemalla kirjaimen muuttaminen äänteeksi, äänteiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. (Ojanen 1985, 59.)

Melin vertaili eri lukemaan opettamismenetelmiä. Hän pyrki löytämään opettajia, jotka käyttäisivät lähes puhtaita lukemaan opettamismenetelmiä. Tutkimuksen kohteena olivat kirjain- äänne- ja tavumenetelmät synteettisinä menetelminä, kokonaissanamenetelmä analyyttisena menetelmänä sekä kolmantena sekamenetelmä. Hän toteaa, että on vaikea löytää opettajaa, joka käyttäisi täysin puhtaasti jotakin tiettyä menetelmää. Opettajan mieltymykset ja valmiudet sekä oppikirjan valinta vaikuttavat menetelmän toteutukseen. (Melin 1991, 31.)

Melinin tutkimuksesta ilmeni, että kullakin menetelmällä oli omat hyvät ja huonot puolensa. Sopimukseen pääseminen menetelmien paremmuudesta on lähes mahdoton tehtävä, sillä erilaiset menetelmät korostavat lukemisen eri puolia. Tämän vuoksi menetelmien yhdistäminen tuntuu järkevältä ratkaisulta. (Melin 1991, 21.) Käytännössä onkin käymässä niin, että menetelmät ovat sekoittumassa. Kokosanametodi tukee sanojen ymmärtämistä ja äännemenetelmän tukee lukutekniikkaa. Näiden menetelmien yhteisvaikutus olisi hyödyllistä yhdistää. (Melin 1991, 19.) Blatcford, Ireson ja Joscelyne tutkivat luokanopettajien tapaa lähestyä lukemaan opettamista, opettajien päämääriä ja omia teorioita lukemisen opettamisesta. Tutkimuksen opettajat eivät pitäydy vain yhteen teoriaan lukemisen kehittymisestä. Tämä osaltaan johtaa siihen, että opettajat käyttävät useita menetelmiä opetuksessaan. (Blatcford, Ireson & Joscelyne 1994, 341.)

Useiden menetelmien käyttäminen opetuksessa on ymmärrettävää kun ajatellaan, miten erilaisia lapsia ja opetustarpeita yhdessä luokassa voi olla. (Blatcford, Ireson & Joscelyne 1994, 342.) Menetelmien yhdistäminen oikeassa suhteessa vaatii opettajalta enemmän työtä, mutta se on keino saada opetus yksilöllisemmäksi. Melin korostaa sitä, että jokaisella opettajalla on menetelmällinen vapaus toteuttaa opetusta, kunhan päämääränä ovat asetetut oppimistavoitteet. (Melin 1991, 21.)

Melin pitää lukemista, puhumista, kuuntelemista ja kirjoittamista kaikkia yhtä tärkeinä äidinkielen osa-alueina. Heikkous jollakin näistä alueista saattaa johtaa vaikeuksiin muillakin alueilla. (Melin 1991, 19.) Lukutaidon oppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Suurimpina vaikuttajina ovat oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet, kehitystaso sekä

ympäristö kuten kieli ja kulttuuri. Suurena vaikuttajana on myös opetus ja jossakin määrin myös opetusmenetelmät. Menetelmien valinnalla on kaikkein epävarminta ennustaa oppilaan lukemaan oppimista. Alkuopetuksessa tavoitteet lukutaidon osalta on usein esitetty yksityiskohtaisesti. Opettaja on kuitenkin avainasemassa suunnittelemassa opetusta ja keinoja, joilla nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan. Oppimateriaalin valinta on tärkeä osa näitä keinoja. (Melin 1991, 56-57.) Opettajat mieltävät joskus oppiaineen tavoitteeksi tietyn vuosiluokan kirjasta suoriutumisen. Oppikirja on kuitenkin vain yksi tavoitteiden toteutumisehdotus. Oppikirjakeskeisessä opetuksessa unohtuvat herkästi huonosti edistyvät ja myös lahjakkaat oppilaat, sillä oppikirjojoissa ei vielä ole tarpeeksi monen tasoisia tehtäviä. (Kananoja 1993, 274-275.)

2.3.3 Erityisluokanopettajan yhteistyö kollegoihin ja kotiin

Kankaan ja Leinosen (1996, 94) tutkimuksen keskeisenä teemana oli se, miten tärkeää yhteistyön toimiminen muiden opettajien ja erityistyöntekijöiden välillä on. Suurimmat ongelmat yhteistyön toimivuudelle olivat tiedonkulun vaikeudet ja ajanpuute (Kangas & Leinonen 1996, 103). Eräs heidän tutkimuksensa opettaja painotti sitä, että yhteistyö on vahvasti sidoksissa opettajan omaan aktiivisuuteen. Opettajan on varattava aikaa ja oltava rohkea ottamaan yhteyttä eri tahoihin. Kankaan ja Leinosen tutkimuksen opettajat toivoivat yhteistyötahojen laajempaa verkostoitumista. (Kangas & Leinonen 1996, 104.)

Eräs Kankaan ja Leinosen tutkimuksen opettajista toi esille sen, että erityispedagoginen tutkimus on jälkeenjäänyttä eikä pohjaudu riittävästi käytännön tarpeisiin. Tämän opettajan mielestä erityisopettajien tulisi itse olla aktiivisempia ja osallistua enemmän tutkimuksiin. (Kangas & Leinonen 1996, 133.)

Vanhemmat ovat erityisopettajille tärkeä yhteistyötaho. Kun yhteistyö vanhempien kanssa toimii, on helpointa tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Vanhemmat tuntevat lapsensa vielä paremmin kun opettajat ja kodin arvot menevät usein koulun arvojen

edelle. Erityisopettajat ovat kuitenkin usein aktiivisempi puoli ottamaan yhteyttä vanhempiin kuin toisin päin. (Kangas & Leinonen 1996, 140.)

2.3.4 Erityisopettajuus

Erityisopetuksen alueella on tutkittu lähinnä erilaisia opetusmenetelmiä tai sitä mitä erityisopettajan työ on. Sitä, miten erityisopettaja kokee työnsä on tutkittu vähemmän. (Kangas & Leinonen 1996, 7.) Koivunen tutki opinnäytetyössään luokanopettajien ja erityisluokanopettajien motivaatiota ja minäkuvaa. Hän toteaa tutkimuksensa tuloksena, että erityisluokanopettajia ohjaavat sisäiset motivaatiot. Tunnusomaista tälle on se, että työ itsessään palkitsee tekijäänsä. (Koivunen 1996, 97.) Koivusen tutkimuksessa erityisluokanopettajat ovat pitäneet ammatissaan tärkeinä esimerkiksi pieniä ilonhetkiä työssä, onnistumisen kokemusten antamista, työn ihmisläheisyyttä ja lämpöä sekä lasten auttamista oppimisessa (Koivunen 1996, 96).

Kankaan ja Leinosen tutkimuksessa erityisopettajuudesta suurimmat ilonaiheet erityisopettajan työssä liittyivät oppilaisiin ja heidän menestymiseensä ja onnistumisen kokemuksiinsa. Eräs tutkimuksen opettaja koki, että iloisimpia tilanteita ovat ne, joissa oppilaat työskentelevät innostuneesti ja antaumuksella ja etenevät tavoitteissaan. (Kangas & Leinonen 1996, 141.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimme haastavan oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamista dysfasialuokan opettajan näkökulmasta. Halusimme kuvata sitä millaisia vaikeuksia tällaisella oppilaalla on. Pyrimme myös selvittämään millaista opettajan arki on dysfasialuokassa.

3.1 TUTKIMUKSEN KÄYNNISTÄMINEN

Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla neljää dysfasialuokan opettajaa teemoitetun haastattelurungon avulla. Halusimme opettajien kertovan lukemisen ja kirjoittamisen opettamisen kannalta haastavasta oppilaasta. Tapausoppilaan tarinan kautta toivoimme saavamme tietoa siitä millaista on opettaa kielihäiriöistä lasta lukemaan ja kirjoittamaan.

Tiedustelimme yhteensä kolmelta erityiskoululta eri paikkakunnilta mahdollisuutta osallistua tutkimukseemme. Lähestyimme koulujen rehtoreita/johtajia kirjeellä, jossa selostimme lyhyesti tutkimuksemme tarkoitusta ja luonnetta. Kirjeessä kerroimme mitä odotamme tutkimukseen osallistuvilta opettajilta ja miten haastatteluaineisto tallennetaan.

Haastatteluun osallistuvien opettajien tuli olla sellaisia dysfasialuokan opettajia, joilla oli luokallaan lukemisen ja kirjoittamisen kannalta haastava oppilas. Toivoimme myös, että opettajilla olisi muistissaan tai tiedossaan tapausoppilaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehitysprosessi koulun käynnin alusta alkaen. Koulujen opettajat valitsivat itse keskuudestaan tutkimukseen osallistuvat henkilöt.

Sovimme haastatteluajankohdat puhelimitse tai käymällä koululla henkilökohtaisesti. Samalla pyysimme opettajia palauttelemaan mieleen tapausoppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä ja jätimme opettajille lomakkeet, joilla pyydettiin tapausoppilaiden vanhemmilta lupaa lapsen oppimisesta kertomiseen. Opettajat valitsivat luokaltaan lukemisen ja kirjoittamisen kannalta haastavan oppilaan omien kriteereidensä perusteella. Tutkimuksemme tapausoppilaat ovat iältään 8-13- vuotiaita dysfasialuokan oppilaita.

3.2 HAASTATTELUJEN VALMISTELU JA TOTEUTUS

Haastatteluun valmistautuessamme tutustuimme dysfasiaa ja lukemaan ja kirjoittamaan opettamista käsittelevään kirjallisuuteen yleisemmällä tasolla. Tätä tietoa tukena käyttäen laadimme haastattelulle rungon, joka koostui tietyistä teemoista. Teemarunko oli mielestämme tärkeä tuki haastattelutilanteessa. Teemoitetussa haastattelussa ohjaillaan haastateltavaa, mutta hänen annetaan vastata vapaasti (Patton 1990, 278). Emme siis laatineet valmiita kysymyksiä haastatteluumme, sillä halusimme opettajien kertovan vapaasti oman näkemyksensä käsiteltävistä asioista. Haastattelun tavoitteena on päästä näkemään haastateltavan näkökulma aiheesta (Patton 1990, 278). Meidän tutkimuksemme tavoite oli saada tietoa dysfasialuokan opettajan ajatuksista lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta.

Haastattelutilanteessa muovatut kysymykset auttoivat mielestämme haastattelujen luonteen säilymistä keskustelunomaisina. Samalla etukäteen laadittu asialista auttoi meitä keräämään kaikilta haastateltavilta suunnilleen samanlaiset tiedot (Patton 1990, 283.)

Keskityimme haastattelussa ensin tapausoppilaan monipuoliseen kuvailuun ja hänen luku- ja kirjoitustaitonsa kehittymisen kuvaamiseen. Pyysimme opettajia kertomaan millaisten vaiheiden kautta tapausoppilaat ovat saavuttaneet nykyiset taitonsa lukemisessa ja kirjoittamisessa. Oppilaskertomuksen jälkeen siirryimme keskustelemaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta. Punaisena lankana haastatteluissa olivat oppilaiden kielelliset vaikeudet ja niiden vaikutus lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen.

Haastateltavanamme oli neljä opettajaa, joten saimme molemmat haastatella kahta opettajaa. Kaikki haastattelut toteutettiin kouluilla oppituntien jälkeen. Haastattelutilat vaihtelivat hieman. Osittain haastattelimme opettajia luokkahuoneissa, jolloin ulkopuolista häirintää esiintyi hyvin vähän. Opettajanhuoneessa tehtyjä haastatteluja

häiritsivät hieman muut ihmiset ja puhelimen soiminen. Nauhoitimme kaikki haastattelut c-kasetille ja kirjoitimme äänitteet myöhemmin sanatarkasti tekstiksi.

Kävimme ensin haastattelemassa kaikki opettajat yhden kerran. Ensimmäisen haastattelukierroksen jälkeen kävimme haastattelut läpi ja mietimme mistä asioista tarvitsemme lisää tietoa haastateltavilta. Toisen haastattelukierroksen avulla pääsimme täydentämään tietojamme ja tarkentamaan meille epäselviksi jääneitä asioita.

3.3 OPETTAJIEN KUVAUS

Olemme antaneet haastattelemillemme opettajille peitenimet. Seija on Lassen opettaja, Kalle on Teemun opettaja, Liisa on Timon opettaja ja Leena on Hannan opettaja. Meillä ei ole tarkkoja tietoja opettajien koulutuksesta ja työhistoriasta, joten voimme kertoa asiasta vain haastattelujen perusteella.

Seija kertoi Lassen opettamisesta hyvin jäsennellysti. Hän käytti kertomisen tukena Lassen todistusliitteitä. Asiatiedon ja mielipiteiden lisäksi Seija kertoi paljon esimerkkejä sekä Lassesta että omasta opetuksestaan. Seija on ollut muutamia vuosia työssä samassa koulussa. Lassea hän on opettanut pojan koulunkäynnin alusta alkaen. Seija pohti Lassen oppimista vaikeuttavia tekijöitä analyyttisesti ja kertoi miten niihin on luokassa etsitty ratkaisua. Seijan kertomukselle kertyi mittaa 52 sivua.

Kalle, Teemun opettaja, vastasi muita opettajia lyhyemmin ja varovaisemmin haastattelijan kysymyksiin. Hän ei kertonut oma-aloitteisesti esimerkkejä kaikista keskustelun aiheista eikä perustellut mielipiteitään kovin laajasti. Teemu on ujo ja vähäpuheinen oppilas, jota opettajan on ehkä vaikea kuvailla haastattelijalle. Kalle on opettanut Teemua ensimmäiseltä luokalta alkaen. Haastatteluhetkellä Teemu oli Kallen luokalla toista vuotta. Kallen haastattelu on 37 sivua pitkä.

Liisalla on pitkä työkokemus erityisluokanopettajana. Timoa hän on opettanut melkein kaksi vuotta. Haastatteluhetkellä oli menossa Timon viides kouluvuosi. Liisa keskittyi kertomaan Timosta oppilaana ja Timon opettamisesta. Liisa pohti keskustelun aiheita laajasti ja halusi varmistaa, että oli ymmärtänyt kysymyksen. Hän ei halunnut tehdä vahvoja tulkintoja oppilaan toiminnasta, vaikka kertoikin joistakin teemoista laajemmin esimerkkien avulla. Liisan haastattelua on 46 sivua.

Leena oli puhelias ja kokenut opettaja. Hän kertoi Hannasta hyvin avoimesti ja käytti paljon värikkäitä esimerkkejä. Haastattelu oli hyvin keskustelunomainen ja Leena kertoi keskustelun aiheista mielellään omia mielipiteitään. Leena puhui paljon ja haastattelija sai keskittyä ohjailemaan ja myötäilemään puheenaiheita. Leena on opettanut Hannaa siitä asti kun tyttö siirtyi nykyiseen kouluunsa, eli lähes kaksi vuotta. Leenan haastattelun pituudeksi kertyi 102 sivua.

Kaikki opettajat osoittivat kiinnostusta tutkimustamme kohtaan. He etsivät dokumentteja oppilaista ja selittivät niitä meille. Opettajat eivät säikähtäneet ajatusta siitä, että haastattelut veisivät pari tuntia heidän aikaansa. Saimme hyvän vastaanoton myös tarkistuskierroksellamme.

Opettajat täyttivät tapausoppilaastaan toimintakyvyn arviointi- lomakkeen (liite 3). Sen avulla saa esille lapsen toiminnallisten kykyjen profiilin yhdeksältä eri osa-alueelta muihin samanikäisiin lapsiin verrattuna. Arvioinnissa on asteikko nollasta viiteen toiminnan vajauksen vaikeusasteen mukaan. Profiilista näkee, mille alueille lapsen vaikeudet sijoittuvat. Toimintakyvyn arviointi edustaa opettajien tulkintaa oppilaittensa toimintakyvystä ja kertoo samalla opettajan ajatuksista. Opettajat kyselivät vahvistusta omille mielipiteilleen oppilaan terapeuteilta toimintakyvyn arviointia tehdessään.

▼ Timo **✖ Lasse** **❤ Hanna** **❀ Teemu**

OHJEET: Merkitse X kussakin sarakkeessa siihen paikkaan, joka parhaiten kuvaa lastasi. Huomioi, että kohdissa 1 (Kuulo), 2 (Käyttäytyminen), 4 (Raajat), 5 (Tarkoituksellinen viestintä), 6 (Toonisuus) ja 8 (Silmät) tulee merkitä useita X:ää. Kunkin sarakkeen alareunassa on tila, johon tulee merkitä arvioinnin peruste (esim. havainnointi, kokemus, testitulokset).

	1 Kuulo		2 Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen		3 Älyllinen toiminta	4 Raajat						5 Tarkoituksellinen viestintä		6 Toonisuus (lihasjänteys)		7 Fyysinen terveys	8 Silmät (näkö)		9 Kehon rakenne
	Vasen korva	Oikea korva	Sosiaaliset taidot	Sopimaton käytös	Ajattelu ja päättely	Vasen käsi ja sormet	Vasen käsivarsi	Vasen jalka	Oikea käsi ja sormet	Oikea käsivarsi	Oikea jalka	Toisten ymmärtäminen	Viestiminen toisten kanssa	Jäykkyys	Velttous	Kokonaisterveys	Vasen silmä	Oikea silmä	Kehon muoto ja rakenne
0	❀ ❤ ❀ ❤ Normaali ✖ ▼ ✖ ▼		Kaikki käyttäytyminen lapsen ikätasolle tyypillistä ja sopivaa		Ikätasoa vastaava	✖	✖	✖	✖	✖	✖	Ikätasoa vastaava kielellinen ja eleellinen		▼ ❀ ▼ ❀ Normaali ✖ ✖		❀ ❤ Normaali ✖	❀ ❤ ❀ ❤ Normaali ✖ ✖		❀ ❤ Normaali ✖ ▼
1	Mahdollinen kuulon vaje		❀ ❤ Mahdollinen vaje	Epäily epäsopivasta käytöksestä	❀ ▼ Epäily ongelmien olemassaolosta	Epäily käytön vaikeudesta						Epäily viestimisen vaikeudesta		Epäily olemassa		Epäily terveysongelmista	Epäily näkökyvyn vajeesta ▼ ▼		Epäily erilaisuudesta tai rajoittavuudesta
2	Lievä kuulon vaje		Lievä vaje ✖ ▼	Hieman ✖ ▼	Lievä toiminnan vaje ✖ ❤	❀ ❤	❀ ❤	❀ ❤	❀ ❤	❀ ❤	❀ ❤	▼ ❤ ❤ ❀		❤ Lievä ❤		Vähäistä jatkuvia terveysongelmia ▼	Lievä näkökyvyn vaje		Lievä erilaisuus tai rajoittavuus
3	Kohtalainen kuulon vaje		Kohtalainen vaje	Jonkin verran	Kohtalainen toiminnan vaje	Kohtalainen käytön vaikeus ▼ ▼						✖ ✖ Kohtalainen viestimisvaikeus ❀ ▼		Kohtalainen		Jatkuvia lääkinnällisesti hallittuja terveysongelmia	Kohtalainen näkökyvyn vaje		Kohtalainen erilaisuus tai rajoittavuus
4	Merkittävä kuulon vaje		Merkittävä vaje	Paljon	Merkittävä toiminnan vaje	Merkittävä käytön vaikeus						Merkittävä viestimisvaikeus		Merkittävä		Jatkuvia heikosti hallittuja terveysongelmia	Merkittävä näkökyvyn vaje		Merkittävä erilaisuus tai rajoittavuus
5	Erittäin merkittävä kuulon vaje (kuurous)		Erittäin merkittävä vaje	Erittäin paljon	Erittäin merkittävä toiminnan vaje	Erittäin merkittävä käytön vaikeus						Erittäin merkittävä viestimisvaikeus		Erittäin merkittävä		Vakavia terveysongelmia, toiminta lähes täysin rajoittunutta	Erittäin merkittävä näkökyvyn vaje (sokeus)		Erittäin merkittävä erilaisuus tai rajoittavuus

Tapausoppilaat sijoittuivat kaikilla yhdeksällä osa-alueella asteikolle 0-3, normaalista toiminnasta kohtalaiseen toiminnan vajeeseen. Kaikilla kuulo ja kehon rakenne ovat normaaleja. Älyllisessä toiminnassa ja tarkoituksellisessa viestinnässä kukaan neljästä tapausoppilaasta ei yllä normaaliin, ikätasoiseen suoritukseen. Viestiminen toisen kanssa on kaikille se kohta, jossa toiminnan vajaus on suurin. Sosiaaliset taidot, käyttäytyminen, raajojen toiminta, toonisuus, fyysinen terveys ja näkö ovat osa-alueita, joissa toimintataso vaihtelee yksilöllisesti.

Kuulo, raajojen toiminta, toonisuus, terveys, näkö ja kehon rakenne vastaavat Lassella ikätasoa (0). Sosiaalisissa taidoissa ja älyllisessä toiminnassa on lievää vajetta (2). Viestinnässä Lassella on sekä ymmärtämisessä että toisten kanssa viestimisessä kohtalaisia vaikeuksia (3). Seija täytti arviointikaavakkeen havainnointi perusteenaan. Älyllisen toiminnan kohdalla myös testitulokset olivat apuna.

Teemulla kuulo, käyttäytyminen, toonisuus, fyysinen terveys, näkökyky ja kehon rakenne on arvioitu normaalille tasolle (0). Sosiaalisissa taidoissa on mahdollista vajetta (1). Älyllisen toiminnan vajausta Kalle epäilee (1). Raajojen toiminnassa Teemulla on lieviä käytön vaikeuksia (2). Toisten ymmärtämisessä on lieviä vaikeuksia (2). Teemun vaikeudet ovat suurimpia toisten kanssa viestimisessä (kohtalaiset vaikeudet=3). Kallella arvioinnin perusteena olivat omat havainnot tai koulun paperit Teemusta.

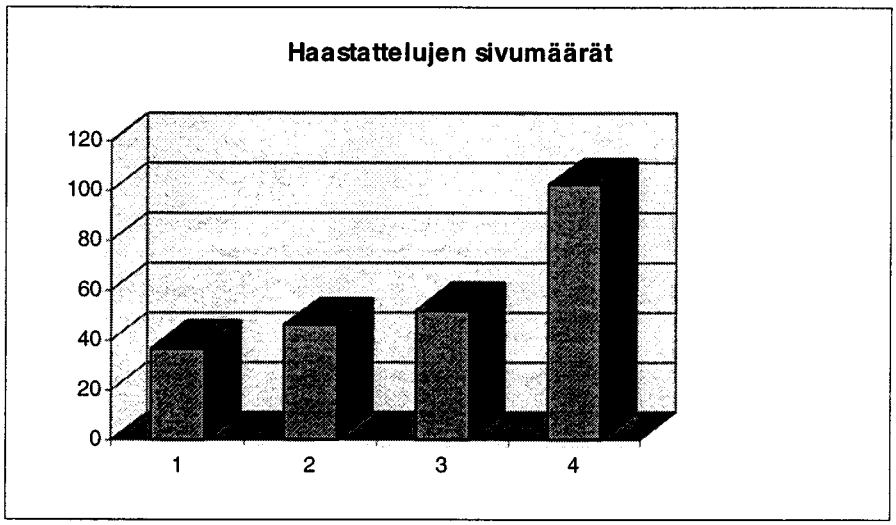
Timolla kuulo, toonisuus ja kehon rakenne yltävät normaalitasolle (0). Liisa epäilee vajausta älyllisessä toiminnassa sekä näkökyvyssä (1). Sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä Timolla on lievää toiminnan vajetta, kuten myös toisten ymmärtämisessä (2). Timolla on myös vähäisiä jatkuvia terveysongelmia (2). Liisa täytti kohdasta 4 (raajat) käsien toiminnan osalta kohtalaiset käytön vaikeudet. Myöskin Timon viestimisessä toisten kanssa on kohtalaisia vaikeuksia (3). Liisa käytti apuna kuulon ja näön arvioinneissa tutkimustietoa, sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä sekä terveydessä omaa kokemusta, toonisuudessa ja kehon rakenteessa omaa havainnointia ja viestimisessä testituloksia.

Hannalla toiminta on normaalia seuraavilla osa-alueilla: kuulo, käyttäytyminen, fyysinen terveys, näkö ja kehon rakenne. Mahdollista vajetta on sosiaalisissa taidoissa ja älyllisessä toiminnassa (1). Raajojen käytössä Hannalla on lieviä vaikeuksia (2) kuten myös toisten ymmärtämisessä (2). Toisten kanssa viestimisessä Hannalla on lievä viestintävaikeus (2). Leenalla arvioinnin perusteena oli sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä havainnot. Toonisuuden arvioinnissa hän kysyi mielipidettä toimintaterapeutilta ja raajojen arvioinnissa tukeutui toimintaterapeutin testeihin. Älyllistä toimintaa hän arvioi testien avulla ja viestintää sekä testitiedon että havaintojen perusteella.

3.4 AINEISTON KUVAUS

Kirjoitimme haastattelut nauhoilta tietokoneen levykkeelle ja saimme yhteensä 237 sivua litteroitua haastatteluaineistoa. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan. Yksi opettajista kertoi hyvin monisanaisesti ja yksityiskohtaisesti, toinen taas kiteytti sanottavansa lyhyiksi kommenteiksi. Haastatteluille kertyi erikseen mittaa 37, 46, 52 ja 102 sivua. Haastattelujen lisäksi saimme tutustua oppilaan taustasta kertoviin papereihin. Näistä dokumenteista oli apua oppilaskuvausten laadinnassa. Opettajat näyttivät meille myös lasten tekemiä tehtäviä, jotka täydensivät kuvaamme oppilaan taidoista. Kuviossa 1 haastattelujen sivumäärät on esitetty pylväsdiagrammina ja kuviossa 2 yksittäisten haastattelujen osuus koko aineistosta on esitetty prosentteina.

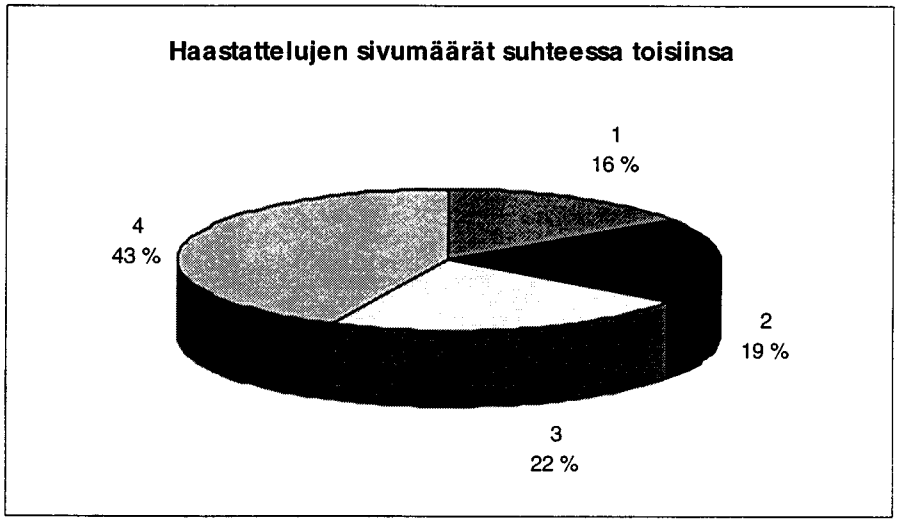
KUVIO 1 Haastattelujen sivumäärät.



1= Kallen haastattelu 3= Seijan haastattelu

2= Liisan haastattelu 4= Leenan haastattelu

KUVIO 2 Haastattelujen sivumäärät suhteessa toisiinsa (%).



1= Kallen haastattelu 3= Seijan haastattelu

2= Liisan haastattelu 4= Leenan haastattelu

3.4.1 Pienet case- kuvaukset

Lasse

Lasse on yhdeksän- vuotias vilkas ja yleensä myönteinen poika. Hän käy koulua erityiskoulun dysfasialuokalla. Haastattelujen aikaan hän oli ensimmäisellä luokalla, mutta hän on käynyt samassa koulussa myös esiopetuksen luokan. Lassen opettaja on opettanut häntä nämä kaksi vuotta. Ennen koulun alkua Lasse on käynyt puheterapeutilla kotikunnassaan. Lassen nykyiseen koulusijoitukseen on päädytty paikallisen keskussairaalan tutkimusten perusteella.

Lassen koulun käynnin alkua on leimannut pojan malttamattomuus. Hänen on ollut vaikea antaa itselleen mahdollisuutta opetella uusia asioita, epäonnistumisen pelko oli varsinkin aluksi suuri. Lassen lukemisen ja kirjoittamisen taidot alkoivat kehittyä hitaasti esiopetusluokan aikana. Kielellisen tietoisuuden harjoitusten kautta Lasse tutustui äänne-kirjain vastaavuuteen sekä sanojen alku- ja loppuäänteisiin. Kirjainten oppimisessa tuottivat vaikeuksia konsonantit. Hän kiinnostui kuitenkin kirjoittamisesta ensimmäisen vuoden keväällä ja harjoitteli opettajan mukaan lukemaan mieluiten kirjoittamisen kautta. Tällä hetkellä Lasse lukee auttavasti, hitaasti liukumalla äänteestä toiseen. Lukeminen on vielä sanatasoista, joten tekstin ymmärtämisen taitoja on vaikea arvioida.

Teemu

Teemu on 9 vuotta ja 5 kuukautta vanha ja käy toista luokkaa dysfasialuokalla. Ennen kouluun tuloa hän on käynyt erilaisissa terapioissa puheen viivästymisen ja aisti-intergaation vaikeuksien vuoksi. Seitsemän- vuotiaana Teemun puheen ymmärtäminen oli noin vuoden ikätasoa jäljessä ja puhe oli vaikeaselkoista ja puuroutui helposti. Kouluun menoa lykättiin vuodella. Teemu on luonteeltaan arka ja vastaa kysymyksiin hyvin lyhyesti. Hän ujostelee esimerkiksi luokkaan tulevia vierailijoita. Opettajasta tuntuu joskus, että Teemulla olisi enemmänkin sanottavaa, mutta hän ei saa sitä

ilmaistua. Teemun vahvoja puolia on rauhallisuus ja se, että hän ei hermostu, vaikka asiat eivät sujuisikaan heti ensimmäisellä kerralla.

Lukemaan oppimisen alku oli hyvin kangertelevaa ja hidasta. Toisen vuoden kevätpuolella Teemu oppi lukemaan. Lukeminen on edelleen hidasta, mutta Teemu on nyt motivoituneempi kun aikaisemmin ja edistystä on tullut nopeammin. Päällimmäisenä ongelmana Teemulla on tarkkaavaisuuden suuntaaminen oikein. Hänen on vaikea keskittyä, jos pulpetilla on jotakin muuta, mihin voi huomion kiinnittää tehtävän sijaan. Kirjainten opetteluvaiheessa kirjaimet tahtoivat unohtua ja vasta tiiviin kertaamisjakson jälkeen ne painuvat mieleen. Alussa kirjoittaminen oli hankalaa, koska motoristen vaikeuksien vuoksi kynä ei tahtonut pysyä kädessä. Pitkien sanojen lukeminen ja kirjoittaminen on vielä vaikeaa.

Timo

Timo on 11-vuotias vaikeasti dysfaattinen poika. Hän käy koulua erityiskoulun dysfasialuokalla ja on 11-vuotuisen oppivelvollisuuden piirissä. Timon kielelliset vaikeudet voivat osaltaan olla keskosuudesta johtuvia. Tällä hetkellä Timo on kolmannella luokalla, käytyään ensin nykyisen koulunsa kaksivuotisen esiasteen. Timo on opettajan kertoman mukaan myönteinen ja vilkas poika, jonka keskittyminen hajoaa helposti. Hänelle sattuu usein erilaisia kompastumisia ja haavereita. Luokassa Timo hakee toisten oppilaiden hyväksyntää pelleilemällä, mutta sopeutuu työskentelemään useimpien kaverina.

Timon opettaja ei ole opettanut häntä alusta asti, joten lukemisen alkuvaihetta hän ei osannut tarkasti kertoa. Tälle opettajalle tullessaan Timo luki tavuittain, melko hitaasti, mutta ymmärsi lukemansa taitoonsa nähden hyvin. Viimeisen vuoden aikana lukeminen on nopeutunut ja samalla Timo on alkanut ääneen lukiessaan sekoittaa vokaaleita. Tämä ei kuitenkaan tunnu vaikeuttavan luetun ymmärtämistä. Timo osaa kirjoittaa jo pitkiä, loogisia tarinoita, joissa on kerrontaan kuuluva juoni. Kirjoittaminen on Timolle mieluisaa.

Hanna

Hanna on kolmetoista- vuotias viidesluokkalainen, jolla on erittäin suuria kielellisiä vaikeuksia. Hän on käynyt ennen koulun alkua puheopetuksessa ja perheelle on annettu viittomaopetusta kun Hanna oli pieni. Hanna on aloitti koulun mukautetussa opetuksessa, siirtyi sieltä harjaantumisluokkaan ja vasta sen jälkeen dysfasialuokalle. Siirtyessään yhdeksän- vuotiaana dysfasialuokalle Hannalla oli suuria vaikeuksia kielellisissä tehtävissä ja suorituskyky jäi ikätasosta jälkeen. Hanna on luonteeltaan iloinen ja empaattinen tyttö sekä hyvin sosiaalinen. Hänellä on vaikeuksia palauttaa mieleen opittuja asioita. Nimeämisvaikeudet ovat myös näkyvät. Tarkkaavaisuuden ylläpitäminen on vaikeaa, hän ei jaksa keskittyä kovin pitkää aikaa. Lisäksi työskentelyä vaikeuttavat motoriikan ongelmat. Tavarat eivät tahdo pysyä käsissä, vaan kortit ja kirjaimet tippuvat helposti lattialle ja hukkuvat.

Lukemisen ja kirjoittamisen opettelun Hanna aloitti dysfasialuokkaan tullessaan lähes alusta. Silloin aloitettiin kirjaimia ja äänteitä sekä kokonaisia sanahahmoja opettelemalla. Aluksi Hanna edistyi aika hyvin, mutta sitten hän väsähti eikä edistymistä tapahtunut enää niin nopeasti. Hanna lukee nyt lyhyitä sanoja ja pieniä kaksisanaisia lauseita kivasti. Hän tekee kuitenkin paljon samanlaisia virheitä kun lukivaikeuksiset oppilaat. Pitemmissä sanoissa ja lauseissa vaikeuksia ilmenee. Hän ei saa selvää lukemastaan ja luetun ymmärtäminen jää heikoksi.

3.5 AINEISTON ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti aloitimme aineistomme analysoinnin jo sen keräämisen aikana. Jo ensimmäisiä haastatteluja purkaessamme merkitsimme ylös tekstistä esille nousevia asioita (Patton 1990, 377). Vertailimme eri opettajien kertomuksia ja täydensimme toisella haastattelukierroksella aiemmin epäselviksi jääneitä kysymyksiä. Aloitimme myös tapausoppilaista kertovien kuvausten

hahmottelemisen jo aineiston lukemisen alkuvaiheessa, sillä halusimme päästä kirjoittamisen alkuun mahdollisimman pian. Tutkimuksen alkuvaiheessa aloitettu tekstin tuottaminen helpottaa myöhemmin tapahtuvaa tekstin muokkausta (Bogdan & Biklen 1992, 185). Aineiston herättämien ajatusten kirjaaminen paperille auttoi meitä tarkastelemaan aineistoamme perusteellisemmin.

Luimme molemmat omilla tahoillamme kaikkia haastatteluja ja kirjasimme marginaaleihin huomioitamme. Tekstistä alkoi nousta esille alustavia teemoja. Ensimmäiset tekstistä esille nousevat havainnot auttavat pelkistämään tekstiä helpommin hallittavaksi (Alasuutari 1994, 31). Kirjasimme yhteisesti alustavat teemat ylös ja kävimme aineiston systemaattisesti läpi näiden teemaotsikoiden ohjaamina (Suoranta & Eskola 1992, 277).

Aineiston koodauksen lähtökohtana käytimme oppilaskuvausten osalta kirjallisuudesta saatua tietoa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin liitetyistä lisäongelmista. Tutkimuksemme aineistosta esille nousseet teemat ohjasivat meidät jälleen tekemään kirjallisuushakuja uusien hakusanojen avulla. Straussin ja Corbinin (1990) mukaan kaikkea kirjallisuutta ei tarvitse tutkia etukäteen, koska analyysin kautta aineistosta nousee esille uusia luokkia. Tutkijoiden tarkoitus on tehdä aineistosta löytöjä, eivätkä he siksi voi etukäteen tietää kaikkia tutkimuksen kannalta keskeisiä luokkia. Vasta luokan löytymisen jälkeen on viisasta ryhtyä etsimään määrittelyä uudelle luokalle (Strauss & Corbin 1990, 50.) Opettajien kertomukset omasta työstään koodasimme aineistosta esille nousevien teemojen mukaan, sillä käytännön opettamisesta kertovaa kirjallisuutta löytyi hyvin vähän. Tältä osin aineistomme analyysi on induktiivista eli aineistolähtöistä (Patton 1990, 390).

Aineiston järjestelmällisemmän käsittelyn aloitimme laatimalla yhdestä haastattelusta laajan käsitekartan. Tämän kartan avulla pääsimme alkuun havaintojen yhdistämisessä ja samalla muotoilimme raamit koko aineiston käsittelyn lähtökohdaksi. Aluksi tekstistä esille nousevia luokkia oli paljon, mutta aineistoa käsitellessämme saimme karsittua teemojen lukumäärää yhdistelemällä havaintojamme (Alasuutari 1994, 31.) Etenkin tapauskuvausten otsikointia olemme tiivistäneet ja yhdistelemällä alustavia

luokkia melko paljon. Lopullisessa raportissa kaikki tapausoppilaskuvaukset on jäsennelty kuuden alaotsikon avulla. Yhdistimme tapausoppilaskuvauksissa esimerkiksi motoriikka- otsikon alle hahmottamiseen liittyvät lainaukset. Dysfasialuokan opettajan arkea käsittelevissä teemaotsikoissa yhdistimme oppimistavoitteista kertovaan kappaleeseen sitaatteja henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta ja arvioinnista.

Sovimme opettajuuteen liittyvät teemat yhdessä ja keräsimme aineistosta edustavia haastattelusitaatteja teemaotsikoiden alle. Käsittelimme aluksi haastattelujen aineistoja omina kokonaisuuksinaan. Kaikkien haastateltujen opettajien näkemykset omasta työstään on tässä lopullisessa raportissa koottu keskeisten, aineistosta nousseiden otsikoiden alle cross- case- analyysin mukaisesti (Patton 1990, 376). Tulostimme teemojen alle kootut lainaukset paperille, sillä meidän oli helpompi hahmottaa lukuisat sitaatit konkreettisena tekstinä. Hylkäsimme hetkeksi tekstinkäsittelyn ja käsittelimme aineistoa paperiversiota leikkaamalla ja liimaamalla. Olimme jo aiemmin päättäneet mitkä teemat työhön otetaan mukaan, mutta aineistoa käsitellessämme huomasimme vielä hiukan tiivistämisen tarvetta. Kun tutkijoita on enemmän kuin yksi voi aineiston koodaaminen helpottua (Patton 1990, 382). Mekin teimme paljon työtä ensin omilla tahoillamme, mutta päätimme aina tärkeistä valinnoista yhdessä. Keskustelut työn etenemisestä ja erilaisista näkemyksistä lisäsivät meidän molempien ymmärrystä aiheestamme.

Näkemys ja ymmärrys ilmiötä kohtaan kasvaa aineiston käsittelyn aikana. Aineistosta voi käsittelyn aikana esittää kysymyksiä, tehdä vertailuja tai hypoteeseja siitä ja kehitellä teoreettisia runkoja käsitteistä ja niiden suhteista. Usein yksi näkemys tai idea johtaa toiseen ja tutkija pystyy tarkastelemaan aineistoaan tarkemmin ja antamaan merkityksiä sanoille, jotka alunperin ovat näyttäneet merkityksettömiltä. (Strauss & Corbin 1990, 43)

Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla opettajia. Halusimme itse tulevina opettajina tietää opettajan työn käytännöstä dysfasialuokassa. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että tutkija kerää aineistonsa avoimin mielin, ilman tarkkoja ennakko-odotuksia. Me kuitenkin tiesimme aiheestamme jo etukäteen melko

paljon, sillä olimme itse edellisenä syksynä opetusharjoittelussa dysfasialuokassa. Haastattelurunkommekin oli melko strukturoitu laadullisen haastattelun ihanteisiin mahtuakseen. Tarkan asialistan vastapainoksi pyrimme toteuttamaan haastattelut mahdollisimman keskustelunomaisina ja antamaan opettajille vapauden kertoa esille otetuista asioista avoimesti. Halusimme opettajien valitsevan itse ne seikat joita he halusivat painottaa. Näiden keinojen avulla toivoimme saavamme esille opettajien oman äänen, omat tuntemukset ja ajatukset opettajan työstä dysfasialuokassa.

Täysin laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti toimimiselle asetti rajoituksensa käytettävissä oleva aika. Haastattelujen aikoihin olimme molemmat muuttamassa pois opiskelupaikkakunnalta ja useampien haastattelukierrosten toteuttaminen olisi ollut hankalaa. Teimme haastattelut loppukeväästä ja aineisto piti kerätä ennen opettajien kesälomaa. Pyrimme kuitenkin varmistamaan haastattelujen sisällön yhtenäisyyden tarkistuskierroksen avulla. Aineistomme on vähäisistä haastattelukerroista huolimatta melko laaja (237 sivua) ja sen käsitteleminen oli mielestämme riittävä haaste aloitteleville tutkijoille.

Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti toteutetun työn uskottavuuden ja siirrettävyyden arviointi voi olla hankalaa. Kun tutkitaan ihmisen käyttäytymiseen liittyviä ilmiöitä, voi samanlaisen tutkimusasetelman toistaminen olla mahdotonta (Strauss & Corbin 1990, 250). Me toteutimme haastattelut melko tarkan asialistan turvin ja käytimme haastattelurungon muotoilemisen lähtökohtana kirjallisuutta. Käyttämämme tutkimusasetelma on melko helppo toistaa, mutta haastateltavien opettajien vastausten sisältö ja painotukset voisivat vaihdella jonkin verran.

4 TAPAUSKUVAUKSET ESIMERKKIOPPILAISTA

4.1 LASSE

Lasse on Seijan kertoman mukaan tyypillinen dysfaatikko, jolla on lisäksi muistin ongelmia. Nämä muistin ongelmat tekivät lukemaan opettamisen vaikeaksi. Lasse on syntynyt vuonna 1988 ja hän oli haastattelun toteuttamisen aikaan erityiskoulun ensimmäisellä luokalla. Lasse on käynyt samassa koulussa myös esiasteen luokan. Lassella on todella pitkä koulumatka (n. 80 km/suunta), jonka hän kulkee päivittäin taksilla. Lasse on jaksanut yllättävän hyvin raskaan koulumatkan.

Lasse on päässyt nykyiseen kouluunsa käytyään läpi paikallisen keskussairaalan tutkimukset. Lassella on vanhempi sisar, jolla on saman tyyppisiä kielellisiä vaikeuksia. Vanhemmat eivät ole tyytyväisiä sisaren koulusijoitukseen ja Lassen kohdalla äiti on opettajan mukaan tehnyt kovasti työtä Lassen nykyisen koulusijoituksen puolesta. Seijan mielestä yhteistyö Lassen vanhempien kanssa sujuu mukavasti ja vanhemmat tukevat koulun linjaa esimerkiksi sääntöjen noudattamisessa. Pitkän välimatkan vuoksi Lassen vanhemmat eivät aina osallistu vanhempainiltoihin, mutta yhteyttä pidetään puhelimella ja kirjeitse.

4.1.1 **Luonne**: *malttamaton, impulsiivinen, että haluais heti ryhtyä työhön* (Seija, 151-152)

Koulun alusta lähtien Lasse on ollut iloinen ja avulias poika, joka on osannut ottaa myös toiset lapset huomioon. Välillä Lassen on ollut vaikea hyväksyä koulun sääntöjä, ja sitä ettei koulussa voi aina tehdä asioita oman mielensä mukaan. Koulun alkaessa yhteisten ohjeiden kuuntelu ja oman vuoron odottaminen oli Lasselle vaikeaa.

O: "Ne jotka vaatii tarkkaa keskittymistä. Ja ohjeiden kuuntelu on vaikeeta. Ja ylipäätänsä niinku se, että joutuu odottamaan ennenku pääsee jotain tekemään, et hänellä on kiire päästä se alkuun (H: Ym). Kiire tässä tulee niinku jatkuvasti (naurahtaen). Et hän niinku on malttamaton, impulsiivinen, että hän haluais niinku heti ryhtyä työhön.. Vähän niinku et:"Et mitä sää siin löpiset enää, että eiks tässä nyt jo ruveta, tekemään töitä". Ja esimerkiks viime vuonna vielä hänelle oli, liikunnassa rentoutuminen aivan.. niinku, aluks ylitsepääsemätöntä, mutta nyt siin on selvästi tapahtunu.. kehitystä kyllä, joo." (Seija, 147-157)

Koulun alkaessa kilpailuhenkisyys leimasi Lassen työskentelyä. Hän saattoi myös lopettaa uuden asian opettelun jos pelkäsi epäonnistuvansa tehtävässä. Opettajan pitikin antaa Lasselle paljon myönteistä palautetta. Nyt Lasse suhtautuu uusien asioiden opetteluun jo rohkeammin ja antaa itselleen tilaisuuden harjoitella.

O: "just se yhteisten ohjeiden seuraaminen ja tämmönen hiljainen, toimettomana kuunteleminen oli hänelle vaikeeta. Ja, myöski se odottaminen ja oman vuoron odottamien (H: Ym), ja sillon ennen muuta, sitte, tuli esille tää kilpailu. Et hänen piti olla ensimmäinen ja paras kaikissa asioissa. Ja yleensä hän suhtautu uusiin asioihin rohkeesti ja innokkaasti, mutta jos hän pelkäs et hän epäonnistuu, ni sitte yritys loppu (H: Joo). Ni sit hän mielummin, niinku kokonaan mitätöi sen, et: "No enhä mä tätä haluaiskaa itseasiassa osata" (H: Joo). Ja, et hurjan paljon piti antaa näit onnistumisen kokemuksia jatkuvasti. Ja yleensä hän tuli hyvin toimeen toisten kans, niinku nykyäänkin." (Seija, 300-324)

4.1.2 **Kommunikaatio:** *monimutkaisten ohjeitten ymmärtäminen on vaikeeta (Seija, 202-203*

Lasse on käynyt ennen koulun alkua puheterapeutilla kotikunnassaan. Koulussa Lasse on saanut puheopetusta ensimmäisenä vuonna /r/-äänteen harjoittamisessa, nyt hän osaa

oikean r:n. Lasse ottaa rohkeasti kontaktia sekä aikuisiin, että lapsiin ja keskustelee mielellään. Kertomisessa tarkka kuvailu on kuitenkin Lasselle vaikeaa. Seijan mukaan ilmeisesti nimeämisen vaikeudet ja malttamattomuus saavat Lassen usein näyttämään ennemmin omalla esimerkillä kuin selittämään asiaa sanoin. Ennen koulun alkua lastenneurologi arvioi Lassen aktiivisen sanavaraston ja kyvyn ymmärtää puhetta olevan reilun vuoden ikätasoa jäljessä. Puheen ymmärtämisen vaikeudet tulivat esille jo tavallisessa arkikeskustelussa.

> *O: "Öö, no ymmärtämis puolella. Et se tulee, esille just et nää monimutkasten ohjeitten ymmärtäminen on vaikeeta (H: Ym). No myöski sitte tietysti tuotto puolella on näitä, et vaikka artikulaatio-ongelmista on päästy nyt yli nin, nin on tuotto puolella jus tää.. nimeämisen vaikeus (H: Joo).. ja tämmönen tarkan kerronnan vaikeus, ja tota." (Seija, 202-207)*

Näiden kahden kouluvuoden aikana Lassen kerrontaan on tullut lisää ilmeikkyyttä, selkeyttä ja täsmällisyyttä. Päiväkirjavihkoon kirjoitetut tarinat ovat pidentyneet, vaikka kertomukset ovatkin vielä pitkälti luetteloita siitä mitä on tapahtunut.

> *O: "No tietysti konkreettisesti on se, että se ärrä on löytyny (H: Joo). Syntymäpäivänä hänellä ei kuulemma ollu muuta tekemistä, ni hän opetteli ärrää (he-he). Et oliki hyvä.. lahja. Ja tota... on mun mielest siihen tullu selkeyttä (H: Joo) ja täsmällisyyttä jonkun verran, vaikka vieläkii on tarvetta selkeyttää, selkeyttää lisää.. Ja kyllä esimerkiks hänen kerrontansa on nyt pikkasen monipuolisempaa. Esimerkiks me tehdään tämmösiä päiväkirjavihko tarinoita, ni niis on vähän tullu lisää pituutta ja.. ja ei. No edelleenki ehkä, aikalailla kertoo niinku et mitä tapahtu, et ei niinkää syytä eikä seurauksia eikä tuntemuksia. Mutta kuitenkin.. on siihen tullu.. jollain tavalla ilmeikkyyttä." (Seija, 338-350)*

4.1.3 **Oppimistyyli ja tarkkaavaisuus**: *hän on hyvin toiminnallinen (Seija, 130)*

Lasse on luonteeltaan hyvin impulsiivinen poika, jonka on vaikea kestää toimettomia hetkiä. Tämän takia Lasse jaksaa keskittyä uuden asian opetteluun parhaiten jos asiaa opetellaan motorisen toiminnan kautta.

> *H: " Tota.. onks sulla kuvaa minkälainen on niinku Lasselle ominainen oppimistyyli? Mitä aistikanavia hän mielellään käyttää? Tai on sillee hänelle hyviä?*
> *O: No tekemisen kautta. Et ihan konkreettinen tekeminen, tämmönen mihin liittyy motorinen suoritus (H: Joo). Ni se on.. No tota, kuulon kautta on vaikee.. koska kuullun ymmärtäminen on vaikeeta (H: Joo). Ja tota, et visuaalinen on vahvempi.. Ja tota.. taktiillistakin on käytetty... Mut et siinäkin monesti tulee sit se malttamattomuus vastaan, et hän ei malta riittävän tarkasti tunnustella.*
> *H: Joo. Et pitää vähän kurkata mitä siell on..*
> *O: Joo, joo. Et hänen pitää saada nopeasti se tietää, joo. Mut et, hän on hyvin toiminnallinen, ni sitä kautta kyllä (H: Ym)". (Seija, 118-131)*

Pelkän kuuloaistin avulla tiedon vastaanotto on Lasselle työlästä, sillä juuri auditiivinen muisti on Lassen heikko alue. Visuaalinen havaintojen tekeminen tukee tiedon keruuta ja auttaa kielellisistä vaikeuksista kärsiviä lapsia kiinnittämään tarkkaavaisuuden oikeaan kohteeseen. Lassen opettaja käyttää opetuksessaan viittomia, sillä luokalla on myös yksi kuulovammainen oppilas. Seijan mukaan viittomien käyttö auttaa Lassea kiinnittämään paremmin huomion opettajan viestiin.

> *O:" Joo. Kyllä se, pelkän kuulon.. avulla vastaan ottaminen on hänelle työlästä.*
> *H: Nii, eli se pitäis varmistaa jollain muulla tavalla.*
> *O: Joo, joo kyllä. Lasse kyllä kaipaa jotain muuta tueks (H: Joo). Et vähintään kuva, ja sit just esimerkiks jos katsotaan videota, ni kyllä siinä kuva on paljon tehokkaampi ja houkuttelevampi hänelle ku sana." (Seija, 630-633)*

Tehtäviä tehdessään Lassella on aina kiire. Malttamattomuuden lisäksi Lassen työskentelyä haittaa haluttomuus suunnitella tehtäviä etukäteen. Esimerkiksi käsitöitä

tehdessään Lasse välttää suunnitelman tekemistä tai hylkää tekemänsä suunnitelman kun työ on vielä kesken. Toisinaan Lassen piirustus- ja askartelutyöt ovat voineet jäädä keskeneräiseksi kun hän on kiirehtinyt lopettelemaan työnsä ensimmäisenä.

> *O: "Ja tota... sit ku hänen kanssaan rupee tekee töitä ni, se mikä pistää silmään.. ni on, et hänellä on kiire (H: Joo). Et hän haluaa olla ensimmäinen, tehdä asiat nopeasti, ja monet asiat hän on kyl taitava tekemäänkin (H: Joo). Mut et sit siin vaiheessa jos.. taito ja nopeus ei sovikkaan yhteen nin siinä.. tulee sitte tenkkapoo. Et sit hän meinaa hermostua." (Seija, 19-25)*

4.1.4 **Muisti:** *hän saatto unohtaa, että mitä sanan alussa oli (Seija, 523-524)*

Lasse on testattu keskussairaalassa ennen koulun alkua. Psykologin tekemien testien mukaan Lassen työmuisti on kapea, vain kolme numeroa ja kaksi sanaa peräkkäin. Testaajan mukaan erityisesti kielellisen aineksen muistaminen tuotti Lasselle vaikeuksia. Psykologin testien mukaan Lasse on älyltään keskitasoinen poika. Kielellinen suoriutuminen jäi heikkolahjaisen tasolle, mutta ei-kielellinen suoriutuminen on Lassella hyvää keskitasoa muihin samanikäisiin verrattuna. Koulussa muistin ongelmat ovat näkyneet etenkin kirjain-äänne -vastaavuuden hitaana oppimisena, varsinkin konsonanttien oppiminen oli Lasselle työlästä.

> *O: "Ja sitte tietysti on tullu esille tässä.. lukemaan opettelussa nin.. nää vaikeudet (H: Joo). Et hänen oli esimerkiks hyvin vaikee.. äänteitä erottaa..(H: Joo) ja sillo alussa, ja muistaa äänteiden.. nimet ja äänet ja muodot." (Seija, 207-211)*

Työmuistin kapeus vaikuttaa edelleen Lassen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lukiessaan Lasse saattoi unohtaa mitä sanan alussa oli ja vieläkin hän saattaa kirjoittaessaan unohtaa mitä sanaa on kirjoittamassa. Äänteen ja kirjaimen vastaavuus ei ole vielä Lassella automatisoitunut ja sen jatkuva prosessointi kuormittaa kapeaa työmuistia.

O:" No tietysti ainaki se näky siinä, et hän ei muistanu kirjainten nimiä, ja ääniä ja muotoja. Ja sitte myöskii.. joissaki tilanteissa siinä, et hän saatto.. unohtaa, että mitä sanan alussa oli, kun hän loppuun pääsi (H: Joo). Mut että ei siinä enää niin kovasti, mut että se, mun mielest se oli niinku.. harvinaisen pitkä.. prosessi. Ja pitkä aika mikä hänel meni siihen.. et hän.. tän kirjain - äänne- vastaavuuden.. oppi (H: Joo), ja muisti. Ja tota.. ja sitte myöski se, et hän saattaa joskus, ku hän on sanaa kirjottamassa ni unohtaa mikä sana se oli mitä hän oli kirjottamassa (H: Joo). Tän tyyppisiä." (Seija, 521-531)

Eri muistin alueista Lasse pärjää Seijan mielestä parhaiten episodisen muistin alueella. Hän pystyy kohtalaisesti palauttamaan mieleensä itse kokemiaan tapahtumia. Seijan kokemuksen mukaan auditiivinen muisti on Lassella heikko.

H:" Minkälainen muisti homma sun mielestä Lasselta niinku paremmin sujuu? Niinku onko pitkäaikanen tai joku sellanen?

O: No mun mielest semmonen niinku.. tämmönen.. ootas ku minä muistan sen sanan, episodinen muisti, on vähän parempi. Mut et niinku sanoin, ni ei sekään oo mitenkään kovin vahva. Mut tota, nyt just tänään hän teki semmost tietokonetehtävää, että tuli numeroita, kolme numeroa peräkkäin, jotka oli viis sekunttia ruudussa ja sit ne piti laskee yhteen (H: Joo). Ni vaikeutena oli se, et hän ei meinannu muistaa mitkä ne numerot oli ollu (H: Joo), vaikka ne oli alle kymmenen olevia lukuja (H: Joo). Ja tota... ni anteeks mä unohdin jo sen kysymyksen (heh-heh).

H: Ni se muistin, kun on niitä erilaisia muistin alueita, niinku lyhytaikanen muisti ja pitkäaikanen muisti...

O: Joo. Et kyl häl pitkäaikanen muisti, hänel on parempi mun mielestä ku lyhyt aikanen, ihan selkeesti että .. et hän muistaa just tämmösiä asioita joista on puhuttu ja. Et yksityiskohdat sitte.. (H: Joo) ei niin hyvin pysy.

H: Onks se niinku kokemukseen sitoutunutta?

O: On, on mun mielestä sekin just että, et sen mitä hän kokee, ni hän sen muistaa paremmin. Että kyllä niinku pelkkään kuuloon, pelkkä auditiivinen muisti ni se on

mun mielestä heikoin (H: Joo). Et visuaalinen on.. mun mielest vahvempi (H: Joo)." (Seija, 1369-1392)

4.1.5 **Motoriikka**: *hän on hyvin liikunnallinen - hienomotoriikka on vaikeempi (Seija, 41-54)*

Lasse on innostunut liikunnasta ja hän jaksaa harjoitella itseään kiinnostavia taitoja sitkeästi. Karkeamotoriset taidot ovat siis Lassella suhteellisen hyvin hallinnassa.

O: "Hän on hyvin liikunnallinen... Ja asioissa jotka hän haluaa oppia nin, melkosen sitkee. Että, se oli hyvä.. esimerkki mun mielestä viime keväänä ja syksyllä hän opetteli ajamaan ykspyöräsellä (H: Ahaa).. hyvin sitkeesti. Ja oppi. Ja esimerkiks joulujuhlassa on esiintynny voimistelutonttuna, et on tällänen, sillä tavalla.. rohkeekin liikunnallisesti." (Seija, 41-47)

Hienomotoriikkaa vaativat tehtävät tuottavat Lasselle hiukan vaikeuksia, sillä hän ei malta paneutua tekemään niitä rauhassa.

O:" Joo. Joo hienomotoriikka on vaikeempi, et siinä sit, tulee myöski sitte vastaan tää kiire (H: nii), et hän ei malta. Mut selvästi kyl mun mielestä hänellä myöski hienomotoriikassa on myöskin sitte jonkinverran.. vaikeuksia (H: Joo). Ei suuria mutta, mut ei nyt mitenkään kauheen.. kauheen niinku jouhevaa oo se tekeminen." (Seija, 54-59)

4.1.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *tällä hetkellä nin, hän lukee melko mukavasti alottelevaks lukijaks (Seija, 431-433)*

Lassen lukutaito on kehittynyt pikkuhiljaa kahden lukuvuoden aikana. Ensimmäisen vuoden jouluun mennessä Lasse oppi kuuntelemaan vokaali-alkuisten sanojen alkuäänteitä, mutta konsonantit olivat vaikeita. Myös äänteiden yhdistäminen oli vielä ensimmäisen vuoden keväällä Lasselle vaikeaa. Lasse hallitsee tällä hetkellä mekaanisen lukutaidon Seijan mukaan auttavasti. Hän pystyy lukemaan lyhyitä sanoja hitaasti liukumalla äänteestä toiseen. Lukiessaan Lasse ei arvaile sanoja, vaan lukee tutunkin tekstin perusteellisesti ja hitaasti äänne äänteeltä.

> *H:" Et hän ei sitte ainakaan arvaa sanojen loppuja.*
> *O: Ei, ei-ei. Hän ei oo sitä arvaajatyyppiä (H: Joo, just). Et hyvin harvoin hän sitä tekee. Et kyl hän enemmin niinku kattoo aivan sillee.. loppuun saakka ja. Ja sen oon pannu ilolla merkille, että.. hänellä kyllä on itellään se korjausnauha aika tehokkaasti (H: Ym), et ei hän aivan älyttömyyksiä sieltä.. päästä (H: Joo). Et sen takia hän just niinku tekeekin sen että "nnnnaall - nalle". Et hän niinku tietää, joo täst tuli nyt tämmönen järkevä sana (H: Joo)." (Seija, 472-480)*

Luetun ymmärtämisen arviointi on opettajan mukaan vielä vaikeaa, sillä luetut tekstit ovat vielä lyhyitä. Seijan mielestä Lassen lukutaito kehittyy nyt vain kovan hajottelun kautta. Seija on kehottanut Lassen vanhempiakin kannustamaan poikaa lukemaan itse mahdollisimman paljon.

> *O: "Mut et kyllä myöski hän tietysti tarvii.. nyt tosi paljon harjottelua (H: Ym), ihan tämmöstä.. treenausta treenauksen perään. Mä oonki sanonu vanhemmille, et ihan sama mitä lukee, et vaikka lukee maitopurkin.. kylkee tai sarjakuvalehtee tai mitä tahansa, et kunhan vaan sais ite lukemaan (H: Joo). Koska selvästi hänellä on nyt se vaihe että, et siihen ei hirveen paljon voi niinku lyhyellä aikavälillä vaikuttaa muulla tavalla kun sillä, että tulee harjottelua (H: Nii)." (Seija, 1114-1130)*

Lassen lukutaidon kehittymisen seuraavia tavoitteita ovat Seijan mukaan eteneminen sanoista lauseisiin ja luetun ymmärtämisen harjoittamiseen.

Kirjoittamisesta Lasse innostui jo ensimmäisen vuoden keväällä. Hän kirjoitti itsenäisesti sanoja mallista, vaikka ei osannut lukea niitä. Lasse pystyi kirjoittamaan myös aikuisen hitaasti liu'uttamia sanoja melko varmasti. Kirjoittamista haittasi kuitenkin se, että Lasse ei aina muistanut kirjainten muotoja. Myös parhaan kaverin esimerkki saattoi kannustaa Lassea kirjoittamisen harjoitteluun.

> *O: "Ja sitte, hän teki mielellään sitä että aikuinen luiutti hitaasti sanaa ja hän kuunteli sieltä, ja melko varma oli jo hänen tunnistamisensa (H: Joo), siinä vaiheessa. Ja, et kun riittävän hitaasti ja selkeesti.. aikuinen artikuloi (H: Nii). Ja.. tietyst siinäki tuli sitte se vaikeus vastaan et hän osas sanoo et, "no siihen tulee koo", mut et hän ei välttämättä muistanu minkälainen koo on. Et sit hän.. (H: Ni ei muistanu sen kirjaimen muotoa), nii muotoa, kirjainmuotoa hän ei muistanu, sit tarvis siihen vahvistusta (H: Joo). Mut hän tosiaan, niinku oikein.. ilmiömäisen kiinnostunu oli siitä puolesta (H: Joo). Ja mä aattelin, et se ehkä johtu siitäkii että, et meidän luokassa ennen joulua nin.. Lassen paras kaveri.. oppi lukemaan just niin, et hän rupes ensin kirjottamaan, ja sitten lukemaan (H: Joo)".(Seija, 393-409)*

Lassen kirjoitustaito kehittyi toisen vuoden syksylläkin lukutaitoa nopeammin. Hän oppi toisen vuoden jouluun mennessä muistamaan lähes kaikki äänteitä vastaavat kirjainmuodot ja pystyi kirjoittamaan jo pieniä sanoja itsenäisesti. Nyt toisen vuoden keväällä Lasse kirjoittaa itse päiväkirjavihkon tarinat. Kirjoittaessaan hän ei kuitenkaan malta edetä rauhallisesti ja sanoista jää helposti pois osia. Konsonantit ja pitkä vokaali tuottavat tällä hetkellä eniten vaikeuksia Lasselle.

> *O:".. ja kirjotus, et hän esimerkiks itse kirjottaa, nyt kokonaan päiväkirjavihon. Mut et, tosin sielt tulee sellasia sanoja, joista välttämättä minäkään en ymmärrä heti, et mitä hän tarkottaa (H: Ym). Et, koska.. öö hän ei malta.. ihan riittävän hitaasti mielessään sitä, tai puoliääneen hän sanoo ne sanat (H: Nii). Ni hän ei*

niinku etene ihan.. pala palalta, et joku pätkä jää pois. Ja sit just konsonantit tuottaa vaikeuksia, tietysti vaikeesti kuuluva hoo, on se ja jii.. on niitä, joissa tyypillisesti tulee virhe. Ja tietysti no kaksoiskonsonantit ja pitkä vokaali on ne (H: Nii)." (Seija, 433-443)

4.2 TEEMU

Alle kouluikäisenä Teemun kuntoutusmuotona oli päiväkodin erityisryhmä ja puheterapia. Teemu on saanut myös ratsastusterapiaa ja käynyt fysioterapiajakson. Päiväkodissa laadittiin kuntoutussuunnitelma tukemaan Teemun kielellistä kehitystä. Huomiota kiinnitettiin silloin myös omatoimisuuden lisääntymiseen, kehon hahmottamiseen, motoriikan kehittymiseen ja tunteiden ilmaisemiseen sekä sosiaalisuuden kehittymiseen. Päiväkodin erityislastentarhan- opettaja piti Teemulle yksilöohjausta silloin tällöin ja kiertävä erityislastentarhanopettaja tapasi häntä säännöllisesti. Päiväkodissa todettiin, että kuvallinen tuki helpottaa puheen ymmärtämistä ja tuottamista. Teemu ei lähtenyt päiväkodissa mielellään mukaan ryhmätilanteisiin, jossa vaadittiin puheilmaisua tai vastaamista kysymyksiin. Päiväkotiaikana vahvistuivat kokonaismotoriset taidot; tasapaino parantui, palloleikit alkoivat sujua ja Teemu oppi uimaan. Hienomotoriset taidot, kuten kynätyöskentely alkoivat myös kiinnostaa. Vuoden koululykkäys katsottiin tarpeelliseksi. Koulunkäyntijärjestelyjä pohdittaessa psykologi on lausunnossaan todennut, että Teemun kohdalla on erityisesti huomioitava puheen tuottoon ja ymmärtämiseen liittyvät vaikeudet, hieno- ja karkeamotoriikan kömpelyys sekä tarve saada aikuisen apua, tukea ja rohkaisua. Dysfasialuokka on nähty Teemulle parhaaksi vaihtoehdoksi. Myöskin puheterapeutti suositteli dysfasialuokkaa.

4.2.1 **Luonne**: *semmone hyvin ujo (Kalle, 58)*

Luokkaan tulevia vierailijoita Teemu ujostelee edelleen, mutta lähtötilanteen huomioiden Teemu on reipastunut kovasti. Teemu on kehittynyt myös puheilmaisultaan ja omatoimisuudeltaan ja on nyt toisen luokan keväällä paljon itseensä luottavaisempi ja vapautuneempi kuin kouluun tullessaan. Kalle kertoi, että Teemu on käytöksensä puolesta helppo oppilas, mutta hieman hiljainen ja ujo.

> *O:" Aluks hän oli semmone hyvin ujo ja sillai mutta toisaalta hän tulee kaikkien kanssa aika hyvin toimeen, että sinänsä hän on tähän ryhmään kyllä ihan hyvin otettu." (Kalle, 58-61)*

Teemun vahvuuksia ovat Kallen mielestä rauhallisuus ja kärsivällisyys. Hän ei hermostu, jos hän ei ehdi tehdä asioita muiden luokkakaverien tahdissa yhtä nopeasti.

4.2.2 **Kommunikaatio**: *hän on siis ollu paljon hiljasempi...ett nyt hän jo jotain kertoo (Kalle, 36-38)*

Teemun opettaja Kalle kertoo Teemun olleen hyvin sulkeutunut ja sisäänpäin kääntynyt tullessaan ensimmäiselle luokalle. Alkuun Kallesta tuntui, että Teemussa esiintyi autistis-tyyppisiä piirteitä, koska Teemu ei juurikaan vastannut kysymyksiin ja spontaania puhetta oli vähän. Kuluneen puolentoista vuoden aikana on tapahtunut suuri muutos ja Teemu uskaltaa jo kertoa joistakin tapahtumista monisanaisemmin kuin ennen. Useimmiten vastaukset ovat vieläkin kuitenkin yksi tai kaksisanaisia. Joskus Kallesta tuntuu, että Teemulla olisi enemmänkin kerrottavaa tai halua kertoa asioita, mutta Teemu ei saa niitä ilmaistua. Kallen mielestä Teemu ei ole kielellisen tietoisuuden tehtävissä luokan nokkelimpia. Hän ymmärtää kyllä jollakin tavalla esimerkiksi vitsejä ja arvoituksia, mutta kielellinen nokkeluus ei ole välttämättä kovin hyvä.

4.2.3 **Oppimistyyli ja tarkkaavaisuus**: *...kaikki ylimääräinen aktiviteetti pois siksaikaa kun toimitaan. (Kalle, 446-447)*

Teemulle on tärkeää se, että luokassa on turvallinen ilmapiiri ja että olosuhteet rohkaisevat oppimista. Teemun piti ensin oppia luottamaan koulun aikuisiin ja vasta sen jälkeen oppiminen saattoi lähteä käyntiin. Teemun oppimiskanavasta Kalle on huomannut, että Teemu ei aina ymmärrä ohjeita, jos ne antaa pelkän kerronnan varassa.

> *O: "No sen, sen mä oon ainakin huomannu, että mikä ei ainakaan oo kauhee hyvä, ett jos kertoo joistai asioista. Hän ei välttämättä kykene kuuntelemaan tai sillai niinku tommonen auditiivinen erottelukyky on joissai asioissa aika heikko." (Kalle, 83-97)*

Teemu osaa hyvin tehdä äidinkielen tehtäviä, joissa kaava pysyy samana. Hän oppii tehtävien täyttämissysteemin nopeasti. Tehtävät, jotka vaativat nokkeluutta tai joissa pitää vastata suullisesti ja monisanaisesti eivät vielä suju. Teemulla on mukautettu opetus-suunnitelma ja hänelle on tehty henkilökohtainen opetussuunnitelma..

> *O: "Ei , on EMU- opetus (H:joo), mutta, mutta tota hän on nyt kyllä kehittynyt siis kovasti, että (H:joo), että parempaan päin on, on menossa kyllä ja ja vaikee sanoo sitte, että voisko kenties joskun olla ns. normaali opetussuunnitelma, en osaa sanoa. Tarkotus olis nyt, ett hän kävis tän.. vähän noita toisen luokan asioita kertailis tässä, että ens vuonna vielä, ett, ett ei mee vielä kolmannelle sitte." (Kalle, 63-72)*

Teemun vireystila saattaa vaihdella paljon ja hänen kiinnostuksensa saattaa keskittyä johonkin aivan muuhun tunnilla. Hän saattaa esimerkiksi seurata väärää sivua tai näpertää pyyhekumia silloin kun opettaja antaa ohjeita. Kalle on huomannut tärkeäksi sen, että Teemun opiskeluympäristö on mahdollisimman virikkeetön ja että hänen työskentelyään ohjataan ja kontrolloidaan. Ylimääräiset esineet, esimerkiksi kynä tai kumi, saattavat vaikuttaa Teemun keskittymiseen kun kaikki huomio kohdistuu niiden näpertämiseen.

Tämä on nyt huomioitu myös kotona läksyjä tehdessä ja ylimääräiset kiinnostuksen kohteen laitetaan pois läksyjentekopaikalta.

> *O: "Koska se läksyjen teko saatto hänellä kestää ....hänellä saattaa mennä niinku yhen laskun laskemiseen puol tuntia, viistoist minuuttia tai tunti, että sitä ei yhtään tiedä ett ett kauan se, et jos siinä tulee sitä semmosta katseen harhailua niin sitä saattaa tulla sitte vaikka kuinka paljon että mut että nyt se on niinku viime aikoina siinä tullu kehitystä, että että läksyjen tekoki on niinku nopeutunu, ja sen takia ehkä se motivaatiotaso on noussu sitte." (Kalle, 155-163)*

Tehtävien tekoa hidastava katseen harhailu on jonkin verran vähentynyt kun oppiminen on edennyt ja motivaatio koulutyöhön on kasvanut. Nyt tehtävien teko sujuu vähän nopeammin ja oikea sivu koulukirjoistakin on alkanut löytyä.

4.2.4 **Muisti**: *hän ei oo kauheesti pystyny arvailee lukiessaan ku hänellä se muisti on ollu heikompi kuin noilla muilla (Kalle, 410-412)*

Luokkakavereihin verrattuna Teemun muisti on heikompi. Kalle toteaa, että numeroiden oppiminen vei aika kauan ja numerot menivät helposti sekaisin.

> *O: "Kyllä hän mun mielestä muistaa aika hyvin (H:joo), että kyllä mä nyt huomasin sillai, ett on ollu niinku esimerkiks numeroitten oppiminen ni vei aika kauan, ett meni niinku kuutonen ja yheksäinen meni sekasin, ett ett vasta nyt kakkosluokalla hän niinku on ne niinku saanu jäsennettyä sillai, ett semmosta toistoo vaatii tosi paljo." (Kalle, 171-177)*

Toistoa on tarvittu hyvin paljon ja nyt vasta toisella luokalla tuntuu, että numerot ovat jäsentyneet mieleen. Kalle mainitsee, että Teemulle on syytä antaa myös viikonlopuiksi läksyä, jotta viikolla läpikäydyt asiat eivät unohtuisi viikonlopun aikana.

4.2.5 **Motoriikka**: *ehkä joku tommone hienomotoriikka oli alun alkaen vähän sellasta hehtaaripyssyllä ampumista, mutta on se nyt parantunu kieltämättä aika paljon (Kalle, 117-122)*

Teemun motorisista vaikeuksista Kalle sanoo, että Teemu on kömpelö ja hidas, mutta pitää silti liikunnasta esimerkiksi sählyn pelaamisesta ja uimisesta. Hienomotoriset taidot eivät koulun alussa olleet kovin hyvät, mutta niissä on kehitystä tapahtunut aika paljon. Kalle kuvaili Teemua motorisesti kömpelöksi ja hitaaksi, pukeminen on hidasta ja varsinkin hienomotoriikkaa vaativat tehtävät tuottavat vielä jonkin verran vaikeuksia. Vaikeita tehtäviä ovat näppäryyttä vaativat tehtävät, kuten kengännauhojen sitominen. Myöskin alkuun kirjoittaminen oli hankalaa, koska kynä ei tahtonut pysyä kädessä.

4.2.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *...kun edistystä on tapahtunu niin sit se on tapahtunu aika nopeesti (Kalle, 549-550)*

Lukemaan ja kirjoittamaan opettelemisen alku oli hyvin hapuilevaa ja vaikeaa.

> *O: "Ei häntä itseään häirinny millään lailla, vaikka hän saatto olla tunninistua kattomalla väärää sivua, niin ei se häntä, hän ei, hän on hyvin flegmaattinen, että se ei niinku millään lailla ei häirinny vaikka nyt sitte yks tunti meniki vähän siitä ohi, mutta hän, eikä hän sitä niinku millään lailla sitte ilmotellu, että nyt ollaan väärässä kohtaan tai, että hän ei tajua, että hän vaan oli ja sit vasta niinku tajusin, kun mulla viime vuonna oli isompi ryhmä, että nyt on pienempi ryhmä, ja sitte ennen ku tajusin, että mist on kyse, niin siinä joskus tuli tämmösiä pieniä ongelmia." (Kalle, 328 -338)*

Ensimmäisen luokan jouluna Teemun lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oli päässyt hyvään alkuun. Hän luki aapisesta harjoiteltuja tavuja ja joitakin sanoja, mutta tavujen kirjoittaminen oli vielä epävarmaa ja myöskin sanojen muodostaminen tavuista. Kynän käyttö vaati vielä harjoittelua.

Ensimmäisen kouluvuoden jälkeen Teemun lukeminen ja kirjoittaminen oli siinä pisteessä, että hän osasi nimetä kirjaimet ja pystyi kirjoittamaan sanelusta kirjaimia ja helppoja tavuja. Hän luki tavuja ja helppoja kaksitavuisia sanoja, mutta kirjoittaminen oli vielä epävarmaa. Äänteiden ja tavujen erottelu oli vielä vaikeaa ja puhuttujen äänteiden tunnistaminen ei vielä ollut sujuvaa kuten ei myöskään äänteiden yhdistäminen tavuiksi. Sanojen tavutus ja tavujen yhdistäminen sanoiksi on sen sijaan ollut suhteellisen sujuvaa ensimmäisen luokan jälkeen. Teemu osasi kirjoittaa kirjaimia mallin mukaan ja myöskin ilman mallia. Myös yksitavuisten sanojen kirjoittaminen onnistui ilman mallia, kaksitavuisten kirjoittaminen oli vaikeampaa.

Toisen kouluvuoden jouluna Teemun lukeminen ja kirjoittaminen on lähes samassa pisteessä kuin ensimmäisellä luokalla. Etenemistä on tapahtunut, mutta se on ollut hidasta. Teemu ei vielä lue sujuvasti ja ymmärtää tyydyttävästi lukemaansa sanat. Sanelun mukaan kirjoittaminen ei vielä suju, kuten ei myöskään lauseiden tai tarinoiden kirjoittaminen. Pitkien sanojen lukeminen ja kirjoittaminen ei vielä toisen luokan syksyllä oikein sujunut. Teemulla oli myös vaikeuksia kirjainmuotojen oppimisessa ja muistamisessa.

> *O: "Mä huomasin siinä ennen joulua että, että kirjaimetki tuppas unohtuu välillä ja mä otin sit semmosen pari kuukautta semmosta aika tiukkaa semmosta ett me joka tunti kerrattiin niitä kirjaimia sillail, ett ne sai kirjottaa, mää sanelin ja ne kirjotti ihan yksittäisiä kirjaimia ja niillä ne niinku jotenki syöpy ne kirjaimet sitten päähän. Siin oli monella muulla oppilaalla vähän vastaavia ongelmia (H: joo) ja sit vasta ku se oltii tehty niin sit se lukeminen rupes lähteen... Ett ne ei niinku muistanu niitä hahmoja ja se niinku sitten..joku kirjaimen tuottaminen oli jo aivan mahdotonta ett se oli vähän sellanen sekamelska varmaan."(Kalle, 277-288)*

Teemulla oli vaikeuksia siinä, että hän ei aina muistanut kirjainhahmoja ja siksi kirjaimen tuottaminenkin oli välillä hankalaa. Kirjainten tunnistamaan oppiminen ei myöskään sujunut aivan mutkattomasti ja kirjaimia toistettiin opetuksessa paljon.

> *O: "Joo...ja hän kuulee semmoset esimerkiksi jos on Kalle, niin kuulee sen k:n vaikka se on vaikee kuulla tai kettu tai muut, ett semmonen hänellä on niinku*

semmonen fonologinen tietoisuus vai mikskä sitä sanotaan niin parantunu kovasti. Tai joku tämmönen, ett niinku se auditiivinen puoli toimii nyt aika kivasti" (Kalle, 360-365)

Nyt toisen luokan keväällä on tullut aikamoinen hyppäys lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisessa. Kirjaimia kerrattiin tiiviisti luokassa parin kuukauden ajan joulun jälkeen. Myöskin kotona harjoiteltiin hiihtoloman aikana ja Kalle uskoo, että sekin on edistänyt lukemaan oppimista. Kirjoittaminen oli aluksi hyvin hidasta, mutta nyt kirjoitusvauhti on nopeampi. Kalle kertoi, että koulussa ehdittiin jo vähän huolestua Teemun lukemaan oppimisen suhteen, kun lukeminen ei tuntunut millään aukeavan. Edistyminen tapahtui sitten hyvin hyppäyksen omaisesti.

O: "Joo ja nyt hän on siinä mielessä, että hän on nyt niinku aika semmone hyppy tullu, ett hän pystyy niinku sanojaki kirjottaa, jos mä sanelen..oikein, ett se on niinku sillai niinku valtaisa kehitys tapahtunu lyhyessä ajassa." (Kalle, 352-356)

Tällä hetkellä Teemu lukee sanoja, joissa on ensimmäisessä tavussa kaksi kirjainta. Kolmekirjaimista tavua hänen on vaikea lukea. Teemu osaa kaikki muut kirjaimet mutta ei vielä vierasperäisiä. Alkuun Teemu arvaili lukiessaan paljon, mutta Kallen mielestä se ei ole suuri ongelma enää. Teemu tekee vielä virheitä lukiessaan äng- äänteessä. Lisäksi diftongit ovat vaikeita, esimerkiksi pyörä:stä tulee pöyrä. Lukemisen hitaus on vielä haittana. Pitkän ja lyhyen vokaalin hän sen sijaan erottaa varsin hyvin.

Kirjoituksessa virheitä tulee enemmän. Alkukirjain yleensä löytyy, mutta kirjoittaminen on kovin hidasta ja vie aikaa kaksi kertaa enemmän kuin muilla. Lisäksi kirjoitettavaa sanaa pitää toistaa useamman kerran, joskus viisikin kertaa sanelun aikana. Joskus täytyy sanoja myös antaa tavu kerrallaan Teemulle kirjoitettavaksi. Teemu osaa suhteellisen hyvin rytmittää sanoja taputtaen, vaikka rytmitaju ei Kallen mukaan ole kovin hyvä. Tavujen löytäminen ja tavuviivan oikean paikan löytäminen on kirjoittaessa vielä vaikeaa. Teemun on myöskin vaikea muistaa useampaa tavua peräkkäin ja siksi pitkät sanat ovat vaikeita lukea. Tavun kirjainten määrää Teemun on vaikea muistaa. Kolme kirjainta tavussa on

Kallen mielestä maksimi, neljä saattaisi mennä jossakin lyhyessä sanassa. Luetun ymmärtämiseen ei opettajan mukaan ole vielä kiinnitetty huomiota.

> *H: "Joo, mites hän sitte ymmärtää sen lukemansa?*
> *O: Ööö..vaihtelevasti. Se on vähän meillä jäänyt nyt vielä lapsipuolen asemaan se lukemaan ymmärtäminen että me ei oo siihen kauheesti, ne lauseet on vielä nyt niin pieniä mitä me ollaan luettu, että niissä ei nyt niin kauheesti sitä ymmärrystä oo, mutta kyllä hän nyt sillain suhteellisen hyvin, mutta että tietenkin se, ett jos ei keskity,niin ei sit kyllä ymmärrä."(H:joo) Tietenkin siinä tavujen lukemisessa on aina välillä se,* että *kun se sana tavuittain luetaan, niin se sanan niinku se, se hahmottaminen on hankalaa, että siitä tulee semmosta tök-tök-tök...(H: niin, se ei tarkota mitään) niin, loppujenlopuksi ei enää tiedäkkää, että mitä se sana oli. Joskus sattuu, jos on pitkä sana, mutta näähän nyt on lyhkäsiä sanoja. Kyllä hän sillai on petrannut." (Kalle, 370-385)*

Kielelliset vaikeudet näkyvät Kallen mielestä Teemun lukemisessa ja kirjoittamisessa siten, että hän on ujo ja varovainen. Sanavarasto ei ole kovin hyvä ainakaan tuottamisen puolella, koska Teemu usein vastaa vain yhdellä tai kahdella sanalla. Teemulla on myös nimeämisvaikeuksia ja sananlöytämisvaikeuksia. Hän on usein hiljaa, jos ei ymmärrä puhuttua ja kysyy vasta hetken kuluttua. Kallen mielestä Teemu ei vielä ihan ymmärrä, mitä hyötyä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta olisi. Jossakin määrin tuntuu kuitenkin siltä, että häntä kiinnostaa ottaa asioista selvää lukemisen avulla.

4.3 TIMO

Timo on syntynyt alkuvuodesta 1986 keskosena. Sairaalassa tehdyissä tutkimuksissa Timon diagnoosiksi on kirjattu kielellisen kehityksen ja kokonaistason viivästymä. Timolla on lisäksi motorisia ja hahmotusvaikeuksia. Timo on sijoitettu suoraan 11-vuotisen oppivelvollisuuden piiriin. Hän on ollut päiväkodissa yhden vuoden ennen

koulun alkua. Päiväkodissa Timolla oli henkilökohtainen avustaja. Timo aloitti koulun käynnin erityiskoulun esiasteen ensimmäisellä luokalla syksyllä 1992. Haastattelin Timon opettajaa pojan viidennen kouluvuoden keväällä (2 vuotta esiastetta ja 3. lukuvuosi menossa).

Ennen koulun alkua Timon artikulaatiossa on ollut paljon korjaamisen tarvetta, mutta hän on kuitenkin kommunikoinut puheella. Artikulaation ongelmien lisäksi Timon puheen ymmärtäminen oli ennen koulun alkua noin kaksi (2) vuotta ikätasostaan jäljessä. Timo kävi ennen koulun alkua puheterapiassa kolme kertaa kuukaudessa. Pari vuotta koulun aloittamisen jälkeen tehdyn arvion mukaan Timon sanavarasto ja kyky löytää sanoja oli kohtalainen. Hänen oli kuitenkin vielä vaikea ilmaista itseään kertomalla. Puhemotorii-kassakin oli vielä puutteita. Timo käy edelleen joka viikko koulun omalla puheterapeutilla.

> *O: "No Timo on 11-vuotias, kolmasluokkalainen, dysfaattinen poika jo-joka on syntyny...keskosena ja, ja tuota...tuo äkkiä mieleen, että on ois...tämmöstä MBD:hen liittyvää...semmosta hermostunutta liikehdintää, että aina vähän pitäis olla liikkeessä ja." (Liisa, 4-8)*

Timon perhe on aktiivisesti mukana pojan koulun käynnissä. Timolla on vanhempi sisar, joka käy yleisopetuksen koulua. Liisan mukaan vanhemmat vaativat Timolta vahvaa koulutyöhön paneutumista.

> *O: "Ja luvuissa ollaan..ollaan nollasta tuhanteen. Mutta ei oikein tällä hetkellä, et nyt ollaan vähän ongelmassa sen matikan kanssa, mut sekin on semmonen, et siel on niin kauhiasti kotona tehty töitä, et hän on riippunu toisten kanssa samassa tahdissa (H: Joo), ja mun mielestä hän hänellä ois saanu vähän hitaampaa tahtia pitää, että ois ehtiny kypsyä niitten asioitten kanssa." (Liisa, 688-694)*

Timon elämänpiiri on opettajan kertoman mukaan laaja ja virikkeitä täynnä. Kotona asuu laaja piiri sukulaisia ja pojan vanhemmat työskentelevät kotona. Timo onkin saanut pienestä pitäen osallistua erilaisiin askareisiin ja selviää Liisan mielestä koulussakin

hyvin erilaisista käytännön tehtävistä. Timo tekee opettajan mukaan koulussa mielellään tehtäviä kun ne ovat hänen taitoihinsa sopivia. Vanhemmat kokevat, että kotona Timo ei malta paneutua kotitehtäviin riittävän hyvin. Kodin kiinnostus Timon koulunkäynnistä saattaa kuitenkin osaltaan innostaa häntä opiskelemaan innokkaasti koulussa.

4.3.1 **Luonne**: *ja sitten hän on tämmönen sopeutuvainen (Liisa, 851)*

Koulun psykologin mukaan Timo jännittää helposti uudessa tilanteessa ja Liisankin mukaan Timolta puuttuu suuressa joukossa rohkeus osallistua toimintaan. Tämä puoli Timosta tulee esille erityisesti liikuntatuntien pelitilanteissa. Aikuisen kanssa pelatut erilaiset lauta- ja korttipelit sujuvat Timolta psykologin mukaan hyvin. Timo oivaltaa pelin idean ja kestää myös häviön. Psykologi kertoi, että roolileikit sujuvat Timolta hyvin, mutta hän leikkii vielä rinnakkaisleikkejä. Timon itsetunto ja usko omiin kykyihin ei ole kovin vahva, sillä hän hakee Liisan kertoman mukaan usein erilaisilla tempauksilla hyväksyntää luokan johtohahmolta.

> *O: "Timo, tommonen silmissä oleva kuva Timosta on aika usein se että, että hyväksyykö nää hänet (H: Joo). Että jos hän näin sanoo, ni mitä sanoo nimenomaan joku määrätty...poika, joka on pomo, nin (H: Joo)... Et vielä viime vuonna Timo haki sieltä sit semmosta, tavallaan semmosta suosiota, teki höpsöyksiä ja sano sitte tälle, et kato mitä mä tein (H: Ym). Ja toinen sitten sieltä.. korkeudestansa joko hyväksyi tai hylkäsi (H: Joo). Nin edelleen Timol on tämmönen..tämmönen tota, et se katsoo vähä että, mitä-mitä sanotaan ku hän (H: Joo). Et on siin.., tulee joskus mieleen vähän semmonen hätäinen (H: Nii)..kin olo, että"(Liisa, 1077-1089)*

Oppituntien aikana Timo sopeutuu työskentelemään useimpien oppilaiden kanssa, vaikka vapaammissa tilanteissa hän helposti riehaantuu.

O: "Ja sitte hän on tämmönen...sopeutuvainen...öö, et kaverin ku kaverin kanssa, melkein - ei nyt ihan - että ainahan on vähän tämmönen nokkimissysteemi, mut nin... kuitenki sillai.. On mielessä semmonen, jollon hän on kukkona tunkiolla huutelemassa jollekkin jotain.. hävyttömyyksiä, mutta toisaalta taas se, joka taas luokassa sitte sopeutuu tämän kanssa, sopeutuu tämän kans, sopeutuu tämän kans." (Liisa, 851-858)

4.3.2 **Kommunikaatio**: *hän on kuitenki sitte tämmösellä ajatuksen tasolla aika hidas (Liisa, 585-586)*

Ennen koulun alkua Timon artikulaatiossa on ollut paljon korjaamisen tarvetta, mutta hän on kuitenkin kommunikoinut puheella. Artikulaation ongelmien lisäksi Timon puheen ymmärtäminen oli ennen koulun alkua noin kaksi (2) vuotta ikätasostaan jäljessä. Timo kävi ennen koulun alkua puheterapiassa kolme kertaa kuukaudessa. Pari vuotta koulun aloittamisen jälkeen tehdyn arvion mukaan Timon sanavarasto ja kyky löytää sanoja oli kohtalainen. Hänen oli kuitenkin vielä vaikea ilmaista itseään kertomalla. Puhemotorii-kassakin oli vielä puutteita. Timo käy edelleen joka viikko koulun omalla puheterapeutilla.

O: "Vaikka hän on siis tommonen sukkela liikkeissään, suhteellisen sukkela, ehtiväinen nin-nin, hän on kuitenki sitte tämmösellä ajatuksen tasolla aika.. hidas. Että tietää mutta ei-ei tota... ehdi niinku jollakin tavalla mukaan (H: Joo) että pitää antaa se mahdollisuus sit ehtiä, että (H: Ym)." (Liisa, 583-590)"

4.3.3 **Oppimistyyli ja tarkkaavaisuus**: *keskittyminen hajoo aikalailla (Liisa, 39)*

Timo osallistuu Liisan mielestä innokkaasti erilaisten tehtävien toteuttamiseen luokassa. Hänen työskentelynsä on kuitenkin varsin tilanteeseen sitoutunutta, eikä Timo erityisesti suunnittele tehtävien toteuttamista.

> *O: "Toisaalta hän on...on...mä sanosin jopa sulosen lapsellinen, semmonen lapsekas joka esimerkiks johonki askarteluhommiin saattaa innostua ihan hirveesti ja, ja...Hän on luova sillä, häl on koko ajan semmosia - mikä vaikuttaa sitte keskittymiskykyynkin - mut semmosia...ku tehdään jotakin ni hänelle tulee sivuhyppyjä (H: hm, joo, joo.) tämmösiä ...että se, siitä varmaan tulis sellanen pitkä ketju erilaisia asioita jos ne pystys toteuttamaan kaikki (H: Joo). Ja sitte pitäis taas palata tähän lähdettyyn kohtaan (H: Joo) että, et sillon ei pysy, pysty tavallaan se keskittymis, se keskittyminen hajoo aika lailla." (Liisa, 30-39)*

Tutussa, turvalliset rajat antavassa luokassa Timo pystyy parhaiten keskittymään annettuihin tehtäviin. Hän tarvitsee kuitenkin usein toiminnan aloittamiseen erikseen juuri hänelle annetut ohjeet. Liikuntatunneilla ohjeiden kuunteleminen on Timolle erityisen hankalaa, sillä vapaampi tilanne innostaa touhuamaan omia juttuja ohjeiden seuraamisen sijaan.

> *O: "Joo. Ohjeiden kuutelu on aika vaikeeta...joukossa. Et sit kun ollaan näin kaksin nin sillon se onnistuu. Mut että, ja sillon se toimiminen on niin, et hänelle pitää aina ne ohjeet sitte erikseen sanoo." (Liisa, 72-75)*

Timo häiriintyy helposti toisten oppilaiden työskentelyn äänistä. Hänen tarkkaavuutensa hajoaa ja keskittyminen herpaantuu helposti jos luokassa joku toinen oppilas esimerkiksi tekee tehtäviä ääneen lukien.

> *O: "Ja sit jos me tehdään jotain äidinkielen tehtäviä joka vaatis esimerkiks lukemista ja sitte kirjottamista (H: Ym), nin osa lukee ääneen ja joku Timo häiriintyy siitä - yleensä, ei aina (H: Joo). Että jos ois mahdollista panna hänet,*

ehkä jonkun toisen kanssa, johonki muuhun tilaan tekemään. Et meil ei noi sermit paljo auta, kun ääni kuuluu läpi kuitenki (H: Nii). Ja äänet on semmosia sitte mitkä häiritsee, miks ei myöski liike ympärillä, mut et äänet nyt varsinki (H: Joo). Ja sitte joukossa on yks semmonen, joka jokaikisen pihahduksen kuulee ja huomioi ääneen (H: Joo). Että nää on semmosia.., että mä luulen, että osa Timon olemusta tai tämmösestä olemisesta nin...saattas helpottua huomattavasti jos sillä ois rauhallinen se työympäristö." (Liisa, 961-973)

4.3.4 **Muisti**: *muistipuoli Timolla on aika hyvä (Liisa, 306)*

Hoitokertomusten mukaan Timon lyhytaikainen kuulomuisti on kolme yksikköä ja kuulon erottelukyky on hyvä. Vaikka lyhytkestoinen muisti on Timon heikko puoli, ei se ole vaikeuttanut luetun ymmärtämistä. Koulun psykologin mukaan Timo on ikätovereihinsa verrattuna älyltään keskitasoinen, vaikeasti dysfaattinen poika, jonka oppimista vaikeuttavat muut erityisvaikeudet. Muistin alueista pitkäaikainen, kokemuksiin perustuva muisti on Timolla vahvin.

O: "Et siinä mielessä se on ...mä mietin et, on, on se must Timolla justiinsa (H: Joo). Sitten on, et vaikka se on hidasta se tavuttain lukeminen, tai oli aikasemmin nyt se ei enää ole niin, et toki on nopeutunu nin.. nin pystyy muistaan sitte kuitenki sen (H: Joo)." (Liisa, 306-315)

4.3.5 **Motoriikka**: *just usein on näitä erilaisia kompastumisia (Liisa, 145-146)*

Timolla on jonkin verran ongelmia karkeamotoriikassa. Osa näistä ongelmista johtuu keskosuudesta ja yleisestä kehityksen viivästymisestä. Kirjoittamista haittasi aluksi hienomotoriikan kömpelyys. Eri aistien avulla tapahtuvassa hahmottamisessa Timolla

on myös pieniä vaikeuksia. Nähdyn hahmottamisessa erityisesti avaruudellinen hahmottaminen on Timolle vaikeaa.

> *O: "Joo.. tota, motoriikaltaan on-on sekä karkee, että hienomotoriikka on.. et on ongelmia, et tosiaan just usein on näitä erilaisia kompastumisia, kaatumisia (H: Ym), päinmenoja jotka ei välttämättä oo sitte, sillai tahallisia että. Ja pulpetilla on tavaraa kauhee määrä, yleensä siis ei mitään panna pois ja sitte yritetään siinä pienessä tilassa tehdä että (H: Joo), et pitää sanoo että tyhjentää, et vois panna sitä ja tätä pois, ja kaikki putoilee ja... Ja työn jälki on sem.. se on jännittävä sikäli, et hänellä on semmonen.. jotenkin semmonen jännä käsiala että. Mä en tiedä onko opittu aikuisilta vai, miltä. Et se liikehdintä on semmonen hyvin sukkela (H: Joo). Siis ne ei oo hyviä jos otetaan malli viereen (H: Ym) ja niistä pitää joistaki sanoo, että onko tää nyt (H: Joo, joo) ärrä vai uu vai ännä vai mikä se on että" (Liisa, 144-161)*

4.3.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *ymmärtää lukemansa taas sitten hyvin, lukutaitoon nähden (Liisa, 121-122)*

Kouluun tullessaan Timo osasi kirjoittaa oman nimensä. Toisen esiastevuoden keväällä tehdyssä arviossa puheterapeutti totesi Timon saavan jo melko hyvin selvää lyhyistä sanoista ja Timo oli myös innostunut lukemisesta. Saman vuoden syksyllä opettajan ja puheterapeutin kirjoittamassa arviossa todetaan, että Timon lukeminen on edistynyt hyvin ja hän luki tuolloin pieniä lauseita ja ymmärsi lukemansa.

Liisa on opettanut Timoa vasta pari vuotta, joten hän ei tiennyt tarkasti millä menetelmillä Timon lukutaitoa saatettiin alkuun. Tämän erityiskoulun esiasteella käytetään runsaasti aikaan kullekin oppilaalle soveltuvan menetelmän etsimiseen ja kokeilemiseen. Tällä hetkellä Timo lukee auttavasti, mutta ymmärtää lukemansa hyvin lukutaitoonsa nähden. Liisan luokalle tullessaan Timo luki tavuittain, mutta ymmärsi

hitaasta lukunopeudesta huolimatta lukemansa hyvin. Luetun ymmärtämistä helpottaa kuitenkin se, että luetut tekstit ovat olleet vielä suhteellisen lyhyitä.

> *O: "Että on lukutaidoltaan, lukee...sanotaan nyt auttavasti (H: Ym). Ja ymmärtää lukemansa taas sitten.. hyvin, lukutaitoon nähden (H: Joo). Nimenomaan siihen lukutaitoon nähden ymmärtää hyvin lukemansa." (Liisa, 120-123)*

Nyt ääneen lukeminen sujuu Timolta nopeammin, mutta uutena ongelmana on ilmennyt taipumus sekoittaa vokaaleita. Toisinaan Timo ei malta lukea pitkää vokaalia ja geminaattoja riittävän huolellisesti. Pitkiä sanoja lukiessaan Timo turvautuu usein tavuittain lukemiseen. Liisan mukaan tavuittain lukemisen vaihe on venynyt Timolla varsin pitkäksi.

> *O: "Se suurin ongelma musta on tällä hetkellä just nää vokaalien tunnistamattomuus tai sekottaminen. Joka häiritsee niinku sitä lukemista (H: Joo), todella. Sitte on tietenki tämmöset mitkä on ihan tyypillisiä, on pitkä vokaali ja kaksoiskonsonantti (H: Joo). Jotka.. ja varsinki toi pitkä vokaali jää.. lukematta." (Liisa, 510-516)*

Timon lukutaidon vertaaminen yleisopetuksen oppilaiden taitoihin oli Liisan mielestä hankalaa. Hän arvioi kuitenkin Timon lukevan suunnilleen yhtä hyvin kuin yleisopetuksen oppilaat ensimmäisen luokan keväällä. Timo on 11-vuotias poika, joten hänen lukutaitonsa on todella paljon jäljessä yleisopetuksen tasosta. Liisan mukaan Timon lukutaidon kehittymiselle on kuitenkin hyvät edellytykset, ymmärtäähän poika lukemansa hyvin.

Kirjoittaminen oli aluksi motoristen vaikeuksien takia Timolle vaivalloista, mutta alkuun päästyään Timo on tehnyt mielellään kirjoitustehtäviä. Timon kirjoittamisen taidot ovat Liisan mielestä myös edenneet lukemista reippaammin, vaikka Timo kirjoittaakin vielä melko hitaasti. Kirjoittaessaan Timo malttaa edetä riittävän hitaasti ja huolellisesti tavu tavulta, eikä hän siksi tee kirjoittaessaan tietyn tyyppisiä virheitä. Timolle tulee kirjoittaessa virheitä lähinnä pitkän vokaalin ja geminaattojen

kirjoittamisessa. Lukemista häiritsevä vokaalien sekoittaminenkaan ei häiritse riittävän hitaasti etenevää kirjoittamista.

> *O: "Että ei tuu, ei siis sillai tuu mitään säännöllisesti virheitä.*
> *H: Hän tekee sitä enemmän rauhassa vai?*
> *O: Ilmeisesti. Ja sitten kun hän sitä lause lauseelta.. tekee ni, tai tavu tavulta tekee (H: Nii) nin hän niinku toistaa sitä tavua ja sillon (H: Joo) tulee se tavukin yleensä oikein."(Liisa, 272-280)*

Tällä hetkellä Timon kirjoittaminen sujuu Liisan mielestä paremmin kuin lukeminen. Timo pystyy kirjoittamaan pitkiä lauseita ja koulussa ainekirjoitus onnistuu jo hyvin. Timon tarinoissa on alku, keskiväli ja loppu, siis selkeä tarinan etenemisen kaari. Kirjoittaminen onkin tällä hetkellä Liisan mukaan Timosta yksi mieluisimmista asioista koulussa. Timolta löytyy Liisan mielestä luovuutta muotoilla hyviä lauseita ja hän jaksaa keskittyä hyvin kirjoittamiseen.

> *O: "Jaksaa kyllä ja pystyy keskittyyn. Ja nimenomaan tää kirjottaminen on tällä hetkellä semmonen ihan mieli.. asia. Että hän todella paneutuu (H: Joo) ja. Ja kun hänellä on semmosta luovuutta ni hänellä on myöski sitten hyvät lauseet (H: Ym). Semmoset jois on, on todellista asiaa ja ne on ihan.. loogisia lauseita että." (Liisa, 486-491)*

4.4 HANNA

Hanna on käynyt puheterapiassa ennen koulun aloitusta säännöllisesti. Hänen kanssaan on myös käytetty viittomia ja koko perhe sai viittomaopetusta kun Hanna oli pieni. Viittomat on jätetty pois kun puheilmaisu on lisääntynyt. Hanna on ollut päiväkodissa ennen koulun aloittamista. Hän aloitti koulun mukautetussa opetuksessa, josta hänet siirrettiin harjaantumisluokkaan. Silloin yhdeksän vuoden ikäinen Hanna osasi puheterapeutin

mukaan kirjoittaa sanelusta yksittäisiä sanoja hitaasti ja kirjaimia tapaillen. Kielellisissä tehtävissä ilmeni suuria vaikeuksia. Lauseiden tuotto oli kankeaa, Hanna ei löytänyt oikeita sanoja ja puhe oli kieliopillisesti virheellistä. Psykologi totesi silloin, että Hannan suoriutuminen jäi ikätasosta jälkeen ja heikkolahjaisen tasolle. Visuaalinen päättelykyky sen sijaan oli parempaa. Harjaantumiskoulussa huomattiin, että se ei ole välttämättä oikea paikka Hannalle oppimisen kannalta ja hän pääsi tutustumaan nykyiseen kouluunsa, jonne hänet myös sijoitettiin jatkamaan koulunkäyntiään. Näiden muualla vietetyn kolmen kouluvuoden jälkeen Hanna oli kymmenen vuotta vanha ja pääsi jatkamaan nykyisessä koulussaan kolmannelta luokalta. Aloittaessaan nykyisessä koulussaan Hanna oli opettajan mukaan hyvin levoton ja kulki paikasta toiseen eikä jaksanut keskittyä kuin vähän aikaa kerrallaan.

4.4.1 **Luonne**: *viehättävä ja empaattinen tyttö (Leena, 99)*

Hanna on kova touhuamaan ja takertuu välillä tunnepohjaisesti asioihin, jolloin keskittyminen kärsii. Hän on iloinen ja empaattinen tyttö sekä hyvin rohkea. Joissakin tilanteissa Hanna on liiankin rohkea. Hän ei aina osaa ennakoida mitä saattaa tapahtua, hyppää esimerkiksi pallon päälle suin päin. Hanna on hyvin myönteinen tyttö. Välillä tulee tilanteita, jolloin hänen täytyisi saada tahtonsa läpi "tässä ja nyt", eikä hän jaksa odottaa esimerkiksi välituntia. Hanna on hyvin sosiaalinen, mutta Hannan opettaja Leena on sitä mieltä, että hän ei osaa leikkiä ikäistensä kanssa. Hän pitää mielellään pienemmistä huolta, mutta hakeutuu aikuisen seuraan halutessaan keskustella.

4.4.2 **Kieli ja kommunikaatio**: *kielelliset vaikeudet on tosi suuret (Leena, 53)*

Puheterapeutti tapasi Hanna silloin kun tämä aloitti nykyisessä koulussaan kolmannen luokan. Hänen mukaansa Hannalla on puhutun kielen ymmärtämisongelma ja lisäksi vaikeuksia kohdistaa ja ylläpitää tarkkaavaisuuttaan. Hannan on myös vaikea yhdistää

tietoa kokonaisuuksiksi ja liittää se vanhaan tietoon. Muistin vaikeudet ovat myös suuret ja kuullun ymmärtämisessä oli vaikeuksia. Lisäksi testauksen mukaan lyhytaikainen kuulomuisti oli heikko, korkeintaan kolme yksikköä. Myöskin sanasarjojen muistamisessa Hannalla oli vaikeuksia ja puutteita sanavarastossa. Puheen artikulaatio oli ymmärrettävää, mutta välillä epäselvää johtuen dyspraksia-dysartria- tyyppisistä vaikeuksista. Tämä tarkoittaa sitä, että puheen motorinen ohjailu on vaikeaa. Hanna kuitenkin kommunikoi lausetasoisesti, vaikka puhe oli jonkin verran epäselvää. Hanna on saanut kouluaikanakin puheterapiaa ja nyt on meneillään toimintaterapiajakso.

Leenan mukaan kielelliset vaikeudet koostuvat monenlaisista vaikeuksista. Esimerkiksi nimeäminen on vaikeaa, puhe ei ole sujuvaa ja Hanna toistaa sanoja kovasti. Myöskin sanan ja lauseen ymmärtämisessä on vaikeuksia. Hanna ymmärtää hyvin arkipäiväisen puheen ja arkirutiineihin liittyvät kielelliset ohjeet. Hannan puhe on hyvin ymmärrettävää. Innostuessaan hän kuitenkin toista ja toistaa samaa alkua, eikä tahdo päästä asiaan millään.

> *O: "..kyllä hän jää heikoille pistemäärille kaikilla osa-alueilla...siellä on tää nimeäminen ja sujuvuus ja sanan ymmärtäminen ja lauseen ymmärtäminen, että se alkaa niistä pienistä yksiköistä niin, että sitten tämmönen käsitteen ymmärtäminen on tosi vaikeaa." (Leena, 31-35)*

Kielellisen tietoisuuden taidot ovat Leenan arvion mukaan kehittymättömät. Hanna ei nauti kielellisen tietoisuuden tehtävistä, koska ne ovat vaikeita eikä niistä löydy onnistumisen iloa.

4.4.3 **Oppimistyyli**: *ei hän yksin pysty juurikaan keskittymään tai etenemään (Leena, 77)*

Hannalle on tehty henkilökohtainen opetussuunnitelma yhteistyössä vanhempien kanssa. Siihen on kirjattu vain hyvin konkreettisia tavoitteita, joihin Hanna voi realistisesti yltää. Leena kertoi Hannan oppimistyylistä, että ainoastaan kuulon kautta hahmottaminen on vaikeaa, mutta visuaalinen puoli on vahvempi. Tehtävien täytyy olla hyvin helppoja, että

Hanna pystyy niitä itsenäisesti tekemään. Opettajan tuki on tärkeä ja vaikeampia tehtäviä tehdään kahdenkeskisissä tilanteissa.

Hanna ei aina jaksa keskittyä silloin kun opettelu on vaikeaa. Vaikeuksia on eniten äidinkielessä ja matematiikassa. Leena kertoi, että Hanna jaksaa hyvin kahdenkeskisessä tilanteessa kun tehtävätyyppi vaihtuu ja hänellä on vierellään aikuinen vaatimassa keskittymistä tehtävään. Luokkatilanteessa tarkkaavaisuus vaihtelee enemmän. Lukemisen ja kirjoittamisen tehtävissä keskittyminen saattaa lopahtaa ennen tehtävän loppua. Hanna saattaa osata hyvin ensimmäiset tehtävän kohdat, mutta sitten hän väsyy, eikä jaksa enää. Viimeiset kohdat vaativat myös opettajalta enemmän tukea ja kannustusta. Kirjoittaminenkin kestää joskus kauan sen vuoksi, että tarkkaavaisuus katkeaa.

4.4.4 **Muisti**: *kun ei muista sitä sanan alkua, niin ei muista koko sanaa (Leena, 330)*

Muistamisen ongelmat vaikuttavat Hannan koulutyöskentelyyn ja oppimiseen. Leena tuo useaan otteeseen esille mieleen palauttamisen ongelmat. Hanna muistaa asiat, joista hän on kiinnostunut, kuten esimerkiksi perheeseen ja sukulaisiin liittyvät asiat. Sanoja tai tavuja hän muistaa ehkä nollasta kolmeen kappaletta, joskus ei yhtäkään. Hänen on myös vaikea hakea pitkäaikaisesta muistista esimerkiksi värejä tai käsitteitä ja luetella niitä sujuvasti.

> *O: "...ei oo semmosta sujuvuutta..ja kauhean vaikea peräkkäin toistaa jotakin. Ett esimerkiksi joa vaikka on punainen, sininen, keltainen... niin hänen on vaikea niinkun luetella niitä peräkkäin eli motoriikka ei anna myöten ja onko se mieleenpalauttaminen, ettei nopeaa sujuvaa mieleenpalauttamista." (Leena, 307-312)*

Leena kertoo, että Hannalla on hetkiä, jolloin tuntuu, että hän ei muista mitään eikä vastaanota mitään. Joskus taas hän muistaa yllättävänkin hyvin asioita, paremmin kuin muut oppilaat luokassa.

4.4.5 **Motoriikka**: *karkeamotoriikka on semmosta horjuvaa (Leena, 266-237)*

Hannan oppimista vaikeuttavat myös motoriikan ongelmat ja hahmottamisvaikeudet. Hän on motoriikaltaan kömpelö ja kankea.

> *O: "Motoriikka on , se on tosi, ihan tämmönen karkeamotoriikka on semmosta horjuvaa, eteenpäin kallellaan olevaa käyntiä ja vähän niinkuin jalkojen vetämistä, semmosta epätasapainoa. Ja tuntuu, että jos tönäsee niin kaatuu, taikka ei kaadu, mutta että vähän semmoselta se tuntuu. Ja tuota melkein kaikki palloilulajit on tosi vaikeita. Taikka mikä peruspermantovoimistelu, taikka telinevoimistelu nyt tietenkin, siinä on monta asiaa sitten."(Leena, 236-241)*

Hienomotoriikasta Leena mainitsee, että kirjoittaminen on horjuvaa ja saksityöskentely ei onnistu. Silmän ja käden yhteistyö on sujumatonta. Myöskään maalatessa ei maali aina osu oikeaan kohtaan. Tähän vaikuttavat Leenan mukaan myös hahmottamisen vaikeudet.

> *O: "Ja sitten varmaankin suunnattomat hahmottamishäiriöt sillä tavalla, että tän kolmen vuoden aikana me ollaan koko ajan taisteltu kynien ja välineitten ja tavaroitten pulpetilla pysymisessä, ett ne on jatkuvasti lattialla." (Leena, 16-19)*

Spatiaalinen hahmottaminen (suunnat, etäisyydet, suuntautuminen) on Hannalle vaikeaa. Hänellä on hankaluuksia oman kehonsa hahmottamisessa. Paikkoja tai suuntia kuvaavat käsitteet kuten alapuolella, vieressä tai päällä ovat Hannalle vaikeita.

4.4.6 **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**: *kamalasti toistoa, että kyllähän siinä aikaa meni (Leena, 517)*

Aloittaessaan nykyisessä koulussaan kolmannelta luokalta Hanna ei vielä osannut kirjaimia ja lukemaan opettaminen aloitettiin ihan alusta. Hanna kuitenkin eteni alussa aika nopeasti ja oppi kirjaimet ja vastaavuuden äänteeseen. Ensin harjoiteltiin tunnistamaan

kirjaimia ja opeteltiin myös KPL- menetelmällä kokonaissanahahmoja. Silloin kun Hanna opetteli lukemaan, luokassa oli käytössä sekä analyyttinen että synteettinen lukemaan opettamistapa.

> *O: "Ja sitten tuolloin kun me opeteltiin lukemaan niin, se oli sekä että, että käytettiin molempia tyylejä, analyyttista ja synteettistä, että mä en oikeen tiedä, että kummassakin tulee suuria vaikeuksia. Sekasin käytettiin sitten, että ensin yritettiin kokonaismenetelmää, mutta sitten kyllä KÄTS:iäkin, mutta että auditiivinen puoli on tavattoman heikko." (Leena, 170-175)*

Lukemaan opettelun alussa käytettiin apuna myöskin viittomia ja Leenasta tuntuu, että ne olivat Hannallekin hyvä apu mieleen palauttamisessa.

> *O: "Saattaa olla, että Hannaa auttoi viittomat siinä alkulukemisen vaiheessa, että ne oli tukena, luultavasti olikin, niin kun meidän kaikilla lapsilla. Että kun siinä mieleen palautusvaiheessa siinä juuri, ett kun se ei tuu millään mieleen, että tunnistaa sen sanahahmon, mutta se ei palaudu mieleen, sitten kun ottaa viittoman avuksi, niin se tuleekin sieltä, ett se niinkun pikkusen helpottaa ja vie eteenpäin sitä asiaa, ett se on niin epäonnistumisia täynnä tai semmosta takkuista, että siinä on auttaneet kyllä viittomat kovasti." (Leena, 777-785)*

Lukemaan opettelun alussa Hanna tarvitsi paljon kertaamista. Alkuvaiheen jälkeen Hannalla oli "pesusienivaihe" ja hän edistyi aika kivasti, mutta sitten tuli väsähtämisvaihe, jonka jälkeen hän on pikkuhiljaa harjoitellut lisää ja kerrannut jo opittuja asioita. Hanna nautti alkuun sellaisten kertomusten lukemisesta, joissa lauseet ovat lyhyitä ja lukeminen ei silloin ole niin työlästä. Välillä Hannalla on kuitenkin hetkiä, jolloin hän ei muista mitään. Hän ei osaa esimerkiksi tuottaa äänteestä kirjainta, vaikka taito toisena hetkenä olisikin hallinnassa.

> *O: "Mut että mua aina ihmetyttää tuokin, että kun hän niinkun tietää, varmaan tuntee kaikki kirjaimet ja kaikki äänteet, ei vierasperäisiä, mut niitä niin harvoin tulee teksteissä esille, niin sit se ei löydy siinä lukutilanteessa. Mä varmasti tiedän,*

että kyllä se tietää, että mikä tää on, mutta mieleen palauttaminen on niin mahdottoman vaikeaa. Ja sitten hän juuttuu siihen, eikä pääse niinku itse millään eteenpäin siitä."(Leena, 84-89)

Joskus sanelussa kaikki sanat ovat väärin, toisinaan vain joku kirjain kääntyy tai sana on aloitettu väärällä kirjaimella. Leena arvioi Hannan olevan normaaliykkösluokkalaisen tasolla lukemisessa ja kirjoittamisessa, eikä aina sitäkään. Hannan on vaikea ymmärtää lukemaansa. Vaikka hän saisi lukemastaan selvää, hän ei useinkaan ymmärrä lauseen merkitystä.

O: " ..kyllä hän mekaanisesti aika kivasti lukee, mutta ei kyllä ymmärrä siitä mitään. Että ihan semmosia lyhyitä jokapäiväsiä sanontoja tai niitä, mitä paljon harjotellaan, että poika juoksee ja tyttö istuu...tämmösiä, niistä hän varmaan merkityksen ymmärtää, mutta tuota niin heti kun tulee tommosia vaikeampia, joita ei oo jokapäiväisessä puheessa, niin ei , ei ymmärrä mitään." (Leena, 509-514)

Joskus käy myös niin, että Hanna ei lauseen luettuaan ymmärrä jonkin uuden sanan merkitystä ja silloin jää koko lause epäselväksi. Leena kertoi esimerkkinä kuinka Hannan oli vaikea lukea sanaa maalisivellin ja hakea merkitystä sille, koska yhdyssanan jälkiosa sivellin oli hänelle outo sana.

O: "Esimerkiksi tänään oli, tavuista koottiin sana maalisivellin, yhdyssana ja sit mä alkuun näytin, että mikä sana siellä on, mä näytin, että tuon ja tuon ja tuon luet ja sitten maali on tuttu visuaalisesti, mutta sitten sivellin. Minä näytin aina ne tavuittain, niin hän sanoi si-vel-lin, mutta se oli ihan merkityksetön, ei hän käsittä nyt, että mikä se on. Se oli niin kun vieraampi sana ja mä sanoin, että mitäs me ollaan käytetty viime tunnilla ja hän niin kuin ei mitenkään pystynyt sitä niin kun nappaamaan mistään, että siinä ei ollut tuttua hahmoa ja hän luki si-vel-lin, mutta se ei sanonut mitään. Sitten mä sanoin, että kirjoita samalla, no sitten hän muisti, että missä järjestyksessä ne kirjoitetaan. Lue koko sana, maa-li-si-vel-lin, ei edelleenkään se ei sanonut se sana mitään, sille ei löytynyt merkitystä ollenkaan. Mutta

sitten kun mä sanoin, että no eiks se oo tuttu, että maalisivellin ? joo maalipensseli."(Leena, 694-717, tiivistetty alkuperäisestä esimerkistä)

Sanavaraston suppeus on Leenan mielestä myös vaikuttamassa siihen, että luetun ymmärtäminen on vaikeaa. Hanna käyttää lukutehtävissä visuaalisia vihjeitä ja saattaa yhden tutun sanan perusteella tulkita koko lauseen väärin. Keskustelimme siitä, osaako Hanna käyttää luetun ymmärtämisessä apunaan aihepiiriä, josta teksti kertoo. Leena oli sitä mieltä, että Hanna ei välttämättä osaa käyttää sanan ympäristöä hyväkseen. Vaikeaksi muodostuvat oudot sanat, joiden merkitystä hän ei tunne. Hän epäili, että jos hän opettaessaan oikein voimakkaasti painottaisi sitä, mistä teksti kertoo ja auttaisi vihjein, voisi aihepiirin käyttö ymmärtämisen apuna onnistua Hannalta. Ei kuitenkaan itsenäisesti lukiessa. Lukemisessa ja kirjoittamisessa Hanna tekee saman tyylisiä virheitä kuin lukivaikeuksista kärsivät oppilaat.

O: "Sitten siellä tulee, nämä on yksityiskohtia nyt. Mutta että esimerkiksi sanasta jää alkukirjain pois. H: niin lukiessakin ? O: niin, lukiessa, sit se voi muuntua ihan kokonaan. Sitten hyvin tyypillinen Hannalle on tää pitkä vokaali, että hän lukee ja kirjoittaa sen lyhyeksi. : kaan, kään, kan, kän. Joka kerta siihen pitää puuttua."(Leena, 70- 75)

Toisen lauseen täydentäminen siten, että sen loppu on riimi edellisen lauseen lopun kanssa on Hannalle hyvin vaikea tehtävä. Tämän tyylisiä tehtäviä hän ei osaa tehdä vain oman lukemisensa perusteella. Hannalla voi lukiessa myöskin jäädä sanasta alkukirjain pois tai se voi muuntua ihan kokonaan. Tyypillinen lukemisen ja kirjoittamisen virhe Hannalla on pitkän vokaalin lukeminen ja kirjoittaminen lyhyeksi. Lisäksi Leena kertoi, että reversaaleja Hannan lukemisessa esiintyy paljon. Tällöin tavun kirjaimet tai sanan tavut kääntyvät päinvastaiseen järjestykseen. Hanna on myös vaikea päästä eteenpäin lukemisessa virheen jälkeen, oikeaa muotoa ei tahdo löytyä millään ja mieleen jää vain se ensimmäinen, virheellinen sanan alku. Tavun lukemisessa Hanna juuttuu joskus virheelliseen tavuun, eikä tavun jakaminen äänteisiinkään auta, vaan hän juuttuu virheelliseen tavuun. Lukemista ja kirjoittamista vaikeuttaa hyvin paljon se, että Hanna ei aina löydä oikeaa äännettä muististaan lukutilanteessa. Hän osaa kyllä kaikki äänteet ja niiden vastaavuuden

kirjaimeen, mutta niitä on lukutilanteessa vaikea palauttaa mieleen. Hanna osaa lukea lyhyitä sanoja, mutta silloinkin esiintyy sujumattomuutta, jonka Leena epäilee liittyvän heikkoon puhemotoriikkaan.

> *H: "Jaksaako hän lukea lyhyitä sanoja näppärästi ?*
> *O: No kun siinäkin on se sujuvuusongelma, että se ei onnistu, että onko se tää tahdonalaiset motoriset liikkeet sitten sillä tavalla, että sitä sujuvuutta ei tule. Sitä ei tule niinkun missään vaiheessa sitä sujuvuutta, että se on toistamista ja mieleen palauttamisongelmaa ja muistiin ongelmaa ja tarkkaavaisuusongelmaa ja kaikki mahdolliset."(Leena, 786 - 792)*

Kirjoittaminen on ollut aina Hannalle vaikeampaa, ei yhtä mieluisaa kuin lukeminen. Motoriset vaikeudet näkyivät kirjoittamisessa jo opettelun alkuvaiheessa. Kirjoittaessaan Hanna tekee paljon virheitä ja saattaa käydä niin, että hän puhuu oikean kirjaimen ja kirjoittaa jonkun toisen. Jos luokassa otetaan sanelua, istuu Leena usein Hannan vieressä ikään kuin varmistamassa, että kirjoittaminen sujuu.

> *O: "Sillon alkuvaiheessa niin Hanna tsemppas niinkun kamalasti ja mää niin kuin puhuin tässä näin ja se keskitty valtavasti ja tarkkaavaisuus oli suuri ja se sai aika monta sanaa, mutta nyt kun mää täällä otan sanelua ja en jaksa sitten hänelle taikka en tarkotuksellakaan hänelle erityisesti sano sitten niin kyllä ne on kaikki väärin, että meillä on semmosta yhtä sarjaa, jota me ollaan käyty läpi ja se ei oo varsinaista sanelua, koska mää vielä rytmitän, puhun tavuittainkin, että vaikka tyhjennys, niin vielä että tyh-jen-nys, ensin sanon sen kokonaisesti ja sitten rytmitän tavuittain ja sitten sanon, että puhukaa ääneen, puhukaa ääneen ja rytmittäkää, että saatte oikein, niin kyllä Hannalla on nää kaikki väärin." (Leena, 845-858)*

Hanna käyttää sekä isoja kirjaimia että pienaakkosia. Usein hän kuitenkin kirjoittaa mieluummin isoilla kirjaimilla. Tällä hetkellä lauseiden kirjoittaminen on kirjoittamisessa ajankohtainen asia. Lauseen muodostuksessakin opettajan tuki on vielä avuksi, jotta lause alkaisi järkevällä sanalla eikä lauseen ymmärtämisen kannalta oleellisia sanoja jää pois. Luokassa on myös harjoiteltu kirjoittamista toistokirjoituksena ja opetellaan näin sanavä-

lejä ja oikeinkirjoitusta. Tekstin tuottaminen kirjoittamalla on Hannalle hyvin vaikeaa. Hän ei keksi lauseita millään, vaan tarvitsee tueksi kuvan ja vihjeitä siitä, mistä voisi kirjoittaa. Pelkän otsikon perusteella kirjoittaminen ei onnistu ja yleensäkin alkuun pääseminen on vaikeaa. Toisinaan kirjoittaminen sujuu hyvin, jos aikuinen on vierellä auttamassa ja kannustamassa. Aloittamisen vaikeus on ongelma, joka näkyy Hannalla opettajan mukaan sekä puheessa että kirjoittamisessa.

> *H: "Oottekste ollenkaaan kirjottanu ihan tekstin tuottamista, ihan semmosta spontaania?*
> *O: Joo puheenopettaja on yrittäny tollasta prosessikirjotusta ja mutta että ei Hannan kohdalla onnistu semmonen aineen tyyppinen, että, ei hän keksi niitä lauseita, sieltä ei tuu mitään, se on sillon taas se tyhjä katse, että sieltä ei löydy niinkun mitään, että kuvasta me ollaan kirjotettu ja sillonkin osoittaa, että mitä voisit kirjoittaa, esimerkiksi tästä, alkuun ei tuu mitään, alkuun ei hahmotu yhtään, että mitä tässä nyt pitäis." (Leena, 878-885)*

Leena ottaa esille myös sen, että Hannan rytmitaju ei ole kovin hyvä ja se näkyy myös tavuttamisessa. Sana- ja tavurytmiä on opettajan mukaan harjoiteltu paljon. Hanna ei ole erityisen motivoitunut tekemään lukemisen ja kirjoittamisen tehtäviä. Leenan mielestä Hanna on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa kypsynyt pikkuhiljaa, eikä suuria harppauksia ole tapahtunut.

5 DYSFASIALUOKAN OPETTAJAN ARKEA

5.1 PIKKUHILJAA LUKEMAAN

Dysfasialuokassa lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen vaatii opettajien mielestä paljon opeteltavien asioiden toistamista ja eteneminen on hitaampaa kuin yleisopetuksessa.

Leena kertoo, että on vaikea huomata milloin oppilas saavuttaa taidon. Oppimisen yleistyminen erilaisiin tilanteisiin on kovan työn takana.

> *O: "Kyllä niitä tuloksia saadaan pikkuhiljaa, mutta se on niin hidasta se eteneminen, se on suunnattoman hidasta se eteneminen että.. että niinkun välttämättä siinä ei huomaa niitä tuloksia, että siinä niinkun sokeutuu, kun sitä harjotellaan ja harjotellaan. Ja sitten se on hyvin usein tämmöstä joku oppimisasia tämmöstä tilannesidonnaista, että vaikka me kuinka tässä harjotellaan sitä asiaa, mutta sitten kun se siirretään toiseen tilaan, niin siellä ei enää onnistu." (Leena, 1133-1139)*

Kallen mielestä lukemaan opettamien on dysfasialuokassa pääpiirteiltään samanlaista kuin yleisopetuksessa, vain eteneminen on hitaampaa ja asioita täytyy toistaa.

> *O: "No se on vähän semmosta niinkun hidastetussa filmissä, hitaampaa. Että en mä tiedä välttämättä erookse sitten muuten, mutta toistoo tarvitaan enemmän ja se täytyy olla hitaampaa." (Kalle, 530-533)*

Erilaisten oppimistyylien huomioiminen opetuksessa tuottaa Seijan mukaan joskus ongelmia. Opettaja joutuu jatkuvasti arvioimaan käyttämiään menetelmiä ja niiden sopivuutta eri oppilaille. Oppimistuloksia on vaikea ennustaa ja epävarmuutta on opittava sietämään.

> *O: "Mut kyl siin hirveesti joutuu tekemään töitä ja miettimään monia konsteja. Kun sitte jollekkin on visuaalinen puoli vahvempi ja jollekkin auditiivisel puolel jotku jutut menee ja jollekki ei, ja kaikille pitäis sitte saada syötettyä mahdollisimman paljon. Ja sitte, kyl mä tunnen olevani vähä semmosella hyllyvällä suolla et ku ei oikeen kukaa osaa sanoo että, et ku sä näin teet ni tämmösen lopputuloksen saat." (Seija, 807-814)*

5.2 MONET MENETELMÄT OPETUKSEN APUNA

Haastattelujemme opettajat ovat kokeilleet useampia menetelmiä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa. Eri menetelmiä on kokeiltu rinnakkain ja jaksoittain. Eniten nämä opettajat ovat käyttäneet kokonaissanoihin perustuvia menetelmiä ja äänteestä toiseen liukumista. Leena on todennut Hannaa opettaessaan, että menetelmiä vaihtelemalla ja yhdistelemällä voidaan tukea oppilaan oppimista.

> *H: "Mikä tuntuu toimivan parhaiten?*
> *O: Ei voi sanoa, että mikä toimii parhaiten, että sieltä ja täältä sillä tavalla, että vähän aikaa tuota ja sitten tuota, että ei voi sanoa ehdottomasti, että yks tunti sitä tai toista.*
> *H: Tuleeko paras tulos tavallaan yhdistelemällä?*
> *O: Mää luulen, että tulee, että jossakin vaiheessa ihan sanat kokonaisina niin ne onnistuu mahdottoman hyvin, mutta sitten jossakin tilanteessa taas ne pitää jakaa osiin niin sitä kautta saatiin tulosta." (Leena, 1182-1189)*

Haastattelemamme opettajat korostivat menetelmien valinnassa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Liisa kertoi, että sopivan menetelmän löytymiseen voi kulua paljon aikaa.

> *O: "Meillähän mennään siinä mielessä yksilöllisesti, että jokaisella lähdetään sitä kautta tuntuu, et tälle lapselle vie. Ja hyvin monen kohdalla joudutaan kokeilemaan pitkään, että mikä lähtee vai eikö lähe mikään." (Liisa, 336-340)*

5.3 KERTAAMISEN TARVE VAATII PALJON OPETUSMATERIAALIA

Dysfaattisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa käytettävää materiaalia ei ole valmiina, vaan opettajat soveltavat valmista materiaalia ja laativat sitä itse. Mikään yksi oppikirja ei ole avainasemassa, vaan sen ohella käytetään paljon myös muuta materiaalia. Esimerkiksi Seija kertoo, että kaikkiin lukemisen vaiheisiin ei löydy tarpeeksi valmista materiaalia. Hän tekee paljon itse sanakortteja ja pelejä.

> *O: "Kyllä joutuu soveltamaan, ja miettimään ja miettimään. Varsinki jos sitte tää oppimisvaihe venyy oikeen pitkäks, ni joutuu kyllä kaivamaan seitkytluvun aapisia hyllystä, että otetaas toi, tota ei oo vielä luettu. Et kun se oppiminen on niin hirveen paljon hitaampaa, tarvitaan niin hirveen paljon enemmän harjottelua." (Seija, 922-927)*

Lukeminen ja kirjoittaminen kehittyy opettajien kokemusten mukaan niin hitaasti, että tarvitaan paljon erilaisia tehtäviä. Niillä varmistetaan taidon hallinta ja elävöitetään opetusta. Liisa kertoo käyttävänsä useita eri aapisia saman oppimisvaiheen opettamisessa.

> *O: "Mut että paljonhan me on käytetty sitte näitä, ihan normaalin koulun äidinkielen kirjoja. Just tää Koulukirja on yhtenä ja erilaisia aapisia, joiden opettajanoppaista sitte saa aika paljon, sovellettuna. Siis, niin, ne ei käy semmosinaan mutta, sitte kun on päästy joku äännevaihe, tavuvaihe siinä aapisessa,ni me siirrytään johonki toiseen aapiseen, mahdollisesti otetaan sama siinä." (Liisa, 1025-1032)*

5.4 VERKOSTOSTA TUKEA OMALLE OPETUKSELLE

Meidän tutkimuksemme opettajat saivat tukea omaan opetukseensa koulun muilta opettajilta, erityisopettajalta ja muilta lasta kuntouttavilta henkilöiltä. Kaikki opettajat kokivat, että lopulta opettajan on itse tehtävä opetustaan koskevat valinnat. Seija pitää keskusteluja kollegoiden kanssa hyödyllisinä. Mielipiteitä vaihtamalla voi saada tukea omille opetusvalinnoille.

> *O: "Kyllä me myöskin opettajien kesken niinku vaihetaan mielipiteitä, että miten sä oot tehny ja mitä sä oot huomannu. Ja sittenhän meillä on puhe-luki- opettaja joka kerran viikossa on jokaisen oppilaan kanssa. Ni hänen kanssa keskustellaan, mitkä ne on ne vahvat alueet ja mitä vois tehdä. Et mikä on luokassa sujunu ja ei oo sujunu, ja mitä hän taas antaa vinkkiä, että mitä vois tehdä. Et se on tosi.. iso juttu. Mutta et, kyllä siin sitte, tietysti viimekädessä joutuu itte miettimään. Mutta aina näitä vinkkejä onneks kuulee. Ja kyl välillä niinku tulee, et no kertokaas nyt mitä ihmettä mä nyt vielä keksisin ja tekisin. Ja tota, ja se on kyllä, et onneks on.. nyt sekä opiskelun myötä saanu tietoa, et nyt alkaa olla opettajanoppaissa paljon tietoo. Et sielt voi sit miettii ja saada uusia vinkkejä ja kattoo, et mikähän tästä soveltuis, mitä me voitais ottaa." (Seija, 1046-1062)*

Opettajat kertoivat saavansa tukea oman opetuksensa suunnitteluun myös koulutuksesta ja kirjallisuudesta. Kalle kritisoi tutkimustiedon hidasta kulkeutumista kentälle käytännön tarpeisiin.

> *O: "Onhan nyt jonkun verran näitä kurssituksia ja tommosia, mut että yllättävän kauan se ilmeisesti kestää sitten niinku tommonen jonkun tiedon kulku tuolta tutkimuksista tänne kentälle, että ei se niin kauheen nopeeta oo. Mutta, että täytyyhän sitä vähän niinkun itekkin kattoo peiliin, että ite pitäis olla niinku aktiivinen siinä ja kysellä, että ei sitä niinkun pidä vaan aina ootella mitä joku on mieltä." (Kalle, 806-815)*

5. 5 RUTIINIT JÄSENTÄVÄT OPPILAAN TYÖSKENTELYÄ

Kaikki neljä opettajaa pitivät tiettyjä työskentelyrutiineja tärkeinä. Kun oppilaat tietävät miten koulupäivä etenee, he keskittyvät annettuihin tehtäviin paremmin. Opettajat tiedostavat myös sen että rutiinit eivät saa olla liian tiukkoja. Seija pyrkii jäsentämään päivän ja oppituntien kulkua tutuilla rutiineilla. Kun oppilas tietää mitä seuraavaksi tapahtuu, hänen on helpompi keskittyä tunnin aiheeseen.

> *O: "Ensinnäki päivärutiini on tärkee. Edelleenki ni, ni pitää kattoo aamulla, et mikä on päivän ohjelma, jos on muutoksia, ni kertoo sen. Ja tota, kyl myöski tunnin kulussa. Että meilläkin on tullu se, että tiettynä päivänä on tietty juttu esimerkiks äidinkielestä. Et ensin tutustutaan kirjaimeen äänteenä ja on kirjainsatu, ja siihen liittyvät lukujutut. Sitten tulee kirjainmuotoon tutustuminen, sen harjottelu. Sit sanelukirjotus. Ihan nää tietyt päivät, et ne tietää. Et myöskin siinä, et niissäkin tehtävien sisällä edetään suht'koht samalla tavalla. Koska jos se rutiini vaihtuu usein, nin siel on muutama pihalla ku lumiukko. Ja et sillon niinku menee turhaan sen takia, niinku huomio muuhun, ku siihe oppimiseen. Tietyst me pyritään sit siihen, et vähitellen niit rutiineja vaihdellaankin, ettei sitte oo vaan et "No ei me ikinä oo näin tehty, et emmä näin voi tehdä". Et ei niist tulis liian tiukat, myöskään. Mut kyllä semmonen tiettyjen rutiinien luominen on tärkeetä " (Seija, 931-949)*

Kalle on huomannut opetuksessaan, että tietyn rutiininomaisen tehtävän käyttö tunnin alussa orientoi oppilaat työn teon alkuun. Samana toistuva tehtävä helpottaa työrauhan saavuttamista, eikä ohjeiden ymmärtämiseen kulu aikaa.

> *O: "Mä oon ottanu semmosta, että niille sanelee sanoja aina joka tunnin alkuun aina muutaman sanan, niin se on niinkun osoittautunut kauheen hyväks, että sillä niinkun ensiks saa sen tilanteen rauhottumaan ja se on vähän niille tylsää*

hommaa, mut ku ne tietää et ku se on tehty niin sit sen jälkeen tehään aina jotain iisimpää, et tavallaan niinkun vähän tämmöselle. Toisaalta ne tykkää et ne tietää sen aina, et se alkaa, se tunti alkaa aina sillä samalla, että tulee se sanelu, joka kestää noin kymmenen minuuttia." (Kalle, 616-626)

5.6 ERIYTTÄMINEN ON OPETUKSEN HAASTAVA TAVOITE

Erityisluokkien heterogeenisuus asettaa vaatimuksia opetuksen eriyttämiselle. Vaikka opetusryhmät ovat pieniä, eivät oppilaat pysty etenemään samassa tahdissa. Haastattelemamme opettajat pyrkivät vastaamaan kunkin oppilaan tarpeisiin eriyttämällä opetusta ja tehtäviä. Eriyttäminen tuottaa kuitenkin hieman vaikeuksia, koska oppilaat tarvitsevat vielä paljon aikuisen tukea ja kontrollia. Luokka-avustajia ja harjoittelijoita on mahdollisuus käyttää eriyttämisapuna. Kalle kertoo opettamisen helpottuneen sen jälkeen kun yhdysluokka jaettiin pienryhmiin äidinkielen tunneilla.

O: "No nyt on pystynyt eriyttämään kun me ollaan siinä äidinkielessä silleen, et on se ryhmä on jaettu. Et sillon kun ei ollu jaettu niin se oli äärettömän hankalaa, tos oli vielä kakkoset ja ykköset sekasin niin se oli tosi vaikeeta. Vaikka vois ajatella, ettei se oo, koska meilläkin on toi luokka noin pieni, mutta noi ongelmat on sitten vastaavasti niin isoja niin on se." (Kalle, 746-753)

Leena pitää erityisen tärkeänä sitä, että avustajana on erityisoppilaan huomioon ottava henkilö. Huono avustaja on vain taakaksi opettajalle, koska silloin avustajaakin täytyy jatkuvasti ohjata ja neuvoa.

O: "Mutta kyllähän jos olis semmonen sopiva henkilö, niin kyllä täällä töitä olis, täällä pystyis sitten niinkun, jos olis toinen, apuopettaja tai semmonen sopiva henkilö, niin töitä riittäis mahdottomasti, joka pystyis napakasti sen kanssa

harjottamaan, määrätyn ajan aina yhden lapsen kanssa pientä asiaa ja toinen ottais loput." (Leena, 1308-1312)

Leena korosti sitä, että oppilaat tarvitsevat paljon aikuisen tukea työskentelyssään. Yksin tekeminen onnistuu vain silloin kun tehtävät ovat hyvin helppoja.

O: "Mutta tuota ja nyt kun me tän toisen porukan kanssa ollaan matematiikassa pidemmällä ja katsotaan jakolaskua heidän kanssaan niin Hanna tekee omiaan. Mä yritän aina välillä käydä häntä katsomassa ja vähän tukemassa, mutta ei se sitten tahdo, ei yksin oikein tahdo onnistua sinä, mitä se olisi." (Leena, 1322-1326)

Liisan mielestä aikuisen tuki on tärkeä myös kannustajana. Vaikka oppilas osaisikin, hän tarvitsee aikuista varmistamaan, ennekuin uskaltaa kirjoittaa vastauksen tehtävään. Jotkut oppilaat pelkäävät virheiden tekemistä niin kovasti.

O: "Ja sitten nääḧn on tyypiltään semmosia, joilta puuttuu tämmönen..itsetunto, itsevarmuus että siinä pitäis olla vaikka vaan vieressä ja sanoa että "juu", juu. Ni kun he osaa kyllä." (Liisa, 1005-1008)

Joskus on vaikea erottaa lasta ryhmästä tekemään omia tehtäviä, vaikka se eriyttämisen kannalta olisikin hyväksi. Seija kaipaisi opettajaa avustavia aikuisia erityisesti silloin kun lukeminen on vielä hapuilevaa ja oppilaan täytyisi saada palautetta osaamisestaan.

O: "Mut onneks sitte..mulla on äidinkielentunnilla tavallisesti sitte luokka-avustaja sitte käytettävissä. Ni sillon hänen avullaan pystyy eriyttämään. Mutta että ei kovin paljon, ja sit siinä on myöski se että, kun se tunti on niin paljo muutaki ku vaan esimerkiksi jotai tehtävän tekemistä, et siinä tulee tätä yhteistä asiaa niin paljon muutenki. Ni aina ei edes raaski tehhä sitä, et laittais johonki, vähän sivunpaan muita töitä tekemään. Mut kyl se monesti vaikeeta on, et aikuisia pitäis olla lisää koska..varsinki täs vaiheessa kun lukeminen on..tämmöstä

hapuilevaa vielä, suurimmalla osalla, ni pitäis olla se kontrolli mukana." (Seija, 1025-1036)

5.7 OPPIMISTAVOITTEIDEN SAAVUTTAMINEN VOI OLLA TYÖLÄSTÄ

Haastatteluissa kuvatut oppilaat eivät ole pystyneet etenemään peruskoulun yleisopetuksen tavoitteisen mukaisesti. Seijan mielestä erilaisiin valmiusasioihin on pitänyt kiinnittää enemmän huomiota ennen peruskoulun oppimäärän asioihin siirtymistä.

O: "Öö..me ollaan nyt, matematiikka on edenny tässä kahdessa vuodessa saman mitä ykkösen normaali.. puoli. Ja äidinkielessä, nin tota..mun mielestä me ollaan niinku..päästy suunnilleen siihen vaiheeseen missä ykkösen jouluna. Et mun mielest niinku lukeminen on suht samas vaiheessa ja kirjottaminen, ja myöski sitte ihan toi, niiku mitä materiaalin puitteessa on päästy eteenpäin.

H: Onkse susta niinku tämmönen kypsymis-kysymys?

O: Se on kypsymiskysymys osittain, mut sit se on myöski ihan tämmönen nopeusasia, että ei kerta kaikkiaan niinku lapset pysty omaksumaan niitä asioita, kun normaalisti.

H: Joo, et ei oo sellasia valmiuksia tänne tullessa.

O: Ei, et ei kerta kaikkiaan niinku esimerkiksi tulis siitä mitään että, et me käytäs, alotettas esimerkiksi niinku normaalipuolella, et suoraan kirjaimista. Et on ollu pakko olla näit kielellisiä harjotuksia. Ja samoin, että yhden kirjaimen läpikäymiseen nin, ja yhden äänteen läpikäymiseen pitää käyttää enemmän aikaa." (Seija, 1251-1270)

Kielelliset vaikeudet vaikuttavat opettajien mukaan kokonaisvaltaisesti lasten kehitykseen ja kykyyn omaksua akateemisia taitoja. Leena toteaa, että kielellisistä vaikeuksista kärsivän lapsen kehitystaso ei useimmiten vastaa iän mukaisia odotuksia.

H: "Sitä vaan rupesin miettin tässä, että minkä ikäsiä nämä lapset on tavallaan verrattuna niihin taitoihin, vaikka onkin luokka vasta viides, mutta sitten jos on esiasteita ja koululykkäyksiä ja tämmösiä.
O: Ollaanhan me yleiseen kouluun verrattuna, enemmän ikää on ja sitten taidot on monta vuotta jäljessä kaikki taidot, että koska se nyt liittyy siihen kielen kehitykseen niin joka alueella sitten." (Leena, 1577-1582)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma oli asia, joka on ajankohtainen kaikille opettajille. Tutkimuksen tapausoppilaista kolmelle oli laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma eli HOPS. Leena kertoi, että Hannan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan on kirjattu muutamia koulunkäyntiin liittyviä tavoitteita.

H:" Olikos hänelle HOPS tehty?
O: Joo, kyllä me ollaan sitä katottu, ollaan syksyllä katottu viimeksi äidin kanssa. Syksyllä sillon kun me ajateltiin sitä niin me käytiin ne, ku sehän lähtee sieltä että peruskoulun tavoitteet ja sit erityisopetuksen tavoitteet ja sitten on meidän koulun tavoitteet ja sitten on luokan tavoitteet ja sitten on se henkilökohtainen. Niin me vanhempien kanssa käytiin niitä läpi, niin me tehtiin vaan sillä tavalla sieltä, kun ne niinkun kaikki pitäis olla meillä, ne on kaikki tavoitteita. Mut sit me katsottiin ihan näitä äidinkieleen liittyviä tavoitteita jokaiselle, että mitä me jouluun asti voitais tehdä, että se tavoite tulis saavutettua. Eli me ei laitettu semmoista tavoitetta, että mihin me ei varmasti päästä." (Leena, 338-348)

Tapausopettajiemme mielestä oppilaiden arviointi on vaikeaa ja työlästä. He ovat kuitenkin sitä mieltä, että sanallinen arviointi kertoo enemmän lapsen edistymisestä kuin pelkät rastit tai numerot. Liisa sanoi, että vanhempien mielestä sanalliset arviot kuvaavat paremmin lasten edistymistä.

O: "Se on kyllä vaikeeta. Mä olen nyt...tai siis kirjotan jokaisesta oppilaasta sanallisen arvioinnin. Se on semmonen pitkä aine, ja alkuun...alussa tuntu kyllä työläältä, mutta on vanhemmat sanoneet, että tästä tunnistaa lapsensa mutta

niistä rasteista ei ymmärrä mitään. Niissä rasteissa on sitten sekin vielä, ku ne voi pysyä siinä samassa...samoissa paikoissa kolme vuotta, mutta tässä sen kehityksen huomaa. Näissä, tässä vapaamuotosessa saa kirjottaa vapaasti asioista, mitkä nyt lapseen liittyy. Toisen sivun mä kirjotan sitten kouluaineista, ja tässä toisessa on enemmän näitä muita, niinku työskentely ja käyttäytyminen...ja semmoset. Kyllähän näissä aina aikaa menee, mutta en mä kyllä enää luopuis tästä, että kyllä tää kertoo enemmän." (Liisa, 1304-1316)

Erilaisilla kokeilla ja testeillä arvioiminen on dysfasialuokassa hankalaa. Oppilaiden kielelliset vaikeudet hankaloittavat Leenan mukaan tehtävien ymmärtämistä ja liian helpot kokeet eivät mittaa todellisia taitoja.

O: "Mun mielestä sitä on niinkun hirveen vaikee mitata, että annappa tuolta minkälaiset kokeet yleisestä koulusta, niin meidän lapset ei ymmärrä niitä. Että siinä tulee se kielen vaikeus heti vastaan. Ja jos se on liian helppo niin sehän ei mittaa mitään taas. Se on mielettömän vaikeaa, mutta tietysti jos sillä tavalla ehtis, olis aikaa, että kysellä suullisesti, henkilökohtaisesti jokaiselta. Niin siinä vois olla jotain jujua, meidän oppilaiden kannalta. Ja yhden oppilaan kanssa jossakin rauhallisessa tilassa, ettei olis muita häiriötekijöitä. Et ei se esimerkiksi tässä luokkatilassa se ei onnistu, ei lapset pysty keskittymään. Jos olis koealue tämä näin, että lue tämä ja sitten siitä tulee tehtävät ja mää tuun kyselemään sitten ja kuinka paljon niistä oli oikein." (Leena, 1696-1706)

5.8 KOULUTYÖ TARVITSEE KODIN TUKEA

Tämän tutkimuksen opettajat pitävät aktiivisesti yhteyttä oppilaiden koteihin. Kodin merkitys oppimisen tukemisessa on opettajien mielestä keskeistä. Seija korosti erityisesti kodin ja koulun yhteisten tavoitteiden ja sääntöjen tärkeyttä.

O: "Et he on niinkun nähny sen että, kuinka tarpeellinen ...tää järjestely on Lasselle. Ja ovat sitä mieltä kun Lasse aina välillä itse on sitä kärkkymässä, et hän lähtee oman kunnan kouluun. Ni äiti on...myöski ilmottanu kotona, et nyt tää on paras mahdollinen ratkasu mikä sulle on, et katsotaan sitten jatkossa, vähitellen, että mitä tehdään. Et kyllä on et he on niinku sillä tavalla tukena. Et kun Lassenki kohdalla sit välillä joutuu ottaa sellasissa asioissa yhteyttä, että on tullu koulun säännöt ja omat säännöt vastakkain, ni kyl he on niinku tukena ja. Ja eivät kyseenalaista näitä meidän...systeemeitä. Ja ovat tyytyväisiä siihen kehitykseen mitä on tapahtunu. " (Seija, 235-247)

Koulun ja kodin yhteinen linja työskentelytapojen valinnassa on Kallen mielestä tärkeää. Oman lapsen läksyjen teon seuraaminen antaa vanhemmille tietoa siitä miten lapsi edistyy.

O: "Teemun kohdalla on varmaan ollut suuri ongelma se, että kesti ennenkun kotona löysivät sen oikeen työmuodon, että mitä he pystyy kotona, et kotona hänellä oli ilmeisesti kaikennäköstä muuta räplättävää, että se ei sen takia se läksyjen teko onnistunut.

H: No se on ollut Teemulla aika tärkee se vanhempien tuki sitten?

O: Erittäin joo, että siellä ollaan kovasti kyllä siihen niinkun ja hyvähän se oli, että osasivat sen sitten rauhottaa. Hänellä saatto kestää yhessä vaiheessa kaks tuntia se läksyjen teko, vaikka oli ehkä kolme laskuu niin se kesti kaks tuntia tai neljä laskua, et se ei niinku se keskittyminen...eihän siihen laskujen tekemiseen olis varmaan mennyt kuin viis minuuttia, mutta hän teki kaikkea muuta. Et hänellä niinkun katse harhaili ja kaikki muu semmonen, et nyt se on niinkun mahdollisimman pelkistetyks tehty se läksyjentekopaikka. Et nyt se niinkun onnistuu, että siinä ei oo mitään ylimäärästä, siin on se pöytä ja tuoli." (Kalle, 636-655)

5.9 ERITYISLUOKAN OPETTAJA ILOITSEE PIENESTÄKIN EDISTYMISESTÄ

Kovalla työllä saavutetut oppimistulokset palkitsevat sekä oppilasta, että opettajaa ja uuden asian oppiminen tuntuu yhteiseltä voitolta. Haasteellinen työ pitää opettajan vireänä. Kun joku oppilaista saavuttaa kovasti harjoitellun taidon, opettaja huomaa kuitenkin harjoittaneensa oikeita asioita. Opettajat kokivat, että luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen on yksi koulun keskeisistä tavoitteista. Oppilaan sitkeän harjoittelun kautta saavuttama lukutaito palkitsee Seijan mukaan opettajaa eniten.

> *O: "Se on rankkaa, mutta haasteellista. Mutta, sitte, ku se palkkio tulee, ni se tuntuu kyllä niin makeelta että. Et se niinku, ei kukaan voi sanoo, että sä oisit helpolla ton tuloksen aikaseks saanu. Et kyl ne on, ku aattelee tätäki luokkaa, et me on kohta kaks vuotta yhdessä tehty töitä.. Ni ensimmäinen puol vahingossa rupes lukemaan sillon ensimmäisen luokan jouluna, ja nyt sitte on niinku... tapahtunu tässä.. kolmen neljän viime kuukauden aikana tapahtunu tää lukutaidon puhkeeminen. Ni kyl se on semmonen itkun paikka aina, et kyyneleet silmissä ollaan puolin ja toisin." (Seija, 795-805)*

Opettajan mielenkiinto opettamiseen säilyy kun oppilaat ja luokat ovat aina erilaisia. Seijan mielestä erityisluokanopettaja ei kovin helposti uraudu käyttämään samoja menetelmiä ja opetustapoja.

> *O: "Mut siin on tietysti myöskin se haasteellisuus ja mielenkiinto, että ei, ei oo kahta samanlaist luokkaa opettaa, eikä ne samalla tavalla opi. Et se on sekä se ihanuus, että kurjuus. Et se pitää niinku mun mielestä.. siis toivottavasti pitää opettajan vireenä, et hän niinku joutuu miettimään, et kuinka mä nyt vielä yritän ku tää seitsemästoistakaa tapa ei tunnu purevan. Ja, ja myöski sitä sitkeyttä sitte, se pitää olla että ei luovuta vaikka ei nyt heti nää asiat perille menekkään." (Seija, 814-826)*

Haastattelutilanteissa keskusteltiin paljon lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta ja opettamisesta. Sen lisäksi opettajat kertoivat myös kuinka tärkeää on tukea oppilaan itsetuntoa, että hän pärjää kielellisen vaikeutensa kanssa. Kalle uskoo luokan ilmapiirin vaikututtavan oppimiseen. Luottamus opettajan ja oppilaan välillä antaa hyvän lähtökohdan oppimiselle.

> *O: "Se, että ku nyt on niinku turvallinen ilmapiiri tulla tänne luokkaan, vaikka tää tällästä häsää välillä onkin, mutta se on Teemulle kauheen tärkeetä, et ne olosuhteet rohkasee sitä oppimista tosi paljon. Ja vasta nyt kun hän on oppinut luottamaan meihin ja niin nyt se vasta niinkun on ruvennut aukeemaan se homma." (Kalle, 306-312)*

Leena toi esille, että opettajan on otettava huomioon lasten vastaanottokyky ja sen rajat. Opettajan pitää hyväksyä se, että lapsi ei opi, vaikka opettaja käyttäisi paljon aikaa esimerkiksi lapsen henkilökohtaiseen ohjaamiseen. Vaikka akateemisissa taidoissa ei tulisi edistymistä, voi lapsi edetä hyvin muissa taidoissa. Opettajien mielestään muita tärkeitä opittavia taitoja ovat myös sosiaaliset taidot kuten ystävällisyys, auttaminen ja ryhmään sopeutuminen.

> *O: "Ja onhan tässä, onhan tässä paljon muutakin asiaa tässä elämässä kun se lukeminen että tää yhteistyö, vuorovaikutus ja kaikki muu. Muu sitten, että se on meidän kasvua ja leikkiä pitäis olla ja tommosta paljon, ettei ainoastaan sitä lukemista ja tämmöstä tiedon maksimointia, niinkun se nykyään peruskoulussa ehkä on."(Leena, 528-532)*

Leena mielestä on tärkeää tarttua heti oppilaiden esittämiin kysymyksiin ja pohdintoihin.

> *O:" ... meillä on usein siinä sitten joku väliintuleva juttu, joka me sitten puhutaan. Että tänään esimerkiks ollaan monesta asiasta aina välillä keskusteltu sitten, että kaikki sitten lopettaa, ett joku kysyy kuolemasta, että minkälaista on ja joku puhu sitten kaupungille menosta, että kuinka voi mennä kaupungille, uskaltaa mennä.*

Siitä puhuttiin pitkät jutut, että siinä on usein sitten semmosia kevennyksiä välillä, lapsilta tulevia sitten useinkin, johonka niikun tartutaan heti. Niin sinä aikana ei tarvitse sitten ponnistella sen vaikean asian kanssa." (Leena, 293-300)

Leena kertoo, että välillä oppilaan hidas edistyminen voi tuntua opettajasta turhauttavalta. Turhautuminen unohtuu, kun opettaja huomaa heikon oppilaan kaikesta huolimatta yrittävän parhaansa.

O: "Toisaalta, toisaalta kun nää on lapsia ja eteenpäin mennään koko ajan niin se lasten aitous ja...jotenkin kun parhaansa yrittää ja on valmistautunut siihen niin... on se joskus turhauttavaa semmosen saman hokeminen, Hannan kohdalla esimerkiksi vuodesta toiseen että ota kumi lattialta, ota kynä lattialta. Mutta on lapset ihan ihania ja se aitous siinä ja se rehellisyys, että harva heistä osaa kieroilla tai käyttää hyväksi ja sitten kun se luottamussuhde tulee niin se kestää kyllä aika kauan, että se on sitten kestävää, sitten kun sen saavuttaa." (Leena, 1356-1363)

6 POHDINTA

Erityislapsen kohdalla on usein vaikea selvittää sitä, mikä on ydinsyy oppimisvaikeuksille. Esimerkiksi onko lapsi tarkkaamaton muistin ongelmien vuoksi vai muistamaton tarkkaavaisuuden ongelmien vuoksi. Oppimisvaikeuksien perussyyn löytämisen kautta voidaan täsmällisemmin kuntouttaa oppilasta ja sitä kautta vaikuttaa ongelmiin laajemminkin (Ahonen 1997, 17). Erityisoppilaiden oppimiskapasiteetista ja oppimisen taidoista tutkimuksemme opettajat ovat sitä mieltä, että edellytykset lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle pitää olla kunnossa ennen kuin oppimista voi tapahtua. Seija pohti lapsen oppimistaitojen ja opettamisen suhdetta. Lapsi ei opi

helppoakaan opetettavaa asiaa, jos hän ei hallitse riittäviä oppimistaitoja. Myös myönteinen opiskeluasenne edistää oppimista.

> *O: "Et kyllä pitää niinku olla lapsella ne tietyt...oppimisentaidot, tietyt kognitiiviset taidot, että tää...opettaminen kannattaa. Se menee muuten niinku vesi hanhenselkää pitkin, jos lapsi ei esimerkiks pysty tarkkaa havaintoa tekemään. Ni eihän hän erota, et onks aa vai hoo kysymyksessä. Ni et sillon, siinä kyllä niinku..hakkaa ihan suotta. Ja myöskin se, et, mikä tossa Lassen kanssa tulee esille että ..asenteella on myöskin suuri merkitys. Et jos asenne oppimiseen on se, että ei mun tartte tai emmä halua tai emmä uskalla, ni siihen pitäis päästä vaikuttamaan jotta oppiminen edistyy. Ja ne ei ookkaan enää ihan helppoja juttuja." (Seija, 1176-1188)*

Hyvän lukutaidon saavuttaminen edellyttää tiettyjen oppimisvalmiuksien hallintaa. Oppilaalla täytyy olla riittävät visuaaliset taidot, että hän oppii erottamaan ja muistamaan eri kirjainmuodot. Oppilaan on hallittava kielen keskeiset piirteet, jotta hän osaa yhdistää pienemmistä kielen osista laajempia merkityksellisiä kokonaisuuksia kuten lauseita. Tärkeä taito lukemisen kannalta on myös foneeminen tietoisuus, jotta oppilas ymmärtää, että sanat muodostuvat äänteistä ja jokaisella äänteellä on kirjainmuoto. (Mann 1991, 137)

Dysfasia nimen alle sijoittuu erilaisia lapsia ja dysfasialuokan oppilasaines koostuu usein hyvin erilaisista lapsista. Opettaja ei voi valita oppilaitaan yhtä tarkasti kuin tutkijat valitsevat koehenkilöitä tutkimuksiinsa. Käytännön opetustyössä opettaja joutuu opettamaan samassa luokassa erilaisista vaikeuksista kärsiviä lapsia. Dysfasialuokan oppilaan koulunkäyntiä voi kielellisen vaikeuden sijasta haitata enemmän esimerkiksi tarkkaavaisuuden häiriö. SLI- tutkimuksiin on valittu koehenkilöitä hieman erilaisin perustein. Tutkijat ovat määritelleet kielihäiriön piirteitä eri tavoin. (Shachter 1996, 517). Tutkijoiden käyttämät valintakriteerit vaikuttavat osaltaan myöhemmin tutkimustulosten yleistettävyyteen. Erityinen kielihäiriö (SLI)- termiä käytetään usein ikään kuin se viittaisi johonkin selkeästi määriteltyyn ryhmään lapsia, vaikka selkeää, yleisesti hyväksyttyä määritelmää ei ole tehty. (Aram, Morris & Hall 1993, 580.)

Erityinen kielellinen häiriö (SLI) on niin laaja termi, että se on käyttökelpoinen vain yleisellä tasolla kommunikaatiota koskevissa yhteyksissä. Tulevaisuudessa tarvitsisi SLI- käsitteelle luoda tarkemmin määriteltyjä alaryhmiä. (Aram, Morris & Hall 1993, 589.) Friel-Pattin (1992, 139) mielestä tällainen tarkempi alaryhmiin määrittely voitaisiin saavuttaa eri tieteenalojen yhteistyönä.

Keräsimme tutkimuksemme aineiston teemoitetun haastattelun avulla, sillä halusimme antaa opettajille mahdollisuuden kertoa omin sanoin millaista on opettaa kielellisistä vaikeuksista kärsiviä oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan. Teemoitetun haastattelun kysymykset tai keskustelun aiheet ovat suuntaa antavia, mutta auttavat keräämään useammalta haastateltavalta kohtalaisen yhteneväiset aineistot. Itse haastattelutilanteessa huomasimme, että opettajat keskittyivät kertomaan hiukan eri asioista. Yhdelle erilaisten kielellisen tietoisuuden harjoitteet ja oppimistaitojen harjoittaminen oli keskeinen osa opettamista, kun toinen opettaja korosti erityisesti positiivisen oppimisilmapiirin luomista luokkaan. Haastatellut opettajat poikkesivat toisistaan myös kerronnassaan. Leena kertoi vuolaasti jo haastattelijan pienen johdattelun jälkeen, kun Kalle vastasi vain lähinnä kysymyksiin. Liisa pitäytyi kerronnassaan tiukasti tapausoppilaan viitekehykseen ja kertoi niukasti omasta opetuksestaan. Seija taas kertoi mielellään esimerkkejä omasta työskentelystään ja käyttämistään harjoitteista.

Opettajien vastausten erot johtuvat tietenkin myös tapausoppilaiden erilaisuudesta. Jo pelkkä tapausoppilaiden ikäjakauma on varsin laaja. Tapausoppilaiden lukutaito oli laajasta ikäjakaumasta huolimatta melko saman tasoinen. Vain Timo pystyi lukemaan pieniä tekstikappaleita, muut tapausoppilaat osasivat lukea sanoja. Oppilaiden taitoja pystymme vertailemaan vain opettajien kertomusten perusteella, sillä emme itse seuranneet opetusta tai oppilaan työskentelyä tunnilla. Tuntien seuraaminen olisi antanut luonnollisesti toisen tyyppistä tietoa myös dysfasialuokan opettajan arkipäivästä. Halusimme kuitenkin rajata tutkimuksemme aineiston opettajien haastatteluihin.

Opettajat kertoivat tapausoppilaistaan oppimista vaikeuttavien ominaisuuksien kautta. He pohtivat millaisilla toimenpiteillä oppilaiden ongelmiin voitaisiin vaikuttaa. Tällainen lähestymistapa korostaa kuntoutusta oppilaan ongelmien ratkaisijana.

Haastattelurunkomme ohjasi omalta osaltaan opettajia keskittymään oppilaan erilaisten vaikeuksien kuvailuun. Vapaampi, väljemmin ohjailtu haastattelu olisi saattanut tuottaa hiukan eri asioita painottavia tarinoita.

Koulutyössä opettaja huomaa varsin pian oppilaan oppimista vaikeuttavat tekijät ja tuntee velvollisuudekseen etsiä niihin ratkaisuja. Opettajien kertomusten taustalla voivat vaikuttaa myös lasten vanhempien odottamat oppimistulokset. Kaikki haastattelemamme opettajat ottivat jossain keskustelun vaiheessa esille myös luokan sallivan ja myönteisen ilmapiirin tärkeyden oppimisen kannalta. Vaikeimmista kielellisistä vaikeuksista kärsivien tapausoppilaiden opettajat, Leena ja Liisa, korostivat kuntoutuksen lisäksi myös oman vamman kanssa selviämisen merkitystä lapsen itsetunnon kannalta.

Tapausoppilaiden ja haastateltavien opettajien valikoituminen tutkimukseemme ei onnistunut aivan toivotulla tavalla. Kouluille lähettämässämme saatekirjeessä toivomme tutkimukseen osallistuvan opettajan kertovan sellaisen oppilaan opettamisesta, jonka lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosessi olisi vielä opettajan tuoreessa muistissa. Kaikki tutkimuksessamme haastatellut opettajat eivät kuitenkaan olleet opettaneet tapausoppilastaan koulunkäynnin alusta alkaen.

Haastattelurungon laatiminen ei ollut helppo tehtävä. Omat ennakko-oletukset ja halu tietää kielellisistä vaikeuksista kärsivien lasten lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen käytännön toteuttamisesta vaikuttivat rungon muotoutumiseen. Emme testanneet haastattelurungon toimivuutta ennen ensimmäistä haastattelukierrosta. Sovimme kuitenkin jo ennen ensimmäisiä haastatteluja kaikkien opettajien kanssa myös toisesta tapaamisesta, sillä halusimme varmistaa eri opettajien haastatteluista saatavan aineiston mahdollisimman hyvän yhteen sopivuuden. Haastattelimme kumpikin kahta opettajaa ja purimme kaseteilta tekstiksi omat haastattelumme. Kahden haastattelijan käyttäminen aineiston keräämisessä voi olla pieni riski kerätyn aineiston yhtenäisyydelle. Me pyrimme varmistamaan samansuuntaisen haastattelukäytännön toteutumista esimerkiksi muotoilemalla ennen haastatteluun lähtöä toisillemme esimerkin omaisia kysymyksiä.

Keskustelimme myös välittömästi haastattelujen jälkeen mitkä kohdat asialistasta käytiin läpi ja mitkä asiat jäivät ehkä epäselviksi.

Laadullisen haastattelun perusteella tehdyt johtopäätökset ovat aina vain kyseisten henkilöiden tulkintoja esitetystä asiasta, joku toinen tutkija voisi päätyä erilaiseen tulkintaan. Me tulevina erityisopettajina tarkastelimme opettajien vastauksia opetuksellisesta näkökulmasta ja teimme tulkintamme opettajan näkökulmasta. Tutkimuksemme tuloksista emme ole kehitelleet omia teorioita. Emme myöskään vetäneet aineistosta esille laajoja yleistyksiä. Työssämme olemme pelkistäneet aineistosta esille nousevia piirteitä, teemoja. Kvalitatiivisten analyysitapojen yleisimmin käytetyt muodot ovat Pirjo Savolaisen mukaan (1991) juuri aineiston pelkistäminen ja luokittelu. Joensuun yliopistossa vuosina 1975-89 tehdyissä kasvatustieteen väitöskirjoissa laadullisten menetelmien analyysit ylsivät vain harvoin vertailuntasolle. Useimmiten tutkijat tyytyivät analyysissään pelkistämään tai luokittelemaan aineistoansa (Savolainen 1991, 453-456.) Laadullisen tutkimuksen ansiot ovat riippuvaisia tutkijan kyvystä vetää aineistostaan johtopäätöksiä ja tukea tekemiään päätelmiä. Tutkimus on hyvä silloin kun käytetty metodi on tutkittavan asian selvittämisessä kaikkein tarkoituksenmukaisin. (Plante, Kiernan & Betts 1994, 53.)

Tutkijan tietoiset ja tiedostamattomat päämäärät vaikuttavat hänen tapaansa käsitellä aineistoaan (Scheurich 1995, 241). Nämä omat mielenkiinnon kohteet ja vaikuttimet tiedostamalla tutkimuksen uskottavuutta voidaan parantaa. Scheurich (1995) kritisoi voimakkaasti haastattelua laadullisena tutkimusmenetelmänä. Hän muistuttaa, että haastattelutilanteessa vaikuttavia tietoisia ja tiedostamattomia inhimillisiä tekijöitä on mahdotonta luokitella ja kahlita. Tämän vuoksi haastattelututkimuksesta tehdyt päätelmät heijastelevat Scheurichin mukaan ainoastaan kyseisen tutkijan näkemyksiä. (Scheurich 1995, 249.)

Kielellisten vaikeuksien vaikutuksia lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen ja opettamiseen on tutkittu enemmän englanninkielisissä maissa. Ulkomailla tehtyjä lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksia ei voi suoraan soveltaa suomen kieleen erilaisen äänne-kirjain vastaavuuden takia. Kielellisistä vaikeuksista kärsivien lasten lukemaan ja

kirjoittamaan opettamisesta kertovia artikkeleita ei löytynyt helposti, vaikka kielellisiä häiriöitä on tutkittu myös Suomessa viime vuosina.

Toteutimme tämän tutkimuksen aineiston keräämisen haastattelemalla kielellisistä vaikeuksista kärsivien lasten opettajia. Olisi mielenkiintoista selvittää dysfasialuokan opettajan näkökulman lisäksi myös kielihäiriöisen lapsen arkeen vaikuttavia tekijöitä lapsen omasta näkökulmasta.

LÄHTEET

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo; WSOY, 168-187.

Ahonen, T. 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 78. Jyväskylä; Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Ahonen, T. 1997. Lukivaikeudet oppimisvaikeuksien kentässä. Teoksessa K. Stranden (toim.) 1997. Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä; Gummerus,16-17

Alasuutari, R. 1994. Laadullinen tutkimus. (2. uudistettu painos). Tampere; Vastapaino.

Aram, D.M., Morris, R. & Hall, N.E. 1993. Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. Journal of speech and hearing research, vol 36 (3), 580-591.

Beitchman, J. H, Cohen, N. J., Konstantareas M. M. & Tannock, R. (eds.) 1996. Language, learning and behavior disorders. Developmental, biological, and clinical perspectives. Cambridge University Press.

Bishop, D.V.M. & Adams, C. 1990. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. Journal of child psychology and psychiatry, 31 (7), 1027-1050.

Blatcford, P., Ireson, J. & Joscelyne, T. 1994. The initian teaching of reading: what do teachers think? Educational psychology, vol. 14 (3), 331-344.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. (2nd edition). Boston; Allyn & Bacons.

Cahn, D.A. & Marcotte, A.C. 1995. Rates of forgetting in attention deficit hyperactivity disorder. Child neuropsychology, vol 1 (2), 158-163.

Casey, J. E., Rourke, B.P. & Dotte, J.E. 1996. Learning disabilities in children with attention deficit disorder with and without hyperactivity. Child neuropsychology, vol 2 (2), 83-98.

Catts, H.W.1993. The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. Journal of speech and hearing researchs, vol 36 (oct.), 948-958.

Friel-Patti, S. 1992. Research in child language disorders: what do we know and where are we going. Folia phoniatrica, 44, 126-142.

Gillam, R.B. & Carlile, R.M. 1997. Oral reading and story retelling of studets with specific language impairment. Language, speech, and hearing services in schools, 28 (1), 30-42.

Grönroos, M. 1995. Dysfasia foniatrin näkökulmasta. Afasia, (3), 16-18.

Haapanen, M-L. 1997. Dysfasia, mitä se onkaan ? Afasia, (1), 6-9.

Haulivuori, E. 1997. Käytännön näkökulmia dysfasiaopetukseen. Afasia, (4), 31-33.

Hyytiäinen - Ruokokoski, U.(toim) 1993. Dysfasia, kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus - ja afasialiitto ry. Forssa: Forssan kirjapaino oy.

Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. Lukijalle. Teoksessa Hyytiäinen - Ruokokoski, U.(toim) 1993. Dysfasia, kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus - ja afasialiitto ry. Forssa: Forssan kirjapaino oy, 5

Ikonen, O. (toim.) 1995. Erilainen oppija. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva; WSOY.

Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:165.

Kangas, M. & Leinonen, E. 1996. Erityisopettajuus. Kvalitatiivinen monitapaustutkimus siitä, millaista on olla erityisopettaja erityisopettajan omin silmin. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tietekunta.

Koivunen, A. 1996. Luokanopettajan ja erityisluokanopettajan motivaatio ja minäkuva. Pro gradu- työ. Turun yliopisto.

Korkman, M. 1997. Oireena puheen kehityksen viive. Teoksessa K. Stranden (toim.). 1997. Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus, 55-59.

Lahtinen, U. 1997. Liikunnallako oppii? Teoksessa K. Stranden (toim) 1997. Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus, 134-138.

Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen; H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo; WSOY.

Magnusson, E & Nauclér, K. 1990a. Can preschool data predict language-disordered children's reading and spelling at school. Folia phoniatrica et logopaedica, 42 (6), 277-282.

Magnusson, E & Nauclér, K. 1993. The development of linguistic awareness in language-disordered children. First language, 13, 93-111.

Magnusson, E & Nauclér, K. 1990b. Reading and spelling in language-disordered children - linguistic and metalinguistic prerequisites: report on a longitudinal study. Clinical linguistics & phonetics, vol 4 (1), 49-61.

Malinen, R. 1996. Dysfasiasta ja dysfaattisten lasten opettamisesta. Kielikukko, (1), 16 - 18.

Mann, V. 1991. Language problems: a key to early reading problems. Teoksessa B.Y.L. Wong (toim). 1991. Learning about learning disabilities, 129-162.

Melin, V. 1991. Lukemaanopetusmenetelmien vertailua. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen monisteita.

Mujunen, R. & Takkinen, R. 1993. Aivot, kieli, ääni. Suomen logopedis-foniatrisen yhdistys ry:n julkaisuja 27.

Montgomery, J. W. 1996. Sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. Topics in language disorder, 17 (1), 19-32.

Niemi, P., Poskiparta, E. & Hyönä, J. 1986. Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi. Turun yliopiston psykologian laitos, psykologian tutkimuksia 78.

Ojanen, S. 1985. Lukemaan opettamisen menetelmien esittelyä ja niiden tuloksellisuuden vertailua peruskoulun 1. ja 2. luokalla. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 7.

Parkinson, E. & Gorrie, B. 1995. Teaching phonological awareness and reading. Child, language, teaching and therapy, vol 11 (2), 127-143.

Patton, M.R. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park; Sage.

Peltomaa, K.1997. Tuloksiin koulun, kodin ja asiantuntijan yhteistyöllä. Teoksessa K. Stranden (toim.). 1997. Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus, 71-74.

Plante, E., Kiernan, B. & Betts, J.D. 1994. Research to practice. Method or methodolotry. The qualitative/quantitative debate. Language, speech, and hearing services in schools, 25 (Jan), 52-54.

Poskiparta, E. 1993. Fonologisen tietoisuuden kehittäminen erityisopetuksessa 1.luokalla. Julkaisussa R. Mujunen & R. Takkinen.1993. Aivot, kieli, ääni, 67-82.

Powell, R.P. & Bishop, D.V.M. 1992. Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. Developmental medicine and child neurology, 34 (9), 755-765.

Rantala, S - L & Hällback, H. 1993. Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista. Teoksessa Hyytiäinen - Ruokokoski, U. (toim) 1993. Dysfasia, kielenkehityksen erityisvaikeus, 13 - 24.

Runsas, R. 1991. Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Jyväskylä; Gummerus.

Salovius, E. 1990. Tarvitsevatko dysfaatikot erityistä erityisopetusta. Kuurojen- ja sokeainkoulu, 4, 4-10.

Salovius, E. 1991. Dysfaattiset lapset. Teoksessa Runsas, R. (toim) 1991. Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa, 372 - 381.

Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5-6), 451-458.

Schachter, D.C. 1996. Academic performance in children with speech and language impairment: a review of follow-up research. Teoksessa J.H. Beitchman, N.J. Cohen, M.M. Konstantareas & R. Tannock (eds.) 1996. Language, learning and behavior disorders. Developmental, biological, and clinical perspectives, 515-529.

Scheurich, J. J. 1995. A postmodernist critique of research interviewing. Qualitative studies in education, 8 (3), 239-252.

Siiskonen, T. 1995. KPL- ja CID- kielenopetusmenetelmät. Teoksessa O. Ikonen (toim.) 1995. Erilainen oppija. Erityisopetuksesa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä, 46-55.

Stranden. K. (toim.) 1997. Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. HERO. Jyväskylä; Gummerus.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park; Sage.

Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus, 23 (3), 276-280.

Toimintakyvyn arviointi (The Abilities Index). 1997. Varhe. Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos. R. Simeonsson & D. B. Bailey. 1991. Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

Tuovinen, S. 1995. Dysfasia- oireyhtymän kielellis-kognitiivisten ongelmien kuvausta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Wong, B.Y.L. (toim) 1991. Learning about learning disabilities. San Diego; Academic Press.

LIITE 1. Tiedotukset ja tutkimusluvat

TUTKIMUSLUPA

Olemme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opiskelijoita. Olemme kiinnostuneita tutkimaan opintoihin kuuluvana suorituksena aihetta "Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen dysfasialuokalla". Tavoitteemme on tutkia sitä, miten opettajat opettavat lukemaan ja kirjoittamaan dysfaatikkoa, jolla on erityisiä vaikeuksia omaksua luku- ja kirjoitustaitoa.

Toivomme löytävämme koulustanne tutkimustamme varten yhden ala-asteen opettajan, jolla on luokallaan opetuksen suhteen haasteellinen dysfaattinen oppilas. Haluaisimme keskustelunomaisesti haastatella opettajaa kyseisen oppilaan opettamisesta. Lisäksi pyytäisimme lupaa käyttää koulussa olevia rekisteritietoja kyseisestä oppilaasta, mikäli hänen vanhempansa antavat siihen luvan. Tutkimus toteutetaan luottamuksellisesti niin, etteivät tutkimuskohteiden oikeat nimet tai muut tunnistetiedot tule raportissa esille.

Pyydämme tutkimukseemme mukaan vastaavaa tapausta myös kahdesta muusta koulusta, jossa on dysfasialuokkia. Toivomme suostumustanne toteuttaa osa tutkimustamme koulussanne. Vastaamme miellämme tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Tutkimuksen suorittajat:	Sanna Koivuniemi p. ***	Anu Rahikainen p. ***

Työmme ohjaaja erityis-pedagogiikan laitokselta:	Markku Leskinen, kasv. tri p. ***

LIITE 1. (jatkuu)

TUTKIMUSSOPIMUS

Koulumme on käytettävissä Sanna Koivuniemen ja Anu Rahikaisen opinnäytetyössä "Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen dysfasialuokalla". Tämä sopimus edellyttää, että tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti eivätkä tutkittavien nimet tule työssämme esille.

Koulun nimi: _____

Aika ja paikka: _____

Allekirjoitus : _____

Nimen selvennys: _____

LIITE 1. (jatkuu)

HYVÄ OPETTAJA

Opiskelemme erityisopettajiksi Jyväskylän yliopistossa. Teemme lopputyötämme dysfaattisen lapsen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta. Haluamme oppia lisää siitä, miten opettaa dysfaatikkoa, jonka lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ei etene odotetusti ja erilaisia vaikeuksia esiintyy.

Tarkoituksena on, että valitsisitte luokaltanne oppilaan, jonka lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen on tuntunut erityisen haastavalta. Toivomme, että valitsisitte oppilaan, jolle nämä asiat ovat tällä hetkellä ajankohtaisia. Haluaisimme kuulla opettajan kokemuksia tämän oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta. Tutkimusaineiston keräisimme teemoitetuilla keskusteluilla, jotka luvallanne nauhoitetaan. Haastattelisimme teitä kahdesti kevään 1997 aikana erikseen sovittavana ajankohtana. Tutkimuksessamme haluaisimme myös kuvata tätä oppilasta yleisemmin. Tätä varten haluaisimme käyttää koulussa olevia rekistereitä oppilaan vanhempien luvalla. Myöskin oppilaan tekemät koulutehtävät olisivat käyttökelpoista materiaalia.

Tutkimukseen osallistuvien oikeita nimiä ei mainita missään yhteydessä tutkimusta tehdessämme. Kyseisen lapsen vanhemmilta pyydetään suostumus kirjallisesti lupalomakkeella. Tutkimuksessamme haastattelemme neljää dysfasialuokan opettajaa eri paikkakunnilta. Molemmat tutkijat haastattelevat kaksi opettajaa, mutta varsinaisen tutkimusanalyysin teemme yhdessä. Vastaamme miellämme tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Yhteistyötä toivoen:

Sanna Koivuniemi
p.***

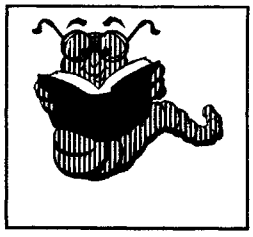
Anu Rahikainen
p.***

Työmme ohjaaja erityis-
pedagogiikan laitoksella: Markku Leskinen, kasv. tri
p.***

LIITE 1. (jatkuu)

HYVÄ KOTIVÄKI

Opiskelemme erityisopettajiksi Jyväskylän yliopistossa. Valmistumme pian ja teemme nyt lopputyötämme. Olemme kiinnostuneita dysfaattisten lasten opettamisesta ja siksi lopputyömme aiheena on lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen dysfasialuokalla.



Toivoisimme, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseemme. Tutkimus toteutettaisiin haastattelemalla lapsenne opettajaa. Hän kertoisi meille lapsenne edistymisestä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa sekä siitä, miten on itse toteuttanut opetusta. Haluaisimme myös käyttää aineistona koulussa olevia lastanne koskevia rekisteritietoja sekä lapsenne koulussa tekemiä tehtäviä saadaksemme syvällisemmän käsityksen lapsenne tilanteesta ja taustasta. Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä lapsenne oikea nimi tule näkyviin tutkimusselosteessa. Tutkimuksessamme on mukana myös kolme muuta opettajaa ja oppilasta eri paikkakunnilta. Jos haluatte tietää lisää tutkimuksesta, niin vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Terveisin:

tutkimuksen suorittajat: Sanna Koivuniemi (p.***) Anu Rahikainen (p.***)

Työmme ohjaaja yliopistolla : Markku Leskinen, kasv. tri (p.***)

PALAUTTAKAA LAPSENNE MUKANA OPETTAJALLE VIIMEISTÄÄN: _____

TUTKIMUSSOPIMUS

Ympäröi sopiva vaihtoehto.

Lapsemme (nimi)_____
saa osallistua Koivuniemen ja Rahikaisen tutkimukseen. kyllä ei

Opettaja saa kertoa lapsestamme ja näyttää hänen tekemiään tehtäviä. kyllä ei

Myönnämme luvan lastamme koskevien rekisteritietojen käyttämiseen. kyllä ei

Suostumuksemme edellyttää, että lastamme ja perhettämme koskevia tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä tiedot saa joutua ulkopuolisten tietoon.

Aika ja paikka: _____
huoltajan allekirjoitus

LIITE 1. (jatkuu)

13.3.1997 Jyväskylässsä

SAATTEEKSI REHTORILLE JA OPETTAJALLE

Soitamme koulullenne pääsiäisen jälkeen (viikolla 14) ja tiedustelemme mahdollisuuttanne osallistua tutkimukseemme. Toivoisimme, että tutkimukseemme osallistuva opettaja löytäisi aikaa haastatteluihin viikoilla 15 tai 16. Liitämme mukaan lupalomakkeen oppilaan vanhemmille. Olisi hyvä, jos lupa vanhemmilta tulisi mahdollisimman pian. Kuoressa on kaksi lupalomaketta siltä varalta, että opettajan ensimmäiseksi valitseman, haastavan oppilaan vanhemmat kieltäytyvät.

YHTEYSTIEDOT:

Anu Rahikainen puh: ***
Sanna Koivuniemi puh: ***

LIITE 2. HAASTATTELURUNKO: Dysfaattisen oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen.

OPPILAAN KUVAILU

1. Kerro mikä tekee mielestäsi tästä oppilaasta haastavan opetettavan?
2. Koska minä en tunne tätä oppilasta, voisitko kuvailla yleisesti häntä
- millainen dysfasia?
- lisävaikeudet?
- kommunikointi?
- luonne (sosiaalisuus)
- ryhmässä toimiminen
- oppimistyyli (aistikanavat)
- mitkä kouluaineet/asiat kiinnostavat, mitkä eivät?
- motoriikka (karkea/hieno/silmä-käsi)
- tarkkaavaisuus
- muisti
- HOPS (onko olemassa, millainen, kuka laati,prosessi)

3. Kerro mitkä ovat mielestäsi tämän oppilaan vahvuudet
4. Minkä tyyppisistä tehtävistä hänen on vaikea/mahdoton selvitä.
5. Millaisessa luokassa oppilas nyt on? (luokkatoverit)

OPPILAAN TAUSTA / KUNTOUTUSHISTORIA

1. Tunnetko tämän oppilaan diagnosoinnin ja kuntoutuksen alkua?
- milloin diagnosoitu (lapsen ikä), pitääkö mielestäsi yhä paikkaansa?
2. Kuntoutuksen aloittamisesta tähän päivään (milloin alkoi, mitä tehty...)
- vanhempien kiinnostus kuntoutukseen, koulunkäyntiin.
- mitä tehnyt ennen koulua?
- tukitoimet (esim. mitä terapioita saanut, kuinka kauan?)

LIITE 2. (jatkuu)

3. Tiedätkö miksi oppilas aikanaan sijoitettiin tähän kouluun?

4. Millainen oppilas oli aloittaessaan koulun?

- kehitystaso, kouluvalmius
- kommunikaatio

LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN - OPPIMINEN

1. Miten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät taidot ovat kehittyneet; kuvaile prosessin kulkua.

-prosessin alku

-edistyminen, eteneminen?

-tapahtuiko harppauksia (kypsyminen)

-kertaamisen tarve? (asioiden "pysyvyys" mielessä")

-mitkä asiat hän oppi hyvin?

-mitkä asiat olivat vaikeita oppia?

2. Millaiset lukemisen ja kirjoittamisen taidot tämä oppilas on nyt saavuttanut.

-mekaaninen lukutaito:

-äänne-kirjain-vastaavuus (tunnistaminen, tuottaminen, yhdistäminen)

-liukuminen, kirjainten yhdistäminen tavuiksi, tavujen sanoiksi.

-lyhyet sanat,- pitkät ja vaikeat sanat,- lauseet

-kontekstin käyttö lukemisessa

luetun ymmärtäminen:

-miten kuullun ymmärtäminen?/ymmärtämisvaikeuksien vaikutus

kirjoittaminen:

-kirjainmuotojen muistaminen, motorinen suorittaminen

-lyhyet - pitkät sanat, -sanelusta, -lauseen jatkaminen, -spontaani

3. Keskustellaan seuraavaksi lukemiseen ja kirjoittamiseen tarvittavista taidoista tämän oppilaan kohdalla. Miten esimerkiksi **muistin** ongelmat näkyvät lukemisessa ja kirjoittamisessa tällä hetkellä?

-tarkkaavaisuus, keskittyminen

-motoriikka kirjoittamisessa

LIITE 2. (jatkuu)

-tietoisuus kielestä, kielellä leikkiminen (riimit, arvoitukset, homonyymit)
-havaitseminen (kuulo, näkö) informaation vastaanotto
-kognitiiviset eli ajattelun taidot (järkeily, ongelmanratkaisu, vertaaminen...)

3. Miten, kokemuksesi mukaan, oppilas suhtautuu opiskeluun / lukemiseen ja kirjoittamiseen (tai yleensä akateemisten taitojen harjoittelemiseen) ?
- motivaatio, haluaako oppia, onko yritteliäs tai innostunut ?
- tiedostaako, osaavansa lukea tai mitä lukeminen on ?

4. Millaiset tehtävät tuottavat tälle oppilaalle vaikeuksia? Kerro esimerkkejä.
5. Millaisia tehtäviä / töitä tämä oppilas tekee mielellään? Kerro esimerkkejä.
-oppimisen kannalta hyviä tehtäviä?

6. Miten kielelliset vaikeudet vaikuttavat tämän oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen?
-sananlöytämisvaikeus
-nimeämisvaikeus
-ymmärtämisvaikeus
-tuottamisvaikeudet (fonologia, morfologia, syntaksi)
-artikulaatiovirheisyys
-kommunikaatiomuoto esim. puhumattomuus
-pragmatiikan ja semantiikkaan liittyvät kielelliset vaikeudet
-sanavarasto

LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPETTAMINEN

1. Millaista yleensä on opettaa dysfasialuokan oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan?
2. Jos ajattelet kaikkia dysfaattisia lapsia joita olet opettanut lukemaan, mihin "vaikeusjanan" kohtaan tämä oppilas mielestäsi sijoittuu?
3.opetusmenetelmät
-millaisia menetelmiä olet käyttänyt tämän oppilaan kohdalla? (mikä toimii - mikä ei?)

LIITE 2. (jatkuu)

-omat sovellukset "valmiisiin" menetelmäideoihin

-tunnin kulku - mistä koostuu? (onko varsinaisia äikäntunteja?)

-rutiinit-tärkeys tälle oppilaalle?

4.Eriyttäminen

-eriyttämismahdollisuudet luokassa

-miten pystyt eriyttämään tätä oppilasta?

-avustajat

OPPILAAN TULEVAISUUS

-Lukemisen ja kirjoittamisen ensisijaisuus?

-Millaisia tavoitteita on asetettu jatkossa lukemisen ja kirjoittamisen suhteen?

-Millaisen taitotason arvelet tämän oppilaan saavuttavan?

TOIMINTAKYVYN ARVIOINTI

(The ABILITIES Index)

VARHE
Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
1997

Rune J. Simeonsson
Donald B. Bailey

Frank Porter Graham Child Development Center
University of North Carolina at Chapel Hill
©1991

Toimintakyvyn arviointi tuottaa lapsen tai nuoren toiminnallisten kykyjen profiilin yhdeksällä keskeisellä osa-alueella. Arvioinnin tekevien henkilöiden tulee tuntea lapsi tai nuori ja perustaa arvionsa omaan tietoonsa hänestä sekä mahdollisesti myös testituloksiin.

Kunkin alueen arvioinnit tehdään asteikolla 0 - 5, jossa 0 osoittaa normaalia kykyä, 1 (mahdollinen, epäily olemassa) osoittaa joitakin kysymyksiä liittyen lapsen kykyyn ja 5 osoittaa äärimmäistä tai erittäin merkittävää kyvyn puuttumista. Tehdessäsi kutakin arviota vertaa lasta muihin samanikäisiin lapsiin. Lapsella tarkoitetaan tässä myös nuorisoikäistä. Seuraavat ohjeet tukevat kunkin arviointisi tekemistä. Tarvittaessa voit käyttää lomakkeen takakannessa olevaa tilaa antaaksesi lisätietoja arvioinneista.

1. Kuulo

Arvioi lapsen kykyä kuulla päivittäisissä toiminnoissa. Pisteytä kuulo erikseen molemmille korville. Pistemäärä 5 (erittäin merkittävä kuulon vaje) tarkoittaa, että lapsi ei kuule lainkaan. Arvioi lapsen kuulo ilman kuulolaitetta. Jos lapsi käyttää kuulolaitetta, niin ilmoita tämä tieto lomakkeen takasivulla.

2. Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen

Tällä alueella tehdään kaksi arviointia, toinen sosiaalisista taidoista ja toinen sopimattomasta tai epätavallisesta käyttäytymisestä. Sosiaaliset taidot tarkoittavat lapsen kykyä toimia toisten ihmisten kanssa tarkoituksenmukaisesti. Sopimatonta tai epätavallista käyttäytymistä on esimerkiksi lyöminen, huutaminen, heijaaminen, käsien taputtelu, itsensä pureminen, jne.

3. Älyllinen toiminta (ajattelu ja päättely)

Tämä arviointi liittyy lapsen kykyyn ajatella ja päätellä. Arvioi lapsen tapoja ratkaista ongelmia ja hänen leikkejään lelujen kanssa ja vertaa tätä muihin samanikäisiin lapsiin.

4. Raajat (käsien, käsivarsien ja jalkojen käyttö)

Arvioi lapsen kykyä käyttää käsiään, käsivarsiaan ja jalkojaan päivittäisissä toiminnoissaan. Pisteytä vasemman ja oikean puolen raajat erikseen. Pistemäärä 5 (erittäin merkittävä käytön vaikeus) tarkoittaa, ettei lapsi pysty käyttämään raajaansa.

5. Tarkoituksellinen viestintä (ymmärtäminen ja viestiminen toisten kanssa)

Arvioi erikseen lapsen kykyä ymmärtää toisia ja kykyä viestiä toisten kanssa. Tämä arviointi sisältää yritykset viestiä muillakin kuin puheen keinoilla (viittomat, eleet, kuvataulut). Vertaa lapsen kykyä muihin samanikäisiin lapsiin.

6. Toonisuus (lihasjänteys)

Arvioi lapsen lihasjänteyttä. Normaali tarkoittaa, että lapsen lihakset eivät ole jäykkiä tai velttoja. Jos lapsen lihasjänteys ei ole normaalin rajoissa, niin merkitse "X" siihen laatikkoon, joka osoittaa jäykkyyden tai velttouden tai molemmat. On tehtävä kaksi arviointia, koska joidenkin lasten jäykkyys tai velttous voi vaihdella kehon eri osissa tai eri ajankohdasta toiseen.

7. Fyysinen terveys (kokonaisterveys)

Arvioi lapsen yleistä terveyttä. Normaali tarkoittaa tavallisia terveysongelmia ja sairauksia, jotka ovat tyypillisiä tämän ikäisillä lapsilla. Jos lapsella on terveysongelma, niin arvioinnin tulee osoittaa, missä määrin terveysongelmat rajoittavat toimintoja. Jatkuvia terveysongelmia ovat esim. kohtaukset, diabetes, lihassurkastumat, syöpä, jne.

8. Silmät (näkö)

Arvioi lapsen näkökykyä päivittäisissä toiminnoissa. Pisteytä sekä vasen että oikea silmä. Pistemäärä 5 tarkoittaa, että lapsi ei näe lainkaan. Pisteytä lapsen näkökyky ilman silmälaseja. Jos lapsi käyttää silmälaseja, niin ilmoita tämä tieto lomakkeen takasivulla.

9. Kehon rakenne

Arvioi lapsen kehon muotoa ja rakennetta. Normaali tarkoittaa, että lapsella ei ole mitään eroja liittyen kehon osien muotoon tai rakenteeseen. Erot muodossa sisältävät esimerkiksi suulakihalkion tai kampurajalan; rakenne-erot sisältävät esimerkiksi selkärangan, käsien tai jalkojen epämuodostumat. Arviointien tulee osoittaa, miten paljon nämä erot rajoittavat lapsen liikkumista, toimintaa ja leikkimistä.

TOIMINTAKYVYN ARVIOINTI (The ABILITIES Index)

Jyväskylän yliopisto/VARHE
Rune J. Simeonsson (UNC-CH)
Donald B. Bailey (UNC-CH)

Arviointipäivä: ____/____/_____

Arvioija: _____

Lapsen nimi: _____

OHJEET: Merkitse X kussakin sarakkeessa siihen paikkaan, joka parhaiten kuvaa lastasi. Huomioi, että kohdissa 1 (Kuulo), 2 (Käyttäytyminen), 4 (Raajat), 5 (Tarkoituksellinen viestintä), 6 (Toonisuus) ja 8 (Silmät) tulee merkitä useita X:iä. Kunkin sarakkeen alareunassa on tila, johon tulee merkitä arvioinnin peruste (esim. havainnointi, kokemus, testitulokset).

	1 Kuulo		2 Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen		3 Älyllinen toiminta	4 Raajat						5 Tarkoituksellinen viestintä		6 Toonisuus (lihasjänteys)		7 Fyysinen terveys	8 Silmät (näkö)		9 Kehon rakenne
	Vasen korva	Oikea korva	Sosiaaliset taidot	Sopimaton käytös	Ajattelu ja päättely	Vasen käsi ja sormet	Vasen käsivarsi	Vasen jalka	Oikea käsi ja sormet	Oikea käsivarsi	Oikea jalka	Toisten ymmärtäminen	Viestiminen toisten kanssa	Jäykkyys	Velttous	Kokonaisterveys	Vasen silmä	Oikea silmä	Kehon muoto ja rakenne
0	Normaali		Kaikki käyttäytyminen lapsen ikätasolle tyypillistä ja sopivaa		Ikätasoa vastaava	Täysin normaali käyttö						Ikätasoa vastaava kielellinen ja eleilmaisu		Normaali		Hyvä yleinen terveydentila	Normaali		Normaali
1	Mahdollinen kuulon vaje		Mahdollinen vaje	Epäily epäsopivasta käytöksestä	Epäily ongelmien olemassaolosta	Epäily käytön vaikeudesta						Epäily viestinnän vaikeudesta		Epäily olemassa		Epäily terveysongelmista	Epäily näkökyvyn vajeesta		Epäily erilaisuudesta tai rajoittavuudesta
2	Lievä kuulon vaje		Lievä vaje	Hieman	Lievä toiminnan vaje	Lievä käytön vaikeus						Lievä viestintävaikeus		Lievä		Vähäisiä jatkuvia terveysongelmia	Lievä näkökyvyn vaje		Lievä erilaisuus tai rajoittavuus
3	Kohtalainen kuulon vaje		Kohtalainen vaje	Jonkin verran	Kohtalainen toiminnan vaje	Kohtalainen käytön vaikeus						Kohtalainen viestintävaikeus		Kohtalainen		Jatkuvia lääkinnällisesti hallittuja terveysongelmia	Kohtalainen näkökyvyn vaje		Kohtalainen erilaisuus tai rajoittavuus
4	Merkittävä kuulon vaje		Merkittävä vaje	Paljon	Merkittävä toiminnan vaje	Merkittävä käytön vaikeus						Merkittävä viestintävaikeus		Merkittävä		Jatkuvia heikosti hallittuja terveysongelmia	Merkittävä näkökyvyn vaje		Merkittävä erilaisuus tai rajoittavuus
5	Erittäin merkittävä kuulon vaje (kuurous)		Erittäin merkittävä vaje	Erittäin paljon	Erittäin merkittävä toiminnan vaje	Erittäin merkittävä käytön vaikeus						Erittäin merkittävä viestintävaikeus		Erittäin merkittävä		Vakavia terveysongelmia, toiminta lähes täysin rajoittunutta	Erittäin merkittävä näkökyvyn vaje (sokeus)		Erittäin merkittävä erilaisuus tai rajoittavuus

Käytä tätä tilaa lisätietojen kirjaamiseen.

TOIMINTAKYVYN ARVIOINTI

Toimintakyvyn arviointia (The ABILITIES Index) voidaan käyttää, kopioida ja välittää eteenpäin tutkimustarkoituksiin, palvelujen suunniteluun tai arviointiin huomioimalla sen alkuperäinen lähde. Kaikki yhteydenotot tulee suunnata Suomessa: VARHE, Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos, PL 35, 40351 JYVÄSKYLÄ. USA:ssa osoitteeseen: The ABILITIES Project, Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill, Campus Box #8180, Chapel Hill, NC 27599-8180, USA.