

1260

LUKIOPPILAAN VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

Tapaustutkimus kahden lukioppilaan englannin kielen yksilöllisestä opetuskokeilusta

Sanna Huopalainen

Johanna Ruuttunen

Erityispedagogiikan

Pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Paula Määttä

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Erityispedagogiikan laitos

HUOPALAINEN, SANNA JA RUUTTUNEN, JOHANNA: Lukioppilaan vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus kahden lukioppilaan englannin kielen yksilöllisestä opetuskokeilusta.

Pro gradu -tutkielma, 87 s.; 5 liites.

Erityispedagogiikka

Helmikuu 1999

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli kuvailla kahden lukioppilaan vieraan kielen oppimista ja tuen tarvetta kielen opiskelussa. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millaisia opetusmenetelmiä käyttäen lukivaikeuksinen oppilas oppii parhaiten vierasta kieltä. Vieraiden kielten opiskelu on monille lukivaikeuksisille vaikeaa. Äidinkielessä ei ole pystytty luomaan riittävää pohjaa uuden kielen opiskelulle.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus. Aineisto koottiin videoimalla ja havainnoimalla englannin kielen tunnit, haastatteleamalla oppilaat, heidän äitinsä ja erityisopettajansa sekä nauhoittamalla tutkijoiden käymät palautekeskustelut. Tutkimustulokset osoittivat, että runsaalla toistolla ja opetuksen hidastamisella on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden suoriin. Lukioppilas tarvitsee mahdollisimman varhaisesta vaiheesta alkaen tukea vieraan kielen opiskelussaan. Suomen ja englannin kielten kieliopilliset erot selittävät osaltaan lukioppilaan kohtaamia vieraan kielen vaikeuksia. Pelit osoittautuivat motivoiviksi opetusmateriaaleiksi, etenkin sanaston ja kielioppirakenteiden harjoittelussa. Viimeisessä luvussa pohditaan lukivaikeuksisen vieraan kielen opettamisen kehittämistä tämän tutkimuksen näkökulmasta. Kehittäminen olisi hyvä aloittaa niin vieraan kielen opettajan kuin erityisopettajankin koulutusohjelmien muuttamisesta. Yhtenä kiinnostavana jatkotutkimusaiheena olisi draaman käyttö lukioppilaan vieraan kielen opiskelussa.

Asiasanat: lukivaikeus, vieraan kielen oppiminen, kieliminä, tehtäväkohtaiset motivaatio-orientaatiot

SISÄLLYS

1	VIERAAN KIELEN OPISKELU ON HAASTE LUKIOPPILAALLE	4
2	LUKIVAIKEUDEN MÄÄRITTELYSTÄ OPETUKSEEN	5
2.1	Lukivaikeus ja oppilas	5
2.2	Lukemisen kaksikanavamalli	8
2.3	Lukivaikeuksisen opetus ja kuntoutus	10
2.3.1	Lukiopetus	10
2.3.2	Lukivaikeuksien kuntoutus	12
3	LUKIOPPILAAN VIERAAN KIELEN OPISKELU	13
3.1	Vieraan kielen oppiminen	13
3.2	Vieraan kielen opettaminen	15
3.2.1	Elaboroinnilla omaehtoiseen kielenoppimiseen	16
3.2.2	Motivaatiota kielipeleistä	17
3.3	Lukivaikeuksien yhteys vieraan kielen oppimisvaikeuksiin	18
4	MINÄKÄSITYS JA KIELIMINÄ	20
4.1	Minäkäsityksen sisältö	20
4.2	Kieliminän yleinen rakenne	23
5	TEHTÄVÄKOHTAISET MOTIVAATIO-ORIENTAATIOT	26
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
6.1	Tutkimustehtävä	29
6.2	Laadullinen tapaustutkimus	29
6.3	Tutkimuksen käynnistäminen	32
6.4	Oppilaskuvaukset	33
6.4.1	Pekan oppilaskuvaus	33
6.4.2	Annan oppilaskuvaus	35
6.5	Aineiston kuvaus	36

6.6 Aineiston analyysi	39
6.7 Tutkimuksen luotettavuus	41
6.8 Oppituntien sisällöt	42
6.8.1 Pekan tuntien sisällöt	42
6.8.2 Annan tuntien sisällöt	44
7 PEKAN TARINA	45
7.1. Pekan vaikeuksia	46
7.1.1. Perusasioiden heikko hallinta	46
7.1.2 Yleistämisen vaikeus	48
7.2 Vaikeiden tilanteiden selviytymiskeinot	50
7.2.1 Arvailu	50
7.2.2 "Ajan ostaminen"	53
7.2.3 Opettajan kysymysten välttely	53
7.3 Pekka onnistuu	54
7.4 Minäkäsityksen ja kieliminän kuvaus	56
8 ANNAN TARINA	57
8.1 Annan arkuus	57
8.2 Ääntäminen	58
8.3 Oman tuottamisen vaikeus	60
8.4 Kielioppi	62
8.5 Tehtävät ja sanavarasto	64
8.6 Minäkäsityksen ja kieliminän kuvaus	68
9 OPETTAMISEN NÄKÖKULMA	69
10 POHDINTA	75
LÄHTEET	81
LIITTEET	88

1 VIERAAN KIELEN OPISKELU ON HAASTE LUKIOPPILAALLE

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus ilmenee oppilaalla ensimmäiseksi äidinkielessä lukemisessa ja kirjoittamisessa, mutta ongelmia esiintyy myös useissa muissa oppiaineissa. Vieraat kielet aiheuttavat usein lukivaikeuksiselle kompastuskiven. Lukivaikeus voi olla jo lieventynyt äidinkielessä, mutta näkyy vieraan kielen suorituksissa edelleen hyvin voimakkaana. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksinen oppilas joutuu vierasta kieltä opitellessaan opiskelemaan tavallaan kaksi kieltä yhden sijasta: puhutun kielen, kirjoitetun kielen sekä niiden välisen yhteyden. Monet lukivaikeuksiset oppilaat ovat kuitenkin kiinnostuneita kielistä ja halukkaita oppimaan niitä, vaikka vieras kieli aiheuttaa heille paljon työtä. (Korpinen 1993, 13 - 14.)

Ajatus tutkimukseemme syntyi halusta syventää harjoitteluissamme ja opinnoissamme saamiamme käsityksiä erityisopetuksen toteuttamisesta. Meille oli muodostunut käsitys lukivaikeuksisen äidinkielen ja reaaliaineiden oppimisprosesseista, mutta vieraan kielen oppiminen oli jäänyt huomiotta. Halusimme selvittää, millaista lukivaikeuksisen oppilaan vieraan kielen opiskelu on. Lisäksi kiinnostuksemme kohdistui opetukseen ja oppimateriaalin kehittämiseen.

Opetimme kahta lukivaikeuksista lasta, kolmasluokkalaista poikaa ja kuudesluokkalaista tyttöä. Opetuksemme pohjautui lukiopetuksen menetelmiin, koska ne olivat meille tuttuja. Tutkimuksemme oli laadullinen tapaustutkimus. Aineiston kokosimme videoimalla ja havainnoimalla tutkimustunnit, haastatteleamalla oppilaat, heidän äitinsä ja erityisopettajansa sekä nauhoittamalla käymämme palautekeskustelut.

Erityisopettaja ei vähäisten tuntiresurssien takia pysty antamaan tukea vieraan kielen opiskelussa, koska tarve äidinkielen vaikeuksien tukemiseen on suuri. Erityisopettajan työnkuva on tulevaisuudessa muuttumassa entistä enemmän luokanopettajien ja aineenopettajien konsultoinniksi. Tästä syystä on tärkeää, että meillä on tietoa myös vieraan kielen oppimisvaikeuksista.

Tämän tutkimusraportin teoreettinen osuus jakaantuu neljään osaan. Aluksi tarkastelemme lukivaikeutta ja esitämme lukiopetuksen ja kuntoutuksen pääperiaatteet. Toisessa teoriakappaleessa käsittelemme vieraan kielen oppimista ja opettamista sekä niiden yhteyttä lukivaikeuksiin. Minäkäsitys ja kieliminä muodostavat kolmannen osuuden. Salosen, Olkinuoran ja Lehtisen tehtäväkohtaiset motivaatio-orientaatiot lopettavat teoriaosuuden. Teoriaosuutta seuraa tutkimuksen toteuttamisesta kertova luku. Tulossiossa esitämme tapauksiemme tarinat erillisinä. Niissä vuorottelevat tutkijoiden päätelmät ja suorat lainaukset. Yhdeksännessä kappaleessa kuvailemme opetuksenne näkökulmaa. Raporttimme päättyy pohdintaan ja liitteet löytyvät raportin lopusta.

2 LUKIVAIKEUDEN MÄÄRITTELYSTÄ OPETUKSEEN

2.1 Lukivaikeus ja oppilas

Erityisillä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksilla tarkoitetaan sellaisia vaikeuksia lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppimisessa, joita lapsella esiintyy tavanomaiseen kouluopetukseen osallistumisesta ja suhteellisen hyvästä yleisestä älyllisestä kehityksestä huolimatta (Korhonen 1995, 151). Kirjallisuudessa ja käytännössä esiintyvät myös käsitteet: lukemis- ja kirjoittamishäiriö, lukivaikeus ja dysleksia. Dysleksia on englanninkielisistä maista Suomeen siirtynyt erityistä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeutta tarkoittava käsite. Dysleksia on aivotoiminnan häiriöstä johtuva lukivaikeus. Se on usein perinnöllinen ja synnynnäinen kehityksellinen kielellinen häiriö, jolle on tyypillistä verrattain pysyvä fonologisen tiedon prosessoinnin vaikeus. Ominaista dyslektikolle on puhutun ja kirjoitetun kielen vaikeudet. Käsitteiden kirjavuus viittaa määrittelyn moniin ongelmiin. (Ahvenainen & Karppi 1993, 61 - 63.)

Lundberg (1997) toteaa dysleksian olevan sosiaalinen konstruktio. Lukivaikeuden toiminnallinen este muuttuu todelliseksi vammaksi vasta silloin, kun se kohtaa ympäristön liialliset vaatimukset. Ympäristön vaatimukset ovat kuitenkin todellisia ja jokainen kohtaa niitä päivittäin elämässään, olipa hän lukivaikeuksinen tai ei. (Lundberg 1997, 263.)

Lukivaikeus voidaan määritellä myös suhteessa oppimistavoitteisiin. Lukivaikeus tarkoittaa silloin sitä, että oppilas ei ole saavuttanut äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen perustavoitteita joidenkin erityisten normaalia oppimista ehkäisevien tekijöiden vaikutuksesta, eikä siten kykene riittävän tehokkaasti käyttämään luku- ja kirjoitustaitoa muun oppimisen välineenä. Vaikeuksia voi olla sekä tekstin ymmärtämisessä että sanakoodauksessa. Oppiminen on usein juuttunut jollekin alkeisopetuksen tasolle. Esimerkiksi äänteiden yhdistämisessä tai tavun hahmottamisessa voi olla vaikeuksia, jolloin lukeminen on hidasta ja arvailevaa. Erityiset normaalia oppimista ehkäisevät tekijät voivat liittyä lapsen itseensä (esim. neurologinen vaurio) tai lapsen ja ympäristön monimutkaisiin vuorovaikutustapahtumiin. Lukivaikeus voidaan nähdä myös alisuoriutumisena, jolloin yksilö ei kykene hyödyntämään normaalia opetustilannetta kykyjään vastaavalla tavalla. (Ahvenainen 1982, 205; Ahvenainen & Karppi 1993, 61 - 62, 148; Olofsson 1994, 16 - 17.)

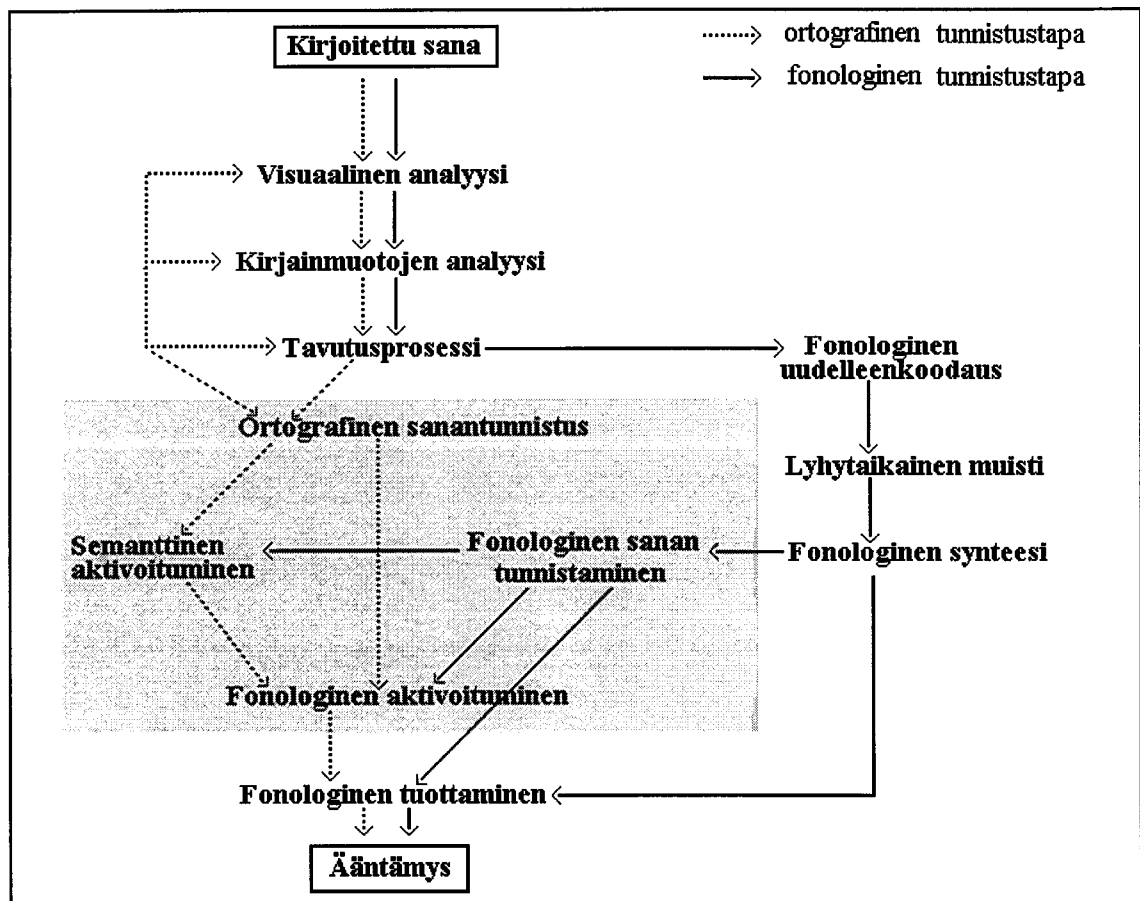
Erilaiset äänteenmukaiset lukemaanopetusmenetelmät perustuvat fonologiseen ja artikulatoriseen koodiin, jotka omaksutaan kielellisen kehityksen alkuvaiheessa. Suomen kielen ominaisuudet tukevat näitä koodeja. Kun sanan kirjoitettu ja äännetty muoto vastaavat erittäin hyvin toisiaan, niin lukutaito on helppo oppia. (Niemi 1996, 341.) Lukihäiriöisten ongelmat tulevat esille dekodausprosessissa, joka tarkoittaa lukemisen teknistä suoritusta, kirjoitetun sanan muuttamista puheen kaltaiseen tai puhuttuun muotoon. Ongelmat ilmenevät joko virheiden suurena määränä tai prosessin hitautena. Kirjoittamisen yhteydessä koodausprosessin häiriöt tuottavat vastaavasti runsaasti oikeinkirjoitusvirheitä, mihin voi liittyä vaikeuksia kirjallisessa tuottamisessa. (Ponsila 1996, 78 - 79.)

Lukivaikeuksinen oppilas voi elää koko kouluhistoriansa epäonnistumisten maailmassa. Koulumaailma voi jäädä mieleen ahdistavana kokemuksena, jonka muistot piirtävät jälkensä myös aikuisikään. Usein lukioppilaan käsitys itsestään oppijana on kielteinen: olen huono, tyhmä, laiska ja niin edelleen. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet yhdistetään usein lahjattomuuteen. Kuitenkin lukivaikeutta esiintyy kaikilla älykkyystasoilla. On olemassa heikkolahjaisia oppilaita, jotka oppivat lukemaan ja kirjoittamaan ongelmitta sekä normaalilahjaisia, joille nämä taidot tuottavat ongelmia. Lahjakkaalle oppilaalle lukivaikeus saattaa koitua kohtalokkaaksi, etenkin jos ympäristö ei ymmärrä hänen lukivaikeuttaan vaan leimaa hänet laiskaksi ja tyhmäksi. Lukivaikeuksiset oppilaat ovat yleensä hitaita ja käsiala on usein vaikeasti luettavaa ja kömpelöä. Lukeminen on usein hidasta ja virheellistä ja näin ollen vaikeuttaa läksyjen lukemista sekä saattaa aiheuttaa sen, ettei lapsen koulumenestys vastaa hänen todellista lahjakkuuttaan. (Korpinen 1993, 5 - 14.)

Lukivaikeuksista kärsii noin 15 - 20 prosenttia suomalaisista lapsista, noin 70 prosenttia heistä on poikia. 1 - 3 prosentilla jokaisesta ikäluokasta voidaan katsoa olevan vaikea lukivaikeus. (Ahvenainen & Karppi 1993, 63.) Oppimisvaikeustutkimukset ovat toistuvasti osoittaneet sen, että lukivaikeuksisten lasten vanhemmilla ja sisaruksilla on oppimisvaikeuksia enemmän kuin kontrolliryhmässä. Poikien osuus on 2 - 5 kertainen verrattuna tyttöihin. Oppimisvaikeuksien perinnöllisyyttä on muun muassa näiden tutkimusten pohjalta alettu pohtimaan. Dysleksian geneettisestä periytyvyydestä on näyttöä, vaikkakin vaikuttavia geneettisiä tekijöitä on useita. Viime vuosien tutkimustulokset viittaavat siihen, että geneettisillä tekijöillä on aikaisemmin oletettua suurempi merkitys dysleksiassa. Silti on tärkeätä huomata, että geenien lisäksi kokemus vaikuttaa lukemisen ja kirjoittamisen kaltaisissa toiminnoissa. (Korhonen 1995, 168 - 170; Lundberg 1997, 266 - 267; Kamhi 1992, 49 - 50.) On kuitenkin oleellista muistaa, ettei henkilöllä, jolla on perinnöllinen taipumus dysleksiaan, välttämättä koskaan ilmene lukivaikeuksia (Lundberg 1997, 266).

2.2 Lukemisen kaksikanavamalli

Lukemisen kaksikanavainen prosessimalli perustuu Höienin ja Lundbergin (1989) teoriaan, jonka mukaan kirjainjonojen tulkinta tapahtuu kahden toiminnallisesti erilaisen prosessikanavan yhteistyönä. Molempien kanavien prosessointi perustuu visuaaliseen informaatioon ja sen tulkintaan. Sanojen merkityksen löytämiseen johtaa kaksi väylää; suora tunnistava reitti, jota Höien ja Lundberg kutsuvat ortografiseksi reitiksi ja epäsuora grafeemeihin ja fonologiseen informaatioon perustuva, fonologinen reitti. (Höien & Lundberg 1989; Holopainen 1993, 34 - 35.)



KUVIO 1. Lukemisen kaksikanavamalli (Höien & Lundberg 1989)

Ortografisen ja fonologisen lukemisen ensimmäiset osaprosessit ovat visuaalisia ja ne ovat kummankin lukemisstrategian perusta. *Visuaalinen analyysi* sisältää visuospatiaaliset prosessit, jotka jakavat tarpeellisen informaation tunnistamissysteemeille. Sanan, sanan osan tai kirjaimen tunnistaminen perustuu kirjainmuotojen antamiin vihjeisiin. *Kirjainmerkkien erotteluvaiheessa* visuaalinen informaatio muutetaan kielelliseen muotoon, jolloin kirjaimet tunnistetaan, erotetaan ja nimetään. Taitavalla lukijalla grafeemien erottelu on nopea ja automaattinen prosessi, jossa sanan kirjaimet tunnistetaan samanaikaisesti ilman, että huomio kiinnittyy yksittäisiin kirjaimiin. Höienin ja Lundbergin (1989) mukaan sanantunnistuksessa on erityisesti otettava huomioon *jäsennysprosessi*, jota Holopainen (1993) kutsuu *segmentoinniksi*. Se on sanan visuaalisen muodon pohjalta tapahtuva prosessi, jossa kirjainjonot voidaan jakaa erikokoisiin ja -tasoisiiin ortografisiin jaksoihin. Tällaisia ovat esimerkiksi kirjaimet, tavut ja morfeemit. (Höien & Lundberg 1989; Holopainen 1993, 36 - 37.)

Höien ja Lundberg (1989) esittävät ortografisen koodauksen jakamista seuraaviin neljään alaprosessiin. 1) *Ortografisen sanantunnistaminen* tapahtuu usein ennen kuin kirjainten tunnistaminen on päättynyt. Sanan tutuus ja kontekstiin sopivuus helpottavat tunnistamista. (Höien & Lundberg 1989.) 2) *Semanttinen aktivoituminen*, eli sanan merkityssisällön selviäminen, on seurausta tunnistamisen antamalle informaatiolle. 3) Ortografisen ja semanttisen tunnistamisen antaman informaation pohjalta tapahtuu *fonologinen aktivoituminen*, joka on sanan puhutun muodon hakemista fonologisesta muistista. 4) Ääneen luettaessa fonologinen aktivoituminen muuttuu puheeksi eli *fonologiseksi tuottamiseksi*. (Höien & Lundberg 1989; Holopainen 1993, 37 - 39.)

Kun lukija kohtaa tekstissä oudon sanan tai hän ei tunnista sanan ortografista rakennetta hänen täytyy käyttää fonologista strategiaa. Myös se koostuu Höienin ja Lundbergin mukaan ainakin neljästä alaprosessista. (Höien & Lundberg 1989.) 1) *Fonologinen uudelleenkoodaus* kääntää sanan ortografiset osat fonologisiksi koodeiksi. Lukemisen onnistumiseksi tämän prosessin tulisi olla automatisoitunut. 2) *Lyhytaikaisen muistin* osuus lukemisprosessissa on erittäin tärkeä. Etenkin kielellinen, lyhytkestoinen muisti on korostunut lukemisessa. Sen avulla voidaan painaa mieleen kuultuja sanoja, numeroita tai kirjaimia ja toistaa ne. (Ahvenainen & Karppi 1993, 55 - 56; Holopainen 1993, 39.)

3) Toimivan *fonologisen synteesin* perustana on hyvä segmentointikyky ja hyvin toimiva lyhytaikainen muisti. Lukijan on osattava muodostaa yksittäisistä äänneistä tavuja ja niistä edelleen sanoja. Lukemisen perustaito on yhdistää fonologisia yksiköitä. (Höien & Lundberg 1989; Holopainen 1993, 39 - 40.) 4) Sanan *fonologinen tunnistaminen* tapahtuu, kun fonologisen synteesin perusteella haetaan sanan fonologinen identiteetti (Holopainen 1993, 40).

Lukemaan oppimisessa fonologisen ja ortografisen sanantunnistuksen suhde on muuttuva. Heikko tai aloitteleva lukija käyttää fonologista strategiaa sanan merkityksen löytämiseen. Fonologisen koodauksen automatisoituessa lukija siirtyy käyttämään ortografista strategiaa ja lukeminen muuttuu sujuvammaksi. Hyvä lukija käyttää pääasiassa ortografista tunnistustapaa. Fonologista tunnistustapaa käytetään vaikeiden tai vierasperäisten sanojen tunnistamiseen. (Ahvenainen & Karppi 1993, 67 - 69.)

2.3 Lukivaikeuksisen opetus ja kuntoutus

2.3.1 Lukiopetus

Lukiopetuksessa noudatetaan samoja didaktisia käytäntöjä kuin muussakin opetuksessa. Opetus suunnitellaan huolellisesti, jolloin selvitetään opetuksen tavoitteet, suunnitellaan diagnoosin pohjalta tilanteet ja suoritetaan oppiaineksen valinta. Opetuksen toteutuksessa tapahtuu kuitenkin uudelleen suunnittelua, sillä opetus on vuorovaikutustapahtuma, jossa tilannetekijät vaikuttavat hyvin voimakkaasti. Oppilaan reaktiot aiheuttavat muutoksia tunnin kulkuun. Lukiopetuksessa kiinnitetään huomiota opetustilanteessa vaikuttaviin tekijöihin, kuten opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, vuorovaikutus- ja opetustapahtuman etenemiseen, opetuksen ja oppilaan kehitystason vastaavuuteen, opetusmenetelmällisiin yksityiskohtiin ja oppilaan vaikeuden erikoislaatuisuuden huomioimiseen. (Salminen 1982, 69 - 70.)

Lukiopetus perustuu yksilölliseen opetukseen. Jokaisen oppilaan opetusta mietitään erikseen ja opetustilanteessa pyritään tarjoamaan jokaiselle kontrolloidusti tason mukaista opetusta. Lukiopetuksen tavoitteena on kielellinen kokonaiskuntoutus, jossa otetaan huomioon kaikki kielen osa-alueet. (Holopainen 1995, 4.)

Motivaation osuutta pidetään tärkeänä oppimisessa. Opetuksen tavoitteena on sisäinen motivaatio, jota pyritään kohottamaan myönteisillä lukemis- ja kirjoittamiskokemuksilla. Opettajan tulee luoda kiireetön, myönteinen ja oppimista palkitseva ilmapiiri. Oppilaalle annetaan myönteistä ja välitöntä palautetta jokaisesta pienestäkin onnistumisesta. (Holopainen 1995, 4.)

Oppimateriaaleilla ja opetusvälineillä on olennainen merkitys lukiopetuksessa. Niiden suunnittelussa ja käytössä on tärkeätä pohtia sitä, miten ne toimivat opetustilanteessa ja miten ne edistävät oppimista. Oppimateriaaleihin on suhtauduttava kriittisesti ja tiedettävä mihin päämäärään kyseisellä materiaalilla tähdätään. Lukiopetuksen määrä yhtä oppilasta kohtaan on vähäinen rajallisten resurssien vuoksi. On siis tarkoin pohdittava mitä opetetaan ja millä tavoin. (Holopainen 1995, 5.)

Oppimisvaikeuksisten lasten kohdalla hidastetaan opetuksen tempoa asioiden vaikeutuksessa ja lisätään perusasioiden määrällistä harjoitusta (Ahvenainen & Karppi 1993, 146). On tärkeää, että tietyt perusasiat opitaan automaatioiden tasolle saakka. Asioiden ylioppiminen edellyttää oppilaiden muistitoimintojen tukemista erilaisin keinoin. Näitä ovat esimerkiksi toistojen määrän lisääminen, asioiden liittäminen lapsen kokemusmaailmaan ja luokittelu. Monille oppilaille esimerkiksi vierasperäiset kirjaimet tuottavat ongelmia, koska niitä ei ole yliopittu (Holopainen 1995, 5 - 6.) Ahvenainen ja Karppi (1993) painottavat, että hidas ja perusteellinen perustekniikan oppiminen vie paljon aikaa, mutta hyöty on moninkertainen, koska ei tarvitse paikata aukkoja ja korjata väärää oppimista (Ahvenainen & Karppi 1993, 146).

2.3.2 Lukivaikeuksien kuntoutus

Lasten oppimisvaikeuksien neuropsykologinen kuntoutus perustuu huolelliseen neuropsykologiseen tutkimukseen. Tällaisella kuntoutuksella tarkoitetaan yleensä psykologin antamaa henkisen toimintakyvyn kuntoutusta, joka perustuu tietoon aivojen ja käyttäytymisen välisistä suhteista. Sen avulla pyritään palauttamaan ja kehittämään häiriintyneitä kognitiivisen toiminnan osa-alueita ja lieventämään niistä aiheutuvia sosiaalisia haittoja. Keskeistä on myös emotionaalisen tilanteen huomiointi. (Nieminen 1999, 49 - 50.) Lukemisvaikeuksia koskeva tutkimus on muuttanut käsityksiä ongelman varhaisesta tunnusmerkeistä, ydinoireista sekä ennaltaehkäisyyn, opetuksen ja kuntoutuksen menetelmistä. Kuntoutusmenetelmiä ovat esimerkiksi puheeseen liittyvien havaintotoimintojen vahvistaminen ja kielellisen ja äännetietoisuuden harjaannuttaminen esikouluiässä. (Ahoon & Aro 1999, 16 - 17.)

Oppimisvaikeuksien kuntoutus on hyvin kohdistettua ja perustuu lapsen kokonaistilanteen arvioon. Se on useimmiten laaja-alaisempaa kuin esimerkiksi pelkän lukemiseen liittyvän tietyn osataidon harjaannuttamista ja kompensoimista. Kuntoutus voi keskittyä kuitenkin myös havaitun puutteen tai osataidon suoraan opettamiseen tai kuntouttamiseen tai erilaisten vahvoihin alueisiin perustuvien kuntoutus- ja opetusmenetelmien käyttöön. (Ahoon & Aro 1999, 19 - 21.)

Lukioppilaan kuntoutus tähtää lukemisen kannalta olennaisten taitojen harjaannuttamiseen. Neuropsykologisen ja muiden kuntoutusmenetelmien välille ei ole vedettävissä selkeää rajaa. Ammatista tai suuntautumisesta riippumatta konkreettiset menetelmät ja harjoitukset ovat usein yhteisiä. Näkökulmien ero tulee esiin menetelmien valinnassa ja niiden perustelussa. Neuropsykologinen ote kuntoutuksessa tarkoittaa lukemisen ymmärtämistä monimutkaiseksi ja monivaiheiseksi kognitiiviseksi toiminnaksi, joka edellyttää useita erilaisia taitoja ja niiden yhdistämistä. (Aro 1999, 278.) Neuropsykologiseen yksilökuntoutukseen yhdistyvät toiminnallisuus ja leikinomaisuus (Nieminen 1999, 53 - 54).

3 LUKIOPPILAAN VIERAAN KIELEN OPISKELU

3.1 Vieraan kielen oppiminen

Jaakkola (1993) määrittelee vieraan kielen kieleksi, jota opetetaan ja opiskellaan ympäristössä, jossa se ei ole yleisesti käytössä oleva, kuten esimerkiksi englannin kieli Suomessa (Jaakkola 1993, 57). Vieraan kielen oppiminen noudattelee samoja periaatteita kuin oppiminen yleensä (Kristiansen 1994, 20). Se on aktiivinen prosessi, joka edellyttää suurta joukkoa kognitiivisia strategioita ja taitoja. Niitä ovat mm. päättelykyky, käytännöllinen ja sosiaalinen älykkyys, metakognitiiviset taidot ja muisti. (Kristiansen 1992, 41 - 60.) Vieraan kielen oppimisessa sanaston osaaminen on erittäin tärkeää. Kun kieltä käytetään viestinnässä, sanaston affektiivinen osaaminen on olennaista. (Kristiansen 1993, 104.)

Vieraan kielen opiskelulla on monien muiden kouluaineiden opiskeluun verrattuna oma erityisluonteensa. Kun muissa aineissa opitaan ja opetellaan etsimään tietoja uusista asioista, vieraan kielen opiskelussa on kokonaisuutena kyse ennen kaikkea uuden viestintäkoodin ja itseilmaisumuodon opettelemisesta ja omaksumisesta. Vieraan kielen opiskelijan on luovuttava tutusta, itselleen läheisestä ilmaisumuodosta ja yritettävä sopeutua uuden kielen vaatimiin malleihin. (Laine & Pihko 1991, 18.) Vieraan kielen oppiminen käsittää laajimmassa merkityksessä kaikki ne prosessit, joita oppija käyttää hankkiessaan kielitaitoa joko luonnollisessa tai luokkahuoneympäristössä. Nykyinen kielenoppimiskäsitys korostaa vuorovaikutusta ja oppilaan sisäisiä prosesseja. (Ellis 1985, 6; Kristiansen 1994, 10 - 11.)

Englannin kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät voidaan oppijan näkökulmasta jakaa sosiaaliseen, affektiiviseen ja kognitiiviseen osa-alueeseen. Kaiken oppimisen taustalla vaikuttavat aina yksilön kognitiot. (Kristiansen 1992.) Sosiaaliset ja affektiiviset tekijät ja niiden yhteisvaikutus ovat kuitenkin useiden tutkimusten mukaan (esim. Spolsky

1989; Brown 1987) jopa kognitiivisia tekijöitä merkittävämpiä vaikuttajia pyrittäessä kohti hyviä kielenoppimistuloksia. Vierasta kieltä opiskeltaessa opitaan jotakin siitä, millainen olen vieraan kielen oppijana, mikä merkitys tällä kielellä minulle on tai mihin tätä kielitaitoani tarvitsen. Kognitiiviseen kielitaitoon liittyy affektiivisia elementtejä kuten arvoja, asenteita, motivaatio ja minäkäsitys. (Korpinen 1990, 1.)

Kristiansen korostaa päättelykyvyn tasoa tärkeänä kielen oppimisen tekijänä. Lisäksi yksilön aiemmat tiedot ja ensimmäinen kieli vaikuttavat toisen kielen oppimiseen. Yksi olennainen tekijä on yksilön kognitiivinen prosessointityyli. (Kristiansen 1992, 43.) Ahdistuneisuus mainitaan useissa tutkimuksissa yhtenä tärkeänä kielenoppimiseen vaikuttavana affektiivisena tekijänä. Se voi vaikuttaa kielenoppimistilanteessa kahdella tavalla, tiettyyn rajaan asti se saa oppijan yrittämään kovemmin, mutta kun tämä raja ylitetään ahdistuneisuus ilmenee erilaisina estoina ja alkaa haitata suoritusta. (Spolsky 1989; Laine & Pihko 1991.)

Tietyt kielen muodot ja rakenteet omaksutaan luonnollisessa oppimisjärjestyksessä, joka on sama kaikilla iästä ja äidinkielestä riippumatta (Jaakkola 1993, 63). Kielen oppimisjärjestykseen ei voida vaikuttaa muulloin kuin oppilaan siirtyessä seuraavaan oppimisvaiheeseen (Jaakkola 1997, 77). Vierasta kieltä opetteleva ei ole samassa tilanteessa kuin ensimmäistä kieltään omaksuva lapsi. Äidinkielessään hän on jo luonut äänteiden erottelujärjestelmän, joka toimii runkona ja viitekehyksenä hänen luodessaan uutta vieraan kielen järjestelmää. Vieraan kielen oppimiseen, erityisesti suomalaisten englannin kielen oppimiseen, liittyy uuden ja monimutkaisemman fonologisen järjestelmän sisäistäminen. Englannin kielen foneemien ja grafeemien vastaavuussäännöt muodostavat englanninkielisillekin lapsille korkean kynnyksen lukemaan oppimisessa. Niinpä ei liene ihme, että ne ovat ongelma myös englantia vieraana kielenä oppiville. (Service 1992, 130.)

Vieraan kielen kokonaisvaltaisen alkeisoppimisen sisältömuotoja Kohonen (1992b) kuvailee seuraavasti: 1) itsetuntemuksen ja toisten tuntemuksen kehittäminen, 2) ymmärtämispainotteinen työskentely, 3) rikkaan kielellisen virikeaineiston työstäminen ja 4) mielekäs rakenteiden oppiminen. Hänen mielestään oppilaita ei tule pakottaa

puhumaan vieraalla kielellä, jos he eivät ole siihen valmiita. Oppilaille tulisi tarjota mahdollisimman runsaasti kielellistä virikeaineistoa. Mutta on myös muistettava, että kieli sisäistyy yleensä vasta omakohtaisen työstämisen kautta. Kielioppia tulisi harjoitella erilaisten pelien muodossa, jotka luovat merkitystä oppilaan omaan elämään. (Kohonen 1992b, 110 - 113.)

3.2 Vieraan kielen opettaminen

Vieraan kielen opetuksessa ovat ongelmina mm. kielen opetukseen käytettävän tuntimäärän vähyys viikkoa kohden. Suomenkieliset oppilaat eivät kuule päivittäin vierasta kieltä ympäristössään, lukuunottamatta viestintävälineiden englantia. (Jaakkola 1993, 65; Kohonen 1992b, 106; Kristiansen 1993, 104.) Tästä syystä sanaston harjoittelun ja opitun sanaston aktiivisen kertaamisen tulisi olla mahdollisimman tehokasta (Kristiansen 1993, 104). Kaikki kieltä käyttävät tarvitsevat sanastoa ja ainakin jonkin verran kielioppia. Virheetön kielitaito ei ole kaikille tarpeen eikä edes kaikkien saavutettavissa kouluopetuksen olosuhteissa. (Kohonen 1992b, 106.)

Vieraan kielen omaksuttavan oppiaineuksen on oltava hieman vaikeampaa kuin mitä oppilaat pystyvät aktiivisesti itse tuottamaan. Jos tehtävät ovat liian yksinkertaisia tai melkein valmiiksi muokattuja, ne eivät vaadi syvää tiedon prosessointia. Syväprosessointi edellyttää opittavan asian omaa työstämistä, omakohtaista soveltamista ja uuden tiedon liittämistä oppijan aikaisempiin tietorakenteisiin. (Kohonen 1992b, 105; Kristiansen 1994, 20.) Liian yksinkertaiset ja helpot tehtävät estävät oppimispsykologian asiantuntijoiden mukaan tehokkaasti oppimisen, koska ne eivät anna oppijalle riittävästi tilaa omaan ajattelutyöhön. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan ajattelu on oppimisen tärkein edellytys. Tehtävien tulee olla sellaisia, että ne vaativat oppijan koko tarkkaavaisuuden tehtävän suoritusaikana, vieraissa kielissä tämä onnistuu esimerkiksi kun oppilas tuottaa omia viestinnällisiä ilmaisuja. Esimerkiksi täydennys-, muunnos- ja monivalintatehtävien avulla ei voi oppia tuottamaan vierasta kieltä, mikä lienee kuitenkin kielten opiskelun päämäärä. (Kristiansen 1997, 121.)

Suomessa, samoin kuin monissa muissa maissa, vieraiden kielten opetuksessa sanaston opettelu on traditionaalisesti ollut sitä, että luetaan teksti, opetellaan siihen liittyvät sanat ja tehdään työkirjasta tehtävät, joihin vastaukset löytyvät suoraan tekstistä. Tällaisia ovat esimerkiksi monivalintatehtävät ja erilaiset muunnos- ja aukko-tehtävät. Omaehtoinen viestintä vieraalla kielellä jää näin ollen hyvin vähälle. (Kristiansen 1993, 104 - 105.) Tällainen behavioristinen ajattelu saattaa Kohosen (1992b) mukaan olla syynä ala-asteen oppilaiden kiinnostuksen vähenemiseen kielen oppimisen alkuinnostuksen jälkeen. Lapset kaipaavat kielelle välitöntä käyttöarvoa heille tärkeistä asioista puhuttaessa. (Kohonen 1992b, 115.)

Peruskoulun vieraan kielen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille käyttökelpoinen kielitaito. Äidinkieli on pohjana vieraan kielen oppimiselle, mutta vieras kielikin voi auttaa äidinkielen omaksumista ja laajempaa ilmaisurikkautta. (Kohonen 1992b, 97.) Kieltenopetuksessa on tällä hetkellä vallitsevana käsitteenä kommunikatiivinen kompetenssi, joka korostaa kielen rakennetta ja viestinnällistä merkitystä. Painotus on siirtynyt pelkästä rakennetta korostavasta lähestymistavasta onnistuneen viestinnän ehtojen ja keinojen kuvaukseen. (Kohonen 1992b, 97 - 99; Service 1992, 159.) Kommunikatiivinen kielenopetus perustuu ajatukseen, että kieli opitaan tehokkaimmin omaksumalla eikä opettelemalla. Niin äidinkieltä kuin vierasta kieltäkin opitaan ymmärtämisen kautta. Uuden oppiminen onnistuu parhaiten asia- ja tilanneyhteyksiin liittyen. (Laurinen 1992, 138 - 139.) Tehokkainta oppiminen on silloin, kun oppija itse muokkaa uuden tiedon aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuen (Kristiansen 1993, 106).

3.2.1 Elaboroinnilla omaehtoiseen kielenoppimiseen

Elaboroinnissa uusi asia liitetään mahdollisimman monipuolisesti oppilaan kokemuksiin ja tapahtumiin. Näin varmistetaan asian mieleenpalauttaminen useita eri teitä. Kognitiivisessa ja konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen aktiivista vuorovaikutusta ja käsitystä aikaisemman tiedon merkityksellisyydestä uusien sisäisten mallien pohjana. Oppiminen on tiedon omaehtoista työstämistä. Esimerkiksi kielten opiskelussa opiskelija saatetaan tietoisesti tilanteisiin, joissa hänen on pakko uutta asiaa opiskelles-

saan käyttää hyväkseen aikaisempia tietoja. Hänen on esimerkiksi tuotettava opittava sana tai rakenne mahdollisimman monessa omassa lauseessa ja lisäksi erilaisissa laajemmissa asiayhteyksissä. Näin menetellen työmuistin mielekäs käyttö lisääntyy pakostakin. Jos yksi muistihakureitti pettää, on toinen tällöin löydettävissä. Tärkeä ehto elaboroinnissa on, että oppija tuottaa viestintää, joka ilmaisee hänen omia ajatuksiaan ja on näin ollen hänelle omakohtaista. Kielioppia harjoitellaan samalla tavalla kuin sanastoa, eli muodostetaan lauseita, joissa käytetään harjoiteltavaa rakennetta. Kieliopissa tulisi erityisesti painottaa asioita, jotka väärentävät viestiä ja selvästi häiritsevät kieltä äidinkielenään puhuvia. (Kristiansen 1994, 20 - 22, Kristiansen 1997, 122 - 124.) Oppilaille on myös korostettava, ettei virheitä vieraan kielen opiskelussa ole tarkoitus vältellä, vaan niitä on sen sijaan pidettävä oppimisprosessin luonnollisena osana, ja niistä saatava palaute palvelee prosessin edistymistä. Oppilaalle näin ollen luodaan turvallista ilmapiiriä, jossa hän voi rohkeasti yrittää ja jossa on lupa erehtyä. (Kohonen 1992b, 108 -109.)

Omaehtoisessa elaboroivassa sanastoharjoittelussa oppija muodostaa omien tietorakenteidensa (skeemojen) pohjalta uusista tai kerrattavista sanoista lauseita, jotka ovat juuri hänelle relevantteja assosiaatioita. Tällöin hän kokee tuotoksen omaksi aikaansaannoksekseen. Mitä enemmän informaatiota lause sisältää sitä paremmin hän sen muistaa. Luovassa elaboroivassa sanastoharjoittelussa oppija tuottaa omia lauseita harjoiteltavista sanoista. Jokaisen tuotokset ovat erilaisia, koska ne pohjautuvat jokaisen henkilökohtaisiin tietorakenteisiin. Lauseita voidaan muunnella tai laajentaa erilaisilla määreillä. Itse tuotettujen virkkeiden laadulla, pituudella ja kompleksisuudella on erittäin tärkeä merkitys harjoiteltavana olevan sanan tai rakenteen myöhemmälle muistamiselle. (Kristiansen 1994, 22 - 23.)

3.2.2 Motivaatiota kielipeleistä

Se, mikä luokassa tapahtuu ja miten mielekkääksi oppilaat sen kokevat, on tärkeää niin motivaation kuin oppimisenkin kannalta. Kielipeleillä on motivoiva vaikutus, mikä perustuu muun muassa uteliaisuuden tyydyttämiseen, ongelmien ratkaisuun, välittömän

ja konkreetin palautteen saamiseen. Pelien käyttö tuo mukanaan motivoivaa vaihtelua, rentoutusta ja myönteisiä oppimiskokemuksia. (Julkunen 1985, 34 - 37.)

Kielipelit ovat pelin- tai leikinomaista toimintaa, jossa on tietyt säännöt, tavoitteet ja tehtävä suoritettavana. Se tarjoaa myös oppilaalle haasteen tai kilpailutilanteen. Viittauksia niiden käyttöön esiintyy esimerkiksi sanaston opettamisessa. Niiden avulla mieleenpainaminen on helpompaa. Pelit sopivat myös yksittäisten rakenteiden ja sanontojen automatisoimiseen. Erityisen hyvin ne sopii kielten alkeisopetukseen. Kielipelit sisältävät yleensä drillejä, joiden mukanaan tuoma toisto on kielen opiskelussa tärkeää. (Julkunen 1985, 8 - 19.)

Pelatesa oppijan tavoite liittyy itse peliin eikä oppimiseen. Tämä tekee kielen harjoittelusta ja käytöstä intensiivistä. Pelit auttavat pikemminkin kielen omaksumista kuin oppimista. Omaksumiselle on tunnusomaista tiedostamaton, vaivaton, koko persoonallisuuden sisältävä luonne. Pelien avulla oppiminen on mielekästä. Se auttaa muistia ja näin oppiminen tehostuu. Oppiminen on mielekästä, silloin kun se huvittaa, suututtaa oppilaita tai tarjoaa heille haasteita ja jännitystä. Vahva emotionaalisuus ja toiminnan yhdistäminen harjoitteluun auttaa materiaalin muistamista. (Julkunen 1985, 20.)

3.3 Lukivaikeuksien yhteys vieraan kielen oppimisvaikeuksiin

Vieraan kielen opiskelu on lukioppilaalle työlästä ja kovasta uurastuksesta huolimatta menestyminen ei ole yhtä hyvä kuin muilla oppilailta (Korpinen 1993, 18). Sparks ja Ganschow (1991) toteavat vieraan kielen oppimisvaikeuksien olevan yhteydessä äidinkielen oppimisvaikeuksiin tai olevan sen seurausta. Oppimisvaikeuksia käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että vieraan kielen oppimisvaikeudet ovat lähtöisin suullisen ja/tai kirjallisen kielen ongelmista. Vieraan kielen oppimisen ominaisongelmia ovat muun muassa vaikeudet äidinkielen luetussa ja kirjoitetussa kielessä sekä vieraan kielen äänne-erottelussa, joka aiheuttaa vaikeuksia suullisessa kielitaidossa. Lisäksi ongelmia

on äänteiden ja sanojen muistamisessa ja diskriminoinnissa, mikä taas viittaa työmuistin pieneen kapasiteettiin. (Sparks & Ganschow, 1991.) Olkinuora ja Salonen (1992) esittävät, että etenkin matematiikassa ja vieraissa kielissä oppimisvaikeudet kasautuvat ajan mittaan. Tähän vaikuttaa osaltaan uuden tiedon pohjautuminen aikaisemmin opitulle. (Olkinuora & Salonen 1992, 202; ks. Alahuhta 1990, 79.)

Eräissä tutkimuksissa on pystytty osoittamaan, että onnistuminen tai epäonnistuminen vieraassa kielessä on pääasiassa seurausta kielellisistä vaikeuksista. Vieraan kielen oppimisen kannalta tärkeitä kielellisiä taitoja ovat foneettinen koodaus, kieliopillinen herkkyyden, kielen oppimiseen liittyvät induktiiviset taidot sekä muistitekijät. Muita ratkaisevia taitoja ovat äänteiden erottelukyky ja äänne-kirjain -vastaavuuden hahmottamiskyky. (Ganschow, Jahorsky, Sparks, Skinner, Andersson & Patton 1994.)

Oppimisvaikeuksiset lapset ovat heikkoja hankkimaan ja käyttämään informaatiota ja heillä on puutetta transferissa. Vieraan kielen oppimisessa heillä on vaikeuksia muistaa sanoja ja soveltaa kielioppia täysin virheettömästi. He eivät myöskään pysy mukana normaalissa tunnin kulussa; he eivät ymmärrä missä ollaan menossa, mitä pitäisi tehdä ja mitä luokassa puhutaan. Siten opetus isoissa ryhmissä on heille tehotonta ja melko hyödytöntä. Vieraan kielen oppimisvaikeuksista kärsivät lapset saavuttivat parempia oppimistuloksia pienryhmäopetuksessa, jossa käytettiin yksinkertaistettua kohdekieltä ja luotiin rohkaiseva ilmapiiri. (Kristiansen 1992, 148 -153.)

Vieraan kielen opetuksessa oppilaille annetaan yleensä liian teoreettisia ja abstraktis-käsitteellisiä ohjeita. Lukivaikeuksinen oppilas hyötyisi usein enemmän assosiatiivisista ohjeista. Huonoilla lukijoilla on vaikeuksia yhdistää semanttisia ja syntaktisia vihjeitä visuaaliseen informaatioon. Dyslektisten lasten on vaikea lukea epäsanoina ja pitkiä sanoja. Samoja asioita on havaittu myös heikoilla vieraan kielen oppijoilla. Vieraan kielen kommunikatiiviset perustaidot eivät edellytä monimutkaisia ajattelun strategioita kuten kieliopin ja abstraktin sanaston hallinta edellyttävät. (Kristiansen 1992, 47 - 52.)

Kristiansen (1992) on tutkimuksessaan päätenyt siihen, että vain hyvin suotuisissa olosuhteissa voidaan intensiivisellä tukiopetuksella parantaa heikkojen oppilaiden vieraan

kielen oppimistuloksia. Pysyvä hyöty tukiopetuksesta saadaan, kun se aloitetaan mahdollisimman varhain ja opetus on jatkuvaa ja hyvin strukturoitua. Yleensä näille oppilaille vieraan kielen opetuksen määrä on riittämätön eivätkä he pysty hyötymään normaalista vieraan kielen opetuksesta. (Kristiansen 1992, 154 - 155.) Perheen antama tuki vieraan kielen oppimisessa ja opettajalle annetut tiedot oppilaan kielen kehityksestä vaikuttavat positiivisesti oppimistuloksiin (Kristiansen 1992, 154; Sparks & Ganschow 1991).

4 MINÄKÄSITYS JA KIELIMINÄ

4.1 Minäkäsityksen sisältö

Yleensä minäkäsitystä ja minäkuvausta pidetään toistensa synonyymeina. Sillä tarkoitetaan yksilön kokonaisnäkemystä itsestään. Yksilö arvioi sitä, millaisena hän pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Minäkäsitykseen kuuluvat paitsi ihmisen tiedot (kognitiivinen puoli) itsestään myös hänen affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä. (Aho 1996, 9.)

Ihmisen minäkäsitystä pidetään hänen tärkeimpänä ominaisuutenaan. Yhtenä syynä tähän pidetään sitä, että minäkäsitys määrää yksilön käyttäytymistä. Yksilön toiminta perustuu siihen, millainen käsitys hänellä on itsestään eikä siihen, millaiset hänen todelliset ominaisuutensa tai kykynsä ovat. Jos lapselle on muodostunut vankka käsitys siitä, että hänellä ei ole "kielipäätä", hän tuskin lähtee yrittämään vaikeata vieraan kielen tehtävää, vaikka hänelle selitettäisiin, että hän pystyy siitä selviytymään. Vahvan itsetunnon eli itsensä hyväksymisen avulla yksilö pystyy ratkaisemaan ongelmia ja ottamaan vastuuta toiminnastaan. (Aho 1996, 11.)

Yleinen minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen (Aho 1996, 15; Korpinen 1990, 10 - 11.):

1. Todellinen eli reaalinäkäsitys sisältää yksilön oman arvion siitä, millainen hän on. Yksilö voi pitää itseään esimerkiksi onnellisena, sosiaalisena ja pitkäjännitteisenä.
2. Ihanneminäkäsitys kuvaa sitä, millainen yksilö haluaisi olla. Hän haluaisi saavuttaa tiettyjä asioita ja ominaisuuksia, joihin yksilö sitten vertaa itseään. Paineet muuttua ja kehittyä tulevat yksilöstä itsestään.
3. Normatiivinen minäkäsitys käsittää yksilön ajatukset ja kuvitelmat siitä, millaisena muut ihmiset häntä pitävät ja mitä he häneltä odottavat ja vaativat. Paineet muuttumiseen ovat ulkoisia, ympäristöstä lähtöisin olevia.

Minäkäsitysten ulottuvuudet voidaan edelleen jakaa neljään osa-alueeseen:

1. Suoritusminäkuva tai akateeminen minäkuva sisältää yksilön arviot omista tiedollisista kyvyistään ja tavoistaan, esimerkiksi millainen hän on oppijana - tyhmä vai viisas. Suoritusminäkuva muodostuu yksilön vertaillessa itseään toisten suorituksiin sekä pohtiessaan omia kykyjään eri alueilla.
2. Sosiaalinen minäkuva kuvaa yksilön käsityksiä hänen omasta paikastaan tai roolistaan niissä sosiaalisissa yhteisöissä, joita hän pitää tärkeänä. Yksilön omaksumat arvot, normit ja roolit vaikuttavat sosiaalisen minäkuvan muodostumiseen.
3. Emotionaalinen minäkuva koostuu yksilön käsityksistä esimerkiksi omista tunteistaan ja luonteenpiirteistään. Hän voi arvioida, pitääkö hän itseään arkana, empaattisena vai herkkänä.
4. Fyysinen ja motorinen minäkuva sisältää yksilön käsitykset ulkonäöstään, terveydestään, motorisista taidoistaan, kehostaan ja voimastaan. (Aho 1996, 18.)

Minäkuvaan kuuluu kehityksellinen näkökulma. Lapsen minäkuva on tilannesidonnainen, mutta iän mukana tapahtuu kokemusten jäsentymistä ja eriytymistä. Kehityksen myötä minäkuva yleistyy ja tulee peruspiirteiltään pysyväksi. Minän arviointeihin kuuluva tilannesidonnaisuus vähenee. Kasvuiässä arviointeihin vaikuttavat muun muassa koulumenestys, sosiaalinen hyväksyntä, fyysinen viehättävyys ja älykkyys. Minäkuvan muutokset ovat melko hitaita siihen vaikuttavien asennetekijöiden takia. (Kääriäinen 1988, 16.) Minäkäsityksen voidaan katsoa olevan hierarkkinen, jolloin alemman tason

käsitteet ovat tilannesidonnaisempia ja muuttuvampia kuin ylemmän tason käsitteet (Scheinin 1990, 87 - 88).

Minäkuvan laatuun vaikuttavat ympäristön suoraan tai epäsuorasti välittämät arvot. Ympäristön lisäksi lähi-ihmisten antama samastumisen malli muovaa kuvaa itsestä. Lapsen minäkuva kehittyikin paljolti vanhempien minäkuvan kaltaiseksi. (Kääriäinen 1988, 18 - 19.) Vanhempien ja lasten yhdessäolon määrällä ja laadulla on todettu olevan selviä positiivisia yhteyksiä lapsen kielelliseen kehitykseen ja minäkäsityksen positiivisuuteen (Viitala 1993, 27; Kääriäinen 1988, 19).

Scheinin (1990) korostaa kuitenkin, että koulun merkitys on kodin rinnalla rajallinen lapsen ja nuoren minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymiselle. Koulunkäyntiä edeltävä aika on erittäin tärkeä. Varhaislapsuuden kodin olosuhteet ja lapsen suhde vanhempiin ovat perustana myöhemmälle kehitykselle. Koulu on tärkeä osa-alue lapsen ja nuoren elämässä, mutta suuri osa vaikutteista tulee koulun ulkopuolelta. Itsetunnon kannalta on tärkeää, kuinka lapsi ja nuori kokee suhteensa hänelle läheisiin henkilöihin ja yhteisöihin. Heiltä saadulla palautteella on merkitystä siihen, minkälaiseksi itsetunto muokkautuu. (Scheinin 1990, 187.)

Itsearvostus on minäkäsityksen tärkein osa-alue. Se sisältää yksilön arvioinnin siitä, millainen hän on, miten hyvä hän on ja miten arvostettu hän on. Itsearvostuksen muodostumiseen vaikuttaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatu palaute. Korpinen (1990) toteaa, että palautteen avulla yksilön itsetuntemus täsmentyy ja täydentyy, mikä taas ohjaa oppilasta realistisiin tavoitteenasetteluihin. Onnistumisen elämykset vahvistavat itseluottamusta ja vaikuttavat myönteisen minäkuvan muodostumiseen. (Korpinen 1990, 15.)

Koulun tehtävänä on olla tukemassa oppilaan terveen itsetunnon muodostumista. Terveen minäkäsityksen omaava henkilö tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Hän kykenee iloitsemaan hyvistä puolistaan ja hyväksymään huonot puolensa. Oppilaana hän on tiedonhaluinen, itsensä hillitsevä, uskoo onnistumisen mahdollisuuksiin, mutta samalla kykenee hyväksymään epäonnistumisen väheksymättä itseään. Hän osaa nauttia

menestymisestä, oppii virheistään ja suoriutuu tehtävästä kykyjensä mukaisesti. (Korpinen 1988, 50 - 60; Kääriäinen 1988, 20.) Koulumenestyksen merkitys itsetunnolle vähenee iän myötä ja itsevarmuus heikkenee erityisesti murrosiässä, etenkin tyttöjen kohdalla. (Kääriäinen 1988, 20.)

Korpinen (1993) tutkimuksessa tuli esille, että lukioppilaiden sekä yleinen että kouluun liittyvä itsearvostus on alhaisempaa kuin muilla oppilailla. Lukioppilaat kokevat häpeän tunteita enemmän kuin muut ja he luovuttavat helposti. (Korpinen 1993, 18 - 19.) Oppilaan itsearvostuksen muodostumisessa suhteet oppilaalle tärkeisiin henkilöihin ovat olennaisia (Korpinen 1990, 60).

Kääriäisen (1988) seurantatutkimuksesta kävi ilmi, että tietyt koulunkäynnin vaiheet ovat oppilaan itsearvostuksen rakentumisessa erityisen tärkeitä. Kaksi ensimmäistä vuotta muodostaa oman jakson, joka jatkuu neljännelle vuodelle saakka ellei opettaja vaihdu toisen luokan jälkeen. Opettajan vaihtumisen takia kolmas luokka saattaa olla arkojen sekä luku- ja kirjoitustaidoiltaan heikkojen oppilaiden kohdalla pulmallinen opiskeltavan aineksen vaikeutuessa ja vieraan kielen opiskelun alkaessa. (Kääriäinen 1988, 24.)

Korpinen (1990) osoitti tutkimuksessaan, että koulumenestystekijät ovat erityisen voimakkaasti yhteydessä kognitiiviseen ja affektiiviseen asennoitumiseen, koulunkäyntimotivaatioon sekä kielen opiskeluun liittyvään itseluottamukseen. Oppilaan itsearvostusta voidaan vahvistaa, jos otetaan huomioon yksilöllisyys tavoitteenasettelussa, opetuksen organisoinnissa ja arviointipalautteessa (Korpinen 1990, 73, 89).

4.2 Kieliminän yleinen rakenne

Kieliminällä tarkoitetaan oppilaan vieraan kielen opiskeluun liittyvää minäkäsitystä. Se pitää sisällään kaikki ne tiedot, käsitykset, toiveet ja arvelut, joita oppilaalla on itsestään vieraan kielen oppijana. Todennäköisesti juuri kieliminä vaikuttaa paljolti esimerkiksi siihen miten oppilas opiskeluunsa suhtautuu, mitä hän itseltään odottaa ja vaatii ja

millaiseksi hän olonsa tunneilla kokee. (Julkunen 1998, 44 - 46; Laine & Pihko 1991, 15 - 16.)

Oppilaan kieliminä voi olla luonteeltaan positiivinen tai negatiivinen ja se voi hyvinkin vahvasti säädellä oppilaan suhtautumista opiskeluunsa. Näin ollen se säätelee myös opiskelun tuloksellisuutta. Myönteiset oppimiskokemukset kehittävät kieliminää positiiviseen suuntaan vahvistamalla itsearvostusta ja kasvattamalla luottamusta omiin mahdollisuuksiin. Kielteiset oppimiskokemukset sitä vastoin taas ovat omiaan heikentämään oppilaan kieliminää. Opettajan ja luokkatovereiden kielenopiskelusta antama palaute vaikuttaa voimakkaasti oppilaan kieliminän kehittymiseen. (Laine & Pihko 15 - 16.)

Kieliminä pitää myös sisällään oppilaan toiveita ja haaveita kielenopiskelustaan ja kieli- taidostaan, esimerkiksi haluaisiko hän todella osata vieraita kieliä ja kuinka hyvän kieli- taidon hän haluaisi saavuttaa. Tätä kutsutaan ihannekieliminäksi. Siihen liittyy tavallisesti myös kriittisyyden elementti eli oppilaan itselleen asettamia vaatimuksia siitä, millainen hänen pitäisi olla ja kuinka hyvin hänen pitäisi tehtävistään suoriutua. (Laine & Pihko 1991, 17 - 18.)

Kieliminä voidaan jakaa kolmeen eri komponenttiin; yleisen tason, spesifin tason ja tehtäväkohtaisen tason kieliminään. Yleisen tason kieliminällä tarkoitetaan oppilaan käsitystä itsestään vieraiden kielten oppijana kielestä riippumatta. Kun taas spesifin tason kieliminä ilmentää oppilaan käsitystä itsestään jonkin tietyn kielen oppijana. Tehtäväkoh- taisen tason kieliminä kuvaa oppilaan näkemyksiä taidoistaan kohdekielen tehtävissä, kuten puhumisessa, ääntämisessä ja kirjoittamisessa. (Laine & Pihko 1991, 17.)

Kieliminän tehtäväkohtaisella tasolla oppilas joutuu analysoimaan omaa kielitaitoaan ja kielenoppimiskykyään hyvinkin tarkasti. Hän saattaa kärsiä vieraan kielen taitonsa riittämättömyydestä yrittäessään ilmaista ajatuksiaan. Epäilevyys, varovaisuus, jopa kielenkäytön karttaminen ovat seurauksia pohdinnoista, pystyykö vieraalla kielellä il- maisemaan sen, mitä todella haluaa sanoa. Edellä mainittuun liittyy läheisesti virheiden pelko. Tehtäväkohtaisella tasolla oppijan käsitykset itsestään voivat vaihdella paljon. Hän

voi kokea olevansa hyvä kirjallisissa tuotoksissaan, mutta ääntäminen ja puhuminen vieraalla kielellä tuottaa suuria vaikeuksia. (Laine & Pihko 1991, 18 - 20.)

Kielenoppimiseen liittyvien affektiivisten tekijöiden aiheuttamat estot ovat osa kieliminää. Estot ovat minän puolustusmekanismeja. Niitä syntyy vieraan kielen opiskelijan luopuessa tutusta ilmaisumuodosta ja yrittäessä sopeutua uuden kielen vaatimiin malleihin. (Laine & Pihko 1991, 17.)

Äidinkieli on tärkeä osa yksilön persoonallisuuden ja minuuden jäsentäjänä. Kun vierasta kieltä opiskeltaessa tätä jäsentäjää ei ole, tilanne saattaa tuntua uhkaavalta. Yksilö joutuu käymään läpi niin kutsutun kieli-identiteetin siirtymän. Se kuinka hyvin oppija tämän siirtymän selvittää, vaikuttaa jatkossa kielitiedon omaksumiseen. Jos oppija kokee vieraan kielen uhkaksi identiteetilleen, minää puolustavat mekanismit alkavat toimia ja estävät kielen omaksumista. Näitä kielenoppimiseen liittyviä negatiivisia affektiivisia tekijöitä kutsutaan usein filteriksi, joka suodattaa minää uhkaavaa kieliainesta. Kielenopiskelijan minäkäsityksestä riippuu, kuinka uhkaavaksi kielenopiskelutilanne koetaan ja kuinka paljon estoja se aiheuttaa. (Laine & Pihko 1991, 17 - 19.)

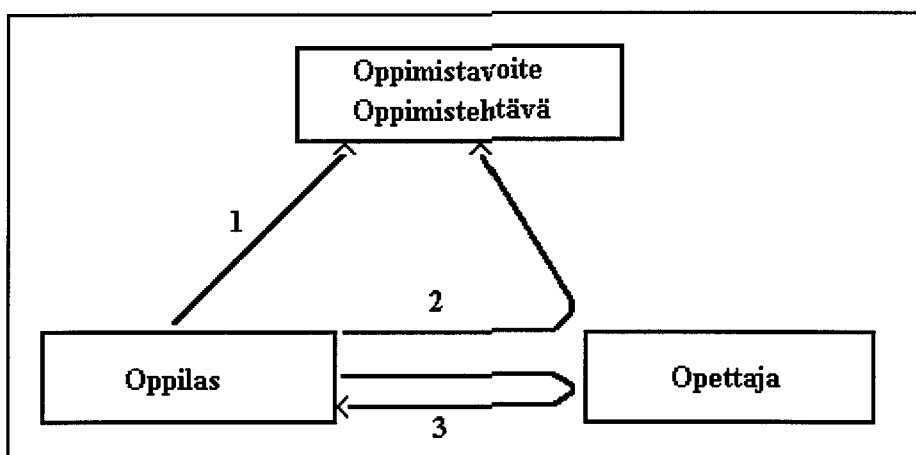
Kieliestoja voi esiintyä kieliminän eri tasoilla. Yleisellä tasolla estot voivat ilmetä yleisenä tyytymättömyytenä, ahdistuneisuutena ja vieraantuneisuutena. Tietyn kohdekielen kohdalla kieleen ja kulttuuriin sisälle pääseminen saattaa tuntua vaikealta. Kohdekielitason estot voivat ilmetä esimerkiksi kielteisinä tunteina kielenopettajaa kohtaan. Tehtäväkohtaisella tasolla estot voivat ilmetä joissakin kielitaidon osa-alueilla, esimerkiksi ääntämisessä. Tehtäväkohtaisella tasolla voi myös ilmetä esiintymispaineita tai virheiden pelkoa. (Laine & Pihko 1991, 18 - 20.)

5 TEHTÄVÄKOHTAISET MOTIVAATIO-ORIENTAATIOT

Lasten oppimisvaikeudet on Salosen, Olkinuoran ja Lehtisen (1982) mukaan nähtävä ennen muuta yksilön, tilannetekijöiden ja ympäristövaikutusten näkökulmista. Oppimistilanteet ovat monisuhteisia kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia ongelmakokonaisuuksia. Jokaiseen oppimistilanteeseen vaikuttavat oppimistehtävän lisäksi oppilaan aikaisemmat oppimiskokemukset ja se miten niihin on suhtauduttu. (Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 3 - 6.) Jos oppimisvaikeuksiin ei puututa riittävän ajoissa, vaikeuksista johtuvat haitat kasautuvat ja ongelmat syvenevät. Opettajan asennoituminen oppilasta kohtaan muuttuu tietynlaiseksi ja päinvastoin. Syntyy noidankehä, jonka seurauksena oppilas leimataan usein poikkeavaksi. (Lahdes 1982, 38.)

Oppilaalle on voinut kouluhistoriansa aikana muodostua sellainen käsitys, että opettaja arvioi vain hänen kelvollisuuttaan oppimistehtävien aikana, eikä niinkään itse oppisuoritusta. Tällainen oppilas kokee opettajan käyttäytymisen häntä arvioivana ja näin ollen myös uhkana identiteetilleen. Oppilas pyrkii tulkitsemaan opettajan käyttäytymistä välttääkseen epäonnistumisen. Hänen energiansa kuluu opettajan käyttäytymisen tulkittamiseen, eikä hän kykene mielekkäästi yhdistämään opettajan ohjeita ja suoritettavaa tehtävää. Tällöin oppilaan toiminnot saattavat tuntua ulkopuolisesta epämielekkäiltä, suoritukset sattumanvaraisilta ja keskenään ristiriitaisilta, eikä hän kykene huomioimaan tehtävän erityisominaisuuksia. Oppilas saattaa tuottaa erillisinä toimintoina kaiken mitä osaa tai suorittaa tehtävän jonkin turvallisen, mutta tilanteeseen nähden epäloogisen, säännön mukaan vain tyydyttääkseen opettajaa. Vastaus- ja ratkaisuyritykset ovat oppilaan yrityksiä sopeutua sen hetkiseen tilanteeseen, joka ei ole hänelle ensisijaisesti oppimisongelmatilanne, vaan sosiaalinen ongelmatilanne. Jos oppilas toimii edellä mainitun esimerkin mukaisesti hän hylkää kaiken sen logiikan, mitä hän pystyy esimerkiksi arkielämän ongelmatilanteissa käyttämään. (Salonen ym. 1982, 6 - 8.)

Oppimisvaikeuksia voidaan tarkastella pelkistetyn opetustapahtuman kautta. Sen pääelementteinä ovat oppilas, opettaja ja oppimistehtävä (kuvio 2). Oppilaan aikaisemmat kokemukset ja elämänhistoria vaikuttavat hänen toiminta- ja ajattelutapoihinsa oppimistapahtumassa. Oppilas voi herkistyä tilanteen eri aspekteille. Se mikä painottuu, riippuu oppilaan elämänhistoriasta ja sen hetkisestä oppimistilanteesta. Kolme mahdollista orientaatiota ovat tehtäväorientaatio, sosiaalinen riippuvuusorientaatio ja minädefensiivinen orientaatio. (Salonen 1988; Olkinuora & Salonen 1992, 196.) Koulun tehtävänä olisi ohjata oppilaita tehtäväorientaation suuntaan.



KUVIO 2. Tehtäväkohtaiset motivaatio-orientaatiot (Olkinuora & Salonen 1992, 197)

Tehtäväorientaatiossa (1) oppilaan ja tehtävän välinen suhde painottuu. Oppilas tekee tehtäväänsä itsenäisesti ja aktiivisesti. Tällaiselle oppilaalle tehtävä on jo sinänsä älyllinen haaste eikä vaatimuksia aseta mikään ulkopuolinen tekijä. Oppilas on kiinnostunut oppimisesta ja hän reflektoi uutta ainesta aikaisemmin oppimaansa. Opettaja koetaan oppimisen ja ongelmanratkaisun ohjaajaksi. Opiskelun perusmotiivina on toive onnistua. Epäonnistumiset oppilas kokee haasteena ja pystyy oppimaan omista virheistään. Hän osaa arvioida omaa oppimistaan ja luottaa omaan osaamiseensa. Jos tehtäväorientaatioon liittyy esimerkiksi kilpailua paremmuudesta muiden kanssa, mukaan tulee myös psykologista mielekkyyttä. (Olkinuora & Salonen 1992, 197.)

Sosiaalisessa riippuvuusorientaatiossa (2) painottuu oppilaan, opettajan ja tehtävän välinen suhde. Oppilas luovuttaa toimintaan liittyvän vastuun opettajalle tai joskus esimerkiksi vanhemmille ja ystäville. Oppilas tulkitsee oppimistilannetta opettajan antamien vihjeiden ja toiveiden mukaisesti. Oppimistehtävän ulkoiset tekijät määräävät oppilaan suoritus- ja oppimismotiiveja, jolloin pyrkimyksenä on vain subjektiivisesti koettu tehtävässä selviytyminen. Toisin kuin tehtäväorientaatiossa sosiaalisessa riippuvuusorientaatiossa oppilas pyrkii miellyttämään opettajaa ja täyttämään hänen sen hetkiset odotuksensa. Oppilas saattaa houkutella opettajaa antamaan apuaan turhaankin, mikä taas vahvistaa riippuvuutta ja heikentää oppilaan omia yrityksiä selvittää tilanteesta. Oppilas ei kykene selvittämään uusia oppimistehtäviä, vaan hän pyrkii vuorotellen käyttämään aikaisemmin oppimiaan ratkaisumalleja ja opettajalta saatavia vihjeitä. Oppilaan on vaikea erottaa toisistaan tehtävään liittyviä loogisia sääntöjä ja ympäristöstä tulevia sosiaalisia vihjeitä. Sosiaalinen riippuvuus voi ilmetä kahtena avunsaannin strategiana: lapsellisena ja regressiivisenä käyttäytymisenä tai kehittyneempinä sosiaalisina taktiikkoina avunsaamiseksi, sisältäen aikuisen johdattelun vihjeiden antamiseen. Oppilalle on tärkeitä saada palkintoja ja opettajan hyväksyntä. Näin voi vältellä epäonnistumista. Jos sellainen tulee kohdalle, syyksi katsotaan usein riittämätön aika tai huono onni. Riippuvuusorientaatio johtaa usein pinnalliseen prosessointiin ja hidastaa tai estää kognitiivista kehitystä. (Salonen 1988; Olkinuora & Salonen 1992, 198.)

Minädefensiivinen orientaatio (3) ilmenee oppilaan ja opettajan välisen suhteen painottumisena. Oppimistilanteessa oppilaan tulkinta keskittyy oman minän alueelle ja minäkeskeiset pyrkimykset ohjaavat toimintaa. Oppilas pyrkii muistamaan opittavan sisällön pieniä yksityiskohtia, eikä hän kykene näkemään kokonaisuutta. Hän ei keskity itse tehtävään eikä edes opettajan vaatimuksiin, vaan oppimistehtävästä selviäminen keinolla millä hyvänsä muodostuu päällimmäiseksi tavoitteeksi. Oppilas ei koe uusia tehtäviä haasteellisena vaan hän tulkitsee ne hallitsemattomaksi tilanteeksi, joissa päällimmäisenä on epäonnistumisen pelko. Hän käyttää mitä tahansa keinoa päästäkseen eteenpäin tilanteessa. Siirtääkseen epäonnistumisen kokemuksia oppilas voi vajota passiivisuuteen, avuttomuuteen tai vetäytyä mielikuvitusmaailmaan. Yleinen tapa on myös keskittyä johonkin aikaisemmin sopivaksi koettuun, mutta tehtävän kannalta

epäolennaiseen sääntöön. Tämän vuoksi oppilas ei huomaa sen hetkisen tehtävän olennaisia vaatimuksia. Jos hän kokee oppimistilanteen vaikeaksi, hän saattaa laskea itselleen asetetun vaatimustason lähes olemattomaksi tai lykätä tehtävän tekemistä tuonnemmaksi. Näin oppilas lieventää etukäteen mahdollista epäonnistumistaan. Epäonnistumista oppilas selittää omalla kyvyttömyydellä tai vaikeilla tehtävillä ja onnistumista onnella ja tehtävän helppoudella. Kasautuvat epäonnistumisen kokemukset saavat aikaan minädefensiivisen orientaation yleistymisen muillekin toiminta-alueille. (Olkinuora & Salonen 1992, 199.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksemme tehtävänä oli 1) kuvailla lukioppilaan englannin kielen oppimista ja tuen tarvetta kielen opiskelussa, 2) tarkastella muutoksia minäkäsityksen ja kieliminän osa-alueilla ja 3) selvittää, millaisia opetusmenetelmiä käyttäen lukivaikeuksinen oppilas oppii parhaiten vierasta kieltä.

6.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimusmenetelmänämme on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on niin tutkimuksen kohteena kuin tutkijana sekä tutkimusvälineenäkin. Merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta, joten niitä ei voida tutkia perinteisillä luonnontieteellisillä menetelmillä. (Varto 1992, 23 - 26.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineisto kerätään sen luonnollisessa ympäristössä ja pääinstrumentti on tutkija itse.

Se on kuvailevaa ja prosessikeskeistä. Aineistoa pyritään analysoimaan induktiivisesti ja kiinnittämään merkityksiin erityistä huomiota. (Bogdan & Biklen 1992, 39 - 48.)

Havainnoinnin, haastattelun ja dokumenttien analyysin avulla pyritään saamaan selville mitä ihmiset tekevät, tietävät, ajattelevat ja tuntevat eli suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulma ja ääni pääsevät esille (Patton 1990, 94; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165). Tärkeimmät toiminnot laadullisessa tutkimuksessa ovat analyysi, tulkinta ja löydösten esittäminen (Patton 1990, 371). Sen luonteeseen kuuluu ainutkertaisuus, sääntöjen sovellettavuus ja uusien sääntöjen luominen (Alasuutari 1994, 17 - 18).

Ilmiö ymmärretään kokonaisuudeksi, joka on enemmän kuin osiensa summa. Jokaista siihen liittyvää tapahtumaa käsitellään ainutlaatuisena yksikkönä, jolloin merkitykset ja niiden yhteydet muihin osiin suhteutetaan laajempaan kokonaisuuteen. Tutkittava ilmiö ymmärretään yhteyksiensä ja merkityksensä kautta muodostuneeksi. Merkitysten muotoutumista määrää ilmiön esiintymiskonteksti, joka on huomioitava. (Patton 1990, 49 - 52.)

Tutkija tuo oman elämismaailmansa merkitysyhteydet tutkimukseensa mukaan sekä analysoi että tulkitsee toisen ihmisen elämismaailmaa sen kautta. Kvalitatiivisen tutkimuksen rakennetekijöitä ovat: 1) toisen ihmisen kokemus, 2) hänen tapansa ilmaista tuota kokemustaan, 3) tutkijan kokemus toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä 4) tutkijan tapa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. (Perttula 1995, 100.)

Laadullisen tutkimuksen päämenetelmä on ymmärtäminen ja tulkinta. Erityisesti kokemusta tutkittaessa tulkinnan ajatuksena on oletus, että ilmiöt eivät ole elämismaailmassa sellaisessa muodossa, jotta ne voitaisiin käsitteellistää suoraan. Tutkijan on päästävä tavoitettujen merkitysten taakse. Saadun aineiston "taaksepääseminen" on vaativa tehtävä, sillä monitasoiset kielelliset ilmaisut, sosiaaliset rakenteet, organisaatiot ja muut jäsentymättömät ongelmat edellyttävät tutkijoilta joskus luottamusta pelkkiin intuitioihinsa. Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen. Siinä yhdistetään avatut merkitykset kokonaisuudeksi tutkimustehtävän olettamalla tavalla. Ymmärtäminen

tarkoittaa tapaa ottaa tutkimuskohteen mieli haltuunsa. Tutkijat purkavat aineistonsa tulkinnan kautta ja kokoavat merkitykset yhteen tehtävänannon mukaisesti. (Varto 1992, 58 - 72.)

Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Käytännön ongelmia tarkastellaan ja kuvataan kokonaisvaltaisesti ja tiiviissä yhteydessä yksittäisiin tilanteisiin ja tapahtumiin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11.) Tapaustutkimusta luonnehtivat samantyyppiset ominaispiirteet kuin edellä kuvattua laadullista tutkimustakin: yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimus on tiettyä olemassaolevaa tapausta koskevaa ongelmanratkaisua, joka kohdistuu nykyisyyteen ja tapahtuu todellisessa tilanteessa. Painopiste on ilmiön tarkastelussa osallistujien näkökulmasta. Tapausta voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti joko siitä itsestään käsin tai etukäteen muotoiltujen hypoteesien perusteella. Tapaustutkimuksen tuloksia on mahdollista yksilöllistää, jolloin jokainen voi niiden avulla pohtia kokemuksiaan ja oppia. (Syrjälä & Numminen 1988, 5 - 8, 21 - 22.)

Haastattelun tarkoituksena on saada selville mitä ihmisen mielessä liikkuu ja ymmärtää hänen näkemyksiään (Patton 1990, 277). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä. Haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta niistä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen tarkka kysymysten asettelu. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.) Patton (1990, 280) kuvailee teemoja listaksi aiheita, joita tulisi käsitellä haastattelun aikana. Ne muodostavat konkreetin kehikon, jonka avulla litteroitua haastatteluaineistoa voidaan lähestyä jossain määrin jäsentyneesti.

Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 18) mukaan observointi on suositeltava tiedonkeruumenetelmä erityisesti silloin, kun tutkittavilla on kielellisiä vaikeuksia tai esimerkiksi lapsia tutkittaessa. Havainnoinnissa voidaan keskittyä sellaisiin käyttäytymismuotoihin, joista tutkittavat eivät halua kertoa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta. Kaikki luotettavina pidetyt ja ilmiöön liittyvät asiat tulee

kyetä selvittämään siten, ettei merkitysten kokonaisuus tuhoudu. (Alasuutari 1994, 28 - 29; Varto 1992, 14.) Lisäksi tutkija ei voi jättää kokonaan huomiotta omia ennakkoletuksiaan eikä sitä maailmaa, jossa tutkittava elää (Varto 1992, 27).

6.3 Tutkimuksen käynnistäminen

Halusimme tehdä tutkielmamme ilmiöstä, joka mielestämme olisi erityisopetuksessa kehittämisen arvoinen ja josta olisi hyötyä myös ammatillisesti. Saimme kuulla syksyllä 1997 lehtori Irma Kakkurilta mahdollisuudesta tukea vaikeasti lukivaikeuksisen oppilaan englannin kielen oppimista. Kyseinen oppilas oli testattu Niilo Mäki -instituutissa ja testitulosten valossa pidettiin tärkeänä, että oppilaan englannin kielen oppimista tuetaan alkuvaiheista lähtien. Lokakuussa 1997 otimme ensimmäisen kerran yhteyttä oppilaan äitiin, joka suhtautui hyvin myönteisesti tutkimukseemme. Tarkoituksenamme oli tehdä opetus- ja materiaalikansio, joka ottaisi huomioon lukivaikeuden erityispiirteet vieraan kielen oppimisessa. Tavoitteenamme oli kehittää materiaalia pitämällä vieraan kielen tunteja oppilaalle ja osallistuvan havainnoinnin keinoin määrittää oppilaan ongelmia ja vahvuuksia sekä kielen osaamisen tasoa vieraan kielen oppitunneilla koulussa.

Koulu oli haluton yhteistyöhön kanssamme, joten jouduimme jättämään koulun näkökulman pois tutkimuksestamme, vaikka koimme sen tärkeäksi kehittämistyön kannalta. Mielestämme tutkimuksemme aineisto supistui sen verran, että saadaksemme laajemman ja luotettavamman kuvan ilmiöstä päädyimme toisen tapauksen mukaanottamiseen. Tapauksemme äiti oli aikaisemmin maininnut, että myös hänen tyttärensä tarvitsisi lukivaikeutensa takia tukea englannin kielen opiskelussa. Päätimme ottaa hänet tutkimuksemme toiseksi tapaukseksi. Keksimme tapauksillemme nimet Pekka ja Anna. Pekka on kolmasluokkalainen ja Anna kuudesluokkalainen.

Saimme äidiltä tutkimusluvan marraskuussa 1997 (liite 1). Tämän jälkeen saimme Pekkaa koskevat tutkimustulokset ja tapasimme hänet tutkineen psykologin. Keskuste-

limme Pekan tilanteesta Irma Kakkurin ja psykologin kanssa. Tapaamisessa päädyttiin siihen, että olisi erittäin tärkeää tukea Pekkaa vieraan kielen opiskelussa alusta lähtien. Annaa koskevat tutkimustulokset saimme äidiltä. Tutkimukset oli tehty keskussairaalaissa.

6.4 Oppilaskuvaukset

Pekan ja Annan lukivaikeuksilla on perinnöllistä taustaa.

Niin tää pohjatausta: meillähän menee tää jo neljännessä polvessa tää luki- ja kirjoitushäiriö. Varsinkin naispuoleisilla menee. Mulla menee niinku mun äitin puolelta, Tommin äitillä on, mun äitillä on, minulla on, lapsilla on ja mun sis... Nuoremmalla siskolla on vielä, sillä ja sen lapsella, toisella ainaki todettu. (äidin haastattelu 5.2.)

6.4.1 Pekan oppilaskuvaus

Pekka on rauhallinen ja reippaanoloinen kolmasluokkalainen poika. Hänen kanssaan on helppo työskennellä, koska hän kykenee oma-aloitteisesti kyselemään ja keskustelemaan. Tuntien aikana hänen tarkkaavuutensa käsiteltävää asiaa kohtaan vaihtelee jonkin verran, mutta suurimmalta osin hän kykenee pitkäjännitteiseen työskentelyyn.

Pekka on testattu syksyllä 1997 Niilo Mäki -instituutissa ja tulosten mukaan Pekan ongelmat keskittyvät selvästi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Lukeminen on hyvin hidasta ja äänteellisesti vaikeiden sanojen lukeminen on hankalaa, mikä viittaa ongelmiin fonologisessa koodauksessa. NMI:n testitulosten mukaan Pekan vaikeuksien taustalla on nopean nimeämisen ongelmat, jotka tulevat esille tavanomaista hitaampana kirjainten nimeämisenä. Lisäksi vaikeuksia tuottavat äännetason tehtävät. Näillä vaikeuksilla lienee perinnöllistä pohjaa, sillä muilla perheenjäsenillä on samankaltaisia ongelmia. Pekan suoritustaso monissa tehtävissä on kuitenkin ikätasoista ja hänen

vahvuusalueitaan ovat visuaalinen havaitseminen, silmän ja käden yhteistyö, ongelmanratkaisukyky ja muistitehtävät silloin kun aikaa on käytettävissä.

Pekan vahvuus visuaalisella puolella käy ilmi seuraavasta:

Se näkeminen, ett se näkee, että mä ihmettelin edellisen kerran kun ympäristötiedosta oli kokeet, ett mä sanoin ett miten sää osasit ton muurahaisen piirtää noin hyvin, että kun mä tiän ett sillä ei oo kovin hääppönen oo se piirustustaitokaan. Nii se sano että opettaja piirti taululle, mä piirsin samanlaisen siihen kokeeseen (äidin haastattelu 5.2.)

Kirjoittamisessa Pekalle tuottaa ongelmia erityisesti geminaatat ja pitkät vokaalit. Ongelmia on myös yhteen ja erikseen kirjoittamisessa. Pekalle tehtiin opetuksen kuluessa kaksi sanelukirjoitustestiä, sana- ja lausesanelu. Tutkija epäili aluksi, että Pekan heikko menestyminen (normiarvo 4) johtuu hänen sanelustaan, mutta pidettyään toisen sanelun tuli siihen tulokseen, että Pekalla on suuria ongelmia kirjoittamisessa. Lausesanelussa suurimmat ongelmat olivat geminaatoissa, joita ei ollut yhtään oikein. Myös isot alkukirjaimet tuottivat vaikeuksia. Hänellä oli myös muutamia rauniosanoja, joista ei voinut päätellä mikä saneltu sana oli. Lisäksi tavurajan käsite oli hänelle selkiytymätön; hän oli tavuttanut sanan väärin ja tavuviivat puuttuivat. Sanasanelussa virheet keskittyivät erityisesti geminaattoihin ja yhdyssanoihin, yhtään äng-äännettä ei ollut kirjoitettu oikein, mikä voi johtua siitä, ettei sitä oltu käsitelty luokassa.

Pekan kätisyys on eriytymätön, hän kirjoittaa vasemmalla kädellä, mutta leikkaa oikealla kädellä. Äidin mukaan Pekka voi kirjoittaessakin vaihtaa kättä käden väsyessä. Turunen (1998) toteaa, että lukivaikeuksisen lapsen on usein vaikea päättää, kumpaa kättä hän pääsääntöisesti käyttää. Ulkopuolisesta käsien käyttö voi näyttää sattumanvaraiselta. (Turunen 1998, 30 - 31.)

6.4.2 Annan oppilaskuvaus

Anna on kuudesluokkalainen tyttö. Hän on rauhallinen, ujo, arka ja kiltti. Anna ei ole keskustelun aloittaja ja aktiivinen puhuja, mutta vastailee kysyttäessä. Hän saattaa innostuakin, jos aihe on kiinnostava tai hänellä on siitä jotain sanottavaa. Annalle on annettava aikaa vastauksiin. Hän on usein jännittynyt, joka ilmenee niskojen ja hartioiden jäykistymisenä. Esiintymiset jännittävät Annaa, jolloin myös vatsa on kipeä.

Anna on tunnollinen koululainen. Hänen lempiaineita koulussa ovat kuvaamataito ja liikunta. Äidinkielestä ja historiasta hän ei pidä. Läksyjen tekoon saattaa mennä kaksi tuntia päivässä. Tehtävien tekemisen hitauteen vaikuttaa lukivaikeus. Anna on ollut lukivaikeutensa takia keskussairaalassa tutkimuksissa. Tällöin todettiin, että Annalle oli tyypillistä hitaus toimintojen aloittamiseen ja jatkamiseen. Anna tarvitsi paljon aikaa kielellisiin vastauksiin. Luetun ymmärtämisessä ja matematiikan sanallisissa tehtävissä sekä kertotaulussa oli suuria vaikeuksia. Jos Anna joutui toimimaan pelkän kuulomuistin avulla, hän unohti helposti ohjeet. Kielellinen ymmärtäminen parani, jos kuvia käytettiin apuna. Visuaalinen puoli oli Annalla ikätasoa vastaavaa. Tutkimuksessa todettiin myös perinnöllisen taustan osuus.

Anna on ollut erityisopetuksessa ensimmäiseltä luokalta lähtien, jolloin hän sai opetusta lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Erityisopetusta hän ei ole saanut enää pariin vuoteen, koska resurssit eivät riitä. Annalla on ollut luokassa ns. tukihenkilö, kouluavustaja, mutta tätäkään tukimuotoa ei enää ole. Matematiikkaa hän opiskelee pienryhmässä, jossa on kaksitoista oppilasta. Annan hitautta ja matematiikan vaikeuksia kuvaa se, että Anna saattaa miettiä puoli tuntia yhtä tehtävää, jos kukaan ei tule auttamaan. Äidin mukaan Anna lukee paljon kokeisiin, mutta ei siltikään välttämättä osaa.

6.5 Aineiston kuvaus

Teimme alustavan tutkimussuunnitelman, jossa tavoitteeksemme asetimme tukea kahta lukivaikeuksista lasta ensimmäisen vieraan kielen opiskelussa. Opetus päätettiin järjestää oppilaiden koulupäivän jälkeen heidän kotonaan kahdesti viikossa. Koska olimme itse mukana tunneilla opettajina, emmekä siinä tilanteessa voineet keskittyä aktiivisesti tuntien seuraamiseen, päätimme videoida tunnit lisätäksemme tutkimuksen luotettavuutta. Jalustalla oleva videokamera suunnattiin kohti keittiön pöytää, jonka ääressä opetustuokiot pidettiin.

Aloitimme tuntien pidon 10.3.1998. Viimeiset tunnit olivat 14.5.1998. Tuntimääräksi suunnittelimme kahtakymmentä tuntia. Ajankäytöllisistä syistä se kuitenkin supistui kuudeksitoista tunniksi. Annan tunteja videoitiin yhdeksän ja Pekan tunteja kahdeksan. Ensimmäistä tuntia lukuunottamatta Annan ja Pekan tunnit pidettiin samanaikaisesti eri huoneissa. Pääsiäisloman ja toisen tutkijan sairastumisen takia opetuksessa oli kahden viikon tauko.

Opetustuokiot suunniteltiin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti kuitenkin painottaen luokassa käsiteltäviä sisältöjä. Tavoitteet asetettiin lukioppilaan lähtökohdista käsin. Opetusmenetelmät, joita sovelsimme tässä tutkimuksessa vieraan kielen opettamiseen, olivat lukiopetukselle tyypillisiä. Molemmat tutkijat tekivät tuntiluonnokset, joita analysoitiin ja muokattiin yhdessä ja joiden pohjalta tuntisuunnitelmat muodostuivat.

Jo ensimmäisien tuntien aikana kävi ilmi, että tämän tuntimäärän puitteissa emme pysty valmistamaan opetusohjelmaa, jonka avulla lukioppilas voisi harjoittaa englannin kielen taitoaan. Oppilaidemme kannalta opetusohjelman tekoa tärkeämmäksi koimme koulun englannin kielen tuntien tukemisen.

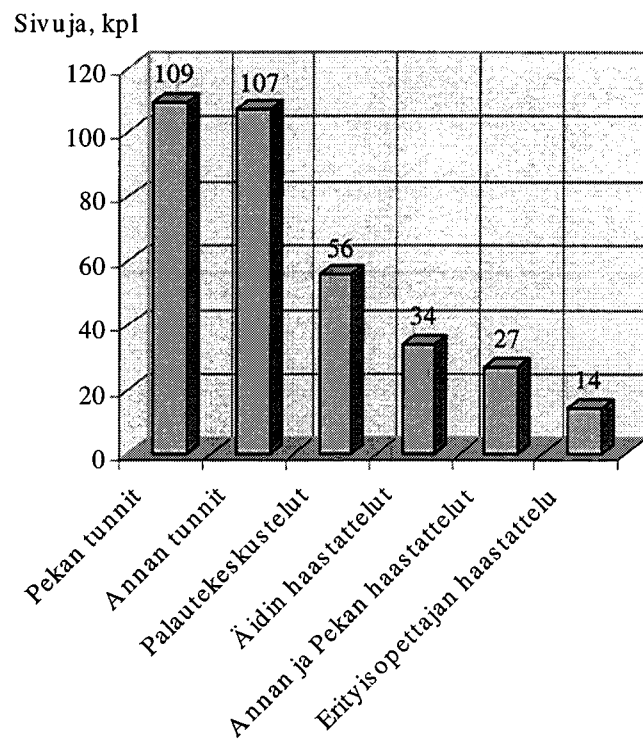
Jokaisen tunnin jälkeen kävimme palautekeskustelut, joiden tarkoituksena oli päiväkirjanomaisesti kuvata tunnelmiamme tuntien jälkeen. Lisäksi ne auttoivat seuraavien tuntien suunnittelussa. Litteroimme palautekeskustelut sanatarkasti. Osa nauhoista

purettiin opetusjakson aikana ja loput sen jälkeen. Kuuntelimme purkamattomia nauhoja vahvistaaksemme näkemyksiämme tunneista.

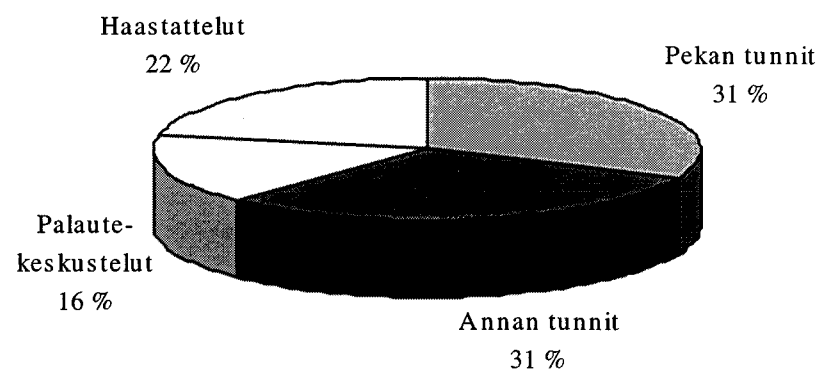
Saadaksemme pohjatietoa oppilaidemme oppimishistoriasta, vahvuuksista ja heikkouksista sekä tutustuaksemme perheeseen, haastattelimme äidin ja lapset. Koulun näkökulmaa valaisi erityisopettajan haastattelu, joka tuki saamiamme tutkimustuloksia ja omia käsityksiämme lapsista. Viimeisten tuntien jälkeen keskustelimme oppilaiden kanssa heidän näkemyksistään opetuksen tuloksellisuudesta. Lisäksi kysyimme äidin mielteitä ja tunnelmia opetusjakson päättyessä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Tutkimuksemme pääaineisto koostui Annan ja Pekan videoiduista tunneista. Videonauhat siirrettiin c-kasetille, jonka jälkeen ne oli helpompi litteroida. Videoaineisto purettiin kirjalliseen muotoon litteroimalla vuoropuhelut sanatarkasti. Videoitujen tuntien kuvaukset ovat raportin lopussa (liite 2 ja 3).

Kirjoitimme haastattelut, palautekeskustelut ja oppilaiden tunnit c-kaseteilta ja videonauhoilta tietokoneen levykkeelle. Niistä kertyi yhteensä 347 sivua litteroitua tekstiä. Tuntien sivumäärät vaihtelivat, mikä riippui paljolti siitä, mitä tunneilla tehtiin. Jos tunnilla oli paljon itsenäistä työskentelyä, vuorosanoja ja tapahtumia oli hyvin vähän. Palautekeskustelujen sivumäärä vaihteli kahdesta kahdeksaan. Lisädokumentteina meillä oli oppilaiden tutkimustulokset, joista oli apua oppilaskuvausten laadinnassa. Kuviossa 3 aineiston eri osien sivumäärät on esitetty pylväsdiagrammina ja kuviossa 4 aineiston sivumäärät suhteessa toisiinsa.



KUVIO 3. Aineiston sivumäärät.



KUVIO 4. Aineiston sivumäärät suhteessa toisiinsa.

6.6 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ilmiön laatua. Tutkimus suuntautuu tutkittavan ilmiön yksilöllisiin piirteisiin, ominaisuuksiin ja ainutlaatuisuuteen. Laadullinen tieto kuvaa ihmisten kokemuksia, mielipiteitä, asenteita ja näkemyksiä. Kvalitatiivisuus viittaa aineiston kielelliseen tekstimuotoisuuteen. Vaikka aineistoa ei olisi kerätty kielellisesti se muunnetaan sellaiseksi analyysivaiheessa. (Patton 1990, 109; Syrjälä & Numminen 1988, 79 - 80; Perttula 1995, 52.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa (Syrjälä ym. 1994, 89). Tutkimuksessamme analyysi alkoi pitämiemme tuntien jälkeisissä palautekeskusteluissa, jotka nauhoitimme tai videoimme. Niissä kävimme tarkasti läpi tuntien kulun arvioiden käyttämiemme menetelmien soveltuvuutta tietyn asian opettamiseen ja oppilaiden osaamista.

Kokosimme erityisopettajan ja äidin haastatteluja varten teemarungon asioista, jotka katsoimme tärkeäksi arvioidessamme lapsen lähtötilannetta. Teemoitetussa haastattelussa haastateltavaa ohjailaan, mutta ei rajoiteta hänen vastaamistaan (Patton 1990, 278). Annan ja Pekan haastattelujen tarkoituksena oli kerätä heidän näkemyksiään omasta oppimisestaan.

Kummatkin tutkijat katsoivat pitämänsä videoidut tunnit kahdesta kolmeen kertaan tarkkaillen tunnin kulkua ja ei-kielellistä toimintaa. Näistä muodostettiin tuntikuvaukset, joita käytettiin apuna tutkijoiden katsoessa tunteja yhdessä. Observointi on hyvä tapa kerätä tietoa ei-kielellisestä käyttäytymisestä. Tutkija näkee käyttäytymisen tilanteeseen sidottuna. (Cohen & Manion 1989, 128.) Näiden katsomiskertojen aikana tutkijat kommentoivat toistensa tunteja pyrkien löytämään uusia näkökulmia. Samalla kirjattiin muistiin eri vaiheisiin käytetyt ajanjaksot.

Jo katselukertojen aikana aineistosta nousi esiin erilaisia teemoja. Syrjälä ym. (1994) toteavat, että karkeiden luokkien tai teemojen hahmotuttua tutkija aloittaa uuden

analyysikierroksen, jonka avulla nämä karkeat luokat tai teemat tarkentuvat osakategori-oihin (Syrjälä ym. 1994, 89). Tutkimuksessamme tämä toteutui kummankin tutkijan käydessä läpi omat videoidut tuntinsa etsien sieltä nousevia pääteemoja ja niiden alaluokkia. Tämä vaati sen, että aineisto käytiin useaan kertaan läpi yliviivaustussia käyttäen ja kirjaten marginaaleihin kommentteja. Tämän aineiston purkaminen tapahtui syyskesällä 1998.

Haastattelu- ja palautekeskusteluaineistosta pyrimme löytämään tukea videoaineistosta löytyneille teemoille. Analyysivaiheessa huomasimme, että videoaineiston ja palautekeskustelujen välillä vallitsi paikka paikoin ristiriita. Palautekeskusteluista välittynyt kuva oli videoaineistoon verrattuna hyvinkin optimistinen. Oppilaan koettiin edistyneen, vaikka videoaineiston perusteella ei voitu päätyä samaan johtopäätökseen. Toisaalta mielikuvat ja tunnelmat tunneista välittyivät paremmin palautekeskusteluissa. Niissä pystyimme paremmin aistimaan orastavan edistyksen ja näkemään enemmän tunnilla tapahtuneita myönteisiä asioita. Olimme tällöin enemmän sidoksissa oppitunteihin ja tiesimme, mitä oli tapahtunut edellisillä tunneilla. Oppilaan jokaista tuntia ei videoitu, jolloin videoaineistosta ei voinut muodostaa kokonaiskuva. Koska videoaineiston analyysin ja oppituntien välillä oli muutaman kuukauden tauko, pystyimme analysoimaan videoaineistoa objektiivisemmin kuin palautekeskusteluja. Tällaista vastakkainasettelua ja vertailua Syrjälä ym. kutsuvat triangulaatioksi (Syrjälä ym. 1994, 44, 141).

Aineistostamme nousseet teemat ohjasivat meitä tekemään uusia kirjallisuushakuja. Strauss ja Corbin (1990) toteavat, ettei kaikkea kirjallisuutta 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. (Strauss & Corbin 1990, 50.) Koodatessamme aineistoja huomasimme, että Pekan ja Annan tunneista nousee esiin erilaisia teemoja. Sen vuoksi koimme järkevänä esittää lopullisessa raportissa oppilaiden löydökset erillisinä. Yhteisinä tulkintakehikkoina käytimme motivaatio-orientaatiota ja oppilaskohtaisessa yhteenvedossa tarkastelimme minäkäsitystä ja kieliminää. Kokosimme opetuksen näkökulman yhteen cross-case -analyysin mukaisesti (Patton 1990, 376). Teimme paljon työtä omilla tahoilamme, mutta tärkeät päätökset teimme aina yhdessä. Jatkuva keskustelu aineistosta

selkeytti ja jäsensi analyysimme tekoa. Raportin kirjoitimme lopulliseen muotoonsa yhdessä.

6.7 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelemme työmme luotettavuutta Lincolnin ja Guban esittämien käsitteiden mukaisesti. Niitä ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Tynjälä 1991, 390.)

Tutkijan on osoitettava vastaavuus niin, että tutkimuksen tulokset ja tulkinnat vastaavat aineistoa. Hyvä vastaavuus saavutetaan erilaisin tutkimuksessa sovellettavin periaattein ja tekniikoin. (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimuksemme perustui haastatteluihin, keskusteluihin ja videoaineistoon. Videointi lisäsi luotettavuutta, koska pystyimme palaamaan tunnin tapahtumiin kerta toisensa jälkeen (Bottorf 1994, 246). Haastattelut ja keskustelut tukivat videoaineistoa. Hyvään vastaavuuteen pyrimme sillä, että tutkijoita oli kaksi. Erityisesti tästä oli apua havainnointitilanteessa.

Siirrettävyys on aineiston ja tutkimuksen rikasta kuvailua. Tämän pohjalta lukija voi pohtia sovellettavuutta muihin samankaltaisiin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessimme mahdollisimman tarkasti. Vaikka meillä oli vain kaksi tapausta, lukija voi löytää samanlaisia piirteitä muista lukivaikeuksista vieraan kielen oppijoista.

Tutkimustilanteen arvioinnissa tutkija ottaa huomioon erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, mutta myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 391). Tutkimuksemme ajoittui kevättalveen, jolloin oppilaillamme oli paljon kokeita ja "kevätsymys" vaikutti sekä oppilaisiin että opettajiin. Usein tuntien aikana kaverit olivat ulkona odottamassa Pekkaa leikkeihinsä, tällöin Pekan keskittymisen opeteltavaa asiaa kohtaan saattoi heiketä. Jakson alussa kului paljon aikaa tutustumiseen ja luottamuksellisen suhteen syntymiseen opettajan ja oppilaan välille.

Omat edellytyksemme opettaa vierasta kieltä paranivat myös opetusjaksomme loppua kohden. Emme tutustuneet tarpeeksi lasten haastattelemista koskeviin tekniikoihin ja se aiheutti haastattelutilanteen yksipuolisuuden, jossa lapsi vastasi haastattelijan kysymyksiin harvakseltaan.

Tutkimuksen vahvistettavuus saavutetaan työstämällä jatkuvasti tutkimusprosessia, omia ennako-oletuksia ja näkökulmia. Vahvistettavuus pohjautuu tutkimuksen vastaavuuteen ja siirrettävyyteen. Tutkijan lisäksi aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta arvioi myös ulkopuolinen tarkastaja. (Tynjälä 1991, 391 - 392.) Pohdimme paljon yhdessä tutkimusprosessiamme sen eri vaiheissa. Myös palautekeskustelut liittyivät niihin. Lisäksi työstimme tutkimustamme keskustelemalla käytännöistä äidinkielen ja englannin kielen opiskelijoiden kanssa. Saadaksemme vahvistusta tekemillemme ratkaisuille luetimme aineistoamme ohjaajillamme.

6.8 Oppituntien sisällöt

6.8.1 Pekan tuntien sisällöt

Yksinkertaisia lauserakenteita harjoiteltiin eriväristen sanalappujen ja sanakorttien avulla. Menetelmä pohjautui visuaaliseen muistiin. Sanalappujen värit tarkoittivat eri sanaluokkia; kysymyssanat olivat punaisella, persoonapronominit sinisellä, verbit vihreällä, substantiivit keltaisella. Laput liimattiin vihkoon ja lausetta täydennettiin tarvittaessa puuttuvilla sanalla. Lauseen alle kirjoitettiin suomennos ja saman "kaavan" mukaan muodostettiin uusia lauseita vaihtaen verbiä tai objektia. Pekan oli helpompi hahmottaa jos sanalaput olivat isompia, joten kirjoitimme ne isommiksi ja liimasimme kartongille. Menetelmän tarkoituksena oli värien avulla korostaa lauseiden sanajärjestystä. Sanalappusysteemiä käytettiin lähes joka kerta ja sen avulla käytiin läpi kirjassa esiintyviä lauserakenteita.

Pekka sai yleensä läksyksi kirjoittaa kappaleesta vihkoon niin kutsutut punapallerot, eli sanat jotka kirjantekijän mielestä ovat keskeisiä kyseisessä kappaleessa. Punapallerosanoja opeteltiin esimerkiksi sanaloton ja muistipelin avulla. Molemmat pelit ovat sanantunnistustasoisia tehtäviä, joissa täytyi löytää suomenkieliselle sanalle englanninkielinen vastine tai päinvastoin. Harjoitelluista sanoista muodostettiin lauseita edellä mainitun sanalappusysteemin avulla.

Pekalle oli ensiarvoisen tärkeää, että tunneilla tehtiin myös opettajan antamia kotitehtäviä. Englannista saattoi tulla läksyjä joskus neljäkin sivua, jolloin kotitehtävien tekemiseen kului paljon aikaa. Opettaja ei ollut millään tavalla eriyttänyt Pekan läksyjä, vaan hän teki täsmälleen samat tehtävät kuin luokkatoverinsakin. Kirjan tehtäviä käytiin ohjatusti, tutkijan tehtävänä oli ohjata Pekkaa löytämään vastauksia annettujen vihjeiden avulla.

Läksykappaleet käytiin läpi ensiksi kuvien avulla eli pohdittiin mitä tapahtuu, miten on jouduttu tähän tilanteeseen. Sen jälkeen etsittiin vieraita sanoja, jotka käännettiin sanaston avulla ja lopuksi suomennettiin lauseet. Sanastoharjoitukset pyrittiin tekemään ennen kääntämistä, jotta mahdollisimman monet sanat olisivat tuttuja ja niitä pystyisi näkemään luonnollisessa kontekstissa.

Ääntäminen kuului olennaisena osana oppituntien kulkuun. Pyrkimyksenä oli, että Pekka mahdollisimman usein lausuisi sanan ensinnä itse ja vaikeiden sanojen kohdalla opettaja lausuisi ensin ja Pekka toistaisi perässä. Vaikeita sanoja drillailtiin yhdessä niin moneen kertaan, että ne sujuivat ongelmitta. Läksykappaleet luettiin tunnin lopuksi ääneen englanniksi.

Prepositiot "in, on, under" olivat tuottaneet Pekalle hankaluuksia koulussa, joten niiden harjoitteluun käytettiin aikaa. Aluksi pelattiin muistipeliä, jonka kuvissa kissa on eri paikoissa ja kuvan alla lukee englanniksi esimerkiksi "in the table". Pekan täytyi suomentaa ja muodostaa kuvasta kokonainen lause "The cat is in the table". Muistipelin jälkeen mietimme oikeita prepositiomuotoja monisteessa oleville eläimille, esimerkiksi

"the snake is ---- the van". Lopuksi tehtiin monistetta, jossa oli lukuisia hiiriä eripuolilla huonetta. Jokaisesta hiirestä piti kirjoittaa lause, joka vastaa kysymykseen missä hiiri on.

6.8.2 Annan tuntien sisällöt

Olimme suunnitelleet, että ensimmäisen tunnin aikana kerrataan erilaisia lauserakenteita eriväristen sanalappujen avulla. Värit määräytyivät sanaluokkien mukaan. Verbit olivat vihreällä, kysymyssanat punaisella, persoonapronominit sinisellä ja kieltosanat keltaisella. Laput liimattiin vihkoon ja lauseita täydennettiin tarvittaessa kirjoittamalla puuttuva sana. Lauseen alapuolelle kirjoitettiin suomennos. Tehtävän tarkoituksena oli vahvistaa aikaisemmin opittuja lauserakenteita ja selventää rakenteita värien avulla. Samantyyppisiä lauseita keksittiin myös itse lisää, jolloin asia kertautui useamman kerran. Lauseet kirjoitettiin vihkoon.

Verbejä opeteltiin ja kerrattiin pääsääntöisesti kahdella eri tavalla. Verbeistä tehtiin laput, joissa oli suomennos, perusmuoto ja imperfekti. Verbit liittyivät kappaleisiin, joita tunnilla oli viimeksi käsitelty. Oppilaan piti laittaa verbit oikeaan järjestykseen, jonka jälkeen ne lausuttiin. Jostakin verbistä keksittiin lause, joka kirjoitettiin vihkoon. Laput liimattiin vihkoon.

Tunneilla käytimme enemmän verbikortteja, jotka teimme oppikirjassa olevasta materiaalista. Korteissa oli kuvat ja englanniksi verbin perusmuoto. Korttipakkoja oli kaksi, jolloin pystyimme pelaamaan korteilla muistipeliä. Yhdessä mietittiin verbin suomennosta ja imperfektiä. Toiseen kuvakorttiin opettaja sitten kirjoitti verbin imperfekti-muodon, jolloin visuaalista puolta voitiin vahvistaa. Anna sai kortit itselleen, jolloin hän pystyi pelaamaan niillä vapaa-aikanaan.

Tarinan kirjoittamisen tarkoituksena oli lisätä oppilaan omaa tuottamista. Yhdellä tunnilla teimme yhdessä pienen kirjeen, jonka jälkeen Anna sai joka kerta kotiläksyksi pienen tarinan kirjoittamisen. Korostimme sitä, ettei tarinan tarvinnut olla kovin pitkä ja lauseet voivat olla lyhyitä, koska Annalla oli muitakin läksyjä niin paljon. Vaatimuk-

sena oli se, että Anna tekisi vähintään pari lausetta. Uskoimme myös, että kynnys kirjoittamiseen olisi matalampi, jos vaatimustaso ei olisi liian korkea. Tarinat kävimme läpi seuraavalla tunnilla ja korjasimme ne.

Adjektiiveja ja niiden vertailumuotoja opettelimme kuvakorttien ja sanalappujen avulla. Kuvakortissa oli kaksi adjektiivia, jotka olivat toistensa vastakohtia. Sanat olivat kirjoitettu niihin englanniksi. Kävimme kuvakortit yhdessä läpi kääntäen ja lausuimme ne. Sanalapuilla olivat adjektiivit ja niiden vertailumuodot. Oppilas järjesti adjektiivit oikeiden otsikoiden alle. Tehtävässä eroteltiin adjektiivin perusmuoto, komparatiivi ja superlatiivi. Adjektiiveista kirjoitettiin lauseita vihkoon.

Annalla oli koulussa sanakokeita, joihin tuli aina kolmen kappaleen sanat. Sanakokeessa saattoi olla myös pieniä lauseita. Opetusjaksomme loppupuolella keskityimme enemmän sanakokeisiin valmistautumiseen. Teimme kokeeseen tulevista sanoista laput, joissa sana oli sekä suomeksi että englanniksi. Oppilas etsi lapuista parit, jotka liimattiin vihkoon. Muutamista sanoista keksittiin lauseita. Sanat lausuttiin ääneen.

Kappaleita käytiin läpi niin, että yhdessä tutustuttiin sanastoon, jonka jälkeen käännettiin kappale. Tekstiä ei välttämättä suomennettu sana sanalta. Opettaja luki ääneen lauseita ja yhdessä käännettiin niitä. Välillä yritettiin ennakoida, miten tarina jatkuisi. Kotitehtäviä teimme melkein jokaisella tunnilla. Näin pystyimme tukemaan opiskelua luokassa.

7 PEKAN TARINA

Opetuksen alussa Pekka oli hyvin tehtäväorientoitunut. Hän uskoi suoriutuvansa hyvin opettajan antamista tehtävistä, eikä turhautunut vastoinkäymisistä. Mitä pidemmälle opetuksemme eteni, sitä selvemmäksi hänelle kuitenkin kävi se, ettei hän suoriudu

tehtävistä haluamallaan tavalla. Motivaatio esimerkiksi antamiamme kotitehtäviä kohtaan laski, eikä hän loppuajasta tehnyt niitä ollenkaan. Olkinuora ja Salonen (1992) toteavat, että ala-asteella oppilaat voivat olla toisinaan hyvin optimistisia suoritus- ja minäkäsityksiltään. Ainoastaan vaikeissa tilanteissa heidän orientaationsa ovat minädefensiivisiä. (Olkinuora & Salonen 1992, 202 - 203.)

Lauserakenteiden harjoittelua sanalappujen avulla olisi pitänyt selvittää Pekalle tarkemmin, sillä viimeisellä oppitunnilla kävi ilmi, ettei hän hallitse sanaluokkia juuri lainkaan. Sanalappusysteemi perustui lähes täysin sille oletukselle, että sanaluokat hallitaan suomeksi. Alahuhta toteaa, että lukioppilailla on hyvin usein vaikeuksia kieliopin hallinnassa (Alahuhta 1990, 79).

7.1. Pekan vaikeuksia

7.1.1. Perusasioiden heikko hallinta

"Minä" ja "minä olen" -muodot

Pekka sekoitti alusta asti mitä tarkoittaa /I/ ja mitä /I'm/. Pyrimme opettamaan, että minä olen on /I am/, mutta koska oppikirjassa "minä olen" ilmaistaan aina muodossa /I'm/ oli järkevää tehdä oppilaalle selväksi, että molemmat muodot ovat käyttökelpoisia. Rakenteiden opettelu kannalta katsoimme viisaaksi kuitenkin korostaa muotoa /I am/, koska oppilas huomaa, että siinä on kaksi sanaa, mikä pätee suomennettaessakin, kun taas muoto /I'm/ kirjoitetaan yhteen on oppilaan vaikea käsittää sen tarkoittavan kuitenkin kahta sanaa; "minä olen". Pekalta kysyttäessä "mikä on minä", hänen yleisin vastauksensa oli /I'm/.

J: Minä näen... elikkä mikähän olis se minä? Muistatko mikä oli minä?

P: Aim (I'm) (Pekan tunti 24.3.)

Pekka ei siis ymmärtänyt, että /I'm/ tarkoittaa kahta sanaa. Hän saattoi kysyttäessä, mitä on: minä olen, vastata /I'm is/.

Olla-verbin eri muodot

Pekka ei myöskään ollut sisäistänyt, että /is, are, am/ tarkoittavat samaa asiaa, niitä käytetään vain eri subjektien kanssa. Suomen kielessä olla-verbi taipuu persoonapronominien mukaan. Pekan oli vaikea määritellä suomeksikin, tuleeko "on" vai "ovat". Englannin kielessä olla-verbin eri muodot eivät muistuta toisiaan sanahahmoiltaan, joten lapsen on hankala sisäistää niiden tarkoittavan samaa asiaa.

J: Se onkin vähän vaikee... Miten sä kysyisit että oletko sinä lapsi?

P: juu (you)... En mä muista.

J: "you" hyvä! Sä tiesit että "you" on sinä. Mikähän se olis se oletko?

Mikä... Tuleeko "are, is" vai "am"?

P: aar (are).

J: "are" niinkö? vai "am" (Johanna ei kuullut mitä Pekka sanoi)

P: äm (am).

J: "am" mikä tuli aina "am"... "Am" -olla verbin kanssa?

P: Vihree.

J: Joo-o, mut tuliko sen kanssa minä, sinä vai hän?

P: Hän.

J: Tuleeko että "She am..."

P: Ei.

J: Miten tulee?

P: Sinä.

J: Mikä?

P: Sinä.

J: "You am..." niinkö? Kuulostaako tutulta? "You am" Vai "I am"?

P: ai äm (I am)

J: ymm... Kuulostaako tutulta "You is" vai "you are"?

P: juu aar (you are) (Pekan tunti 12.5.)

Persoonapronominit

Edellisiin vaikeuksiin liittyen, tuntien aikana kävi ilmi, että Pekan oli vaikea sisäistää persoonapronomineja. Niitä käytiin läpi eri yhteyksissä lähes joka tunnilla. Toistoista huolimatta Pekka ei kyennyt yleistämään oppimiaan persoonapronomineja eri yhteyksiin. Esimerkiksi käytäessä sanalappusysteemillä läpi eri lauserakenteita hän saattoi osata vastaavuuden you = sinä. Myöhemmin muodostettaessa lauseita itsenäisesti hän ei kuitenkaan osannut sitä.

J: Yhm. Ja mitähän se vois tarkoittaa, kun sanotaan että "I can swim"?

P: Hän ui.

J: Joo-o, mut siinä oli se "I", eli mitäs se "I" tarkoitti?

P: He.

J: (Ilme tyrmistyneenä) Mä näytän sulle täältä minkä näköinen se "I" oli.

Muistatko minkä näköinen se on?

P: Ymm. (Pekan tunti 7.4.)

7.1.2 Yleistämisen vaikeus

Pekan vaikeus yleistää oppimaansa ei rajoittunut ainoastaan persoonapronominien vaikeuteen. Erään tunnin aluksi kerrattiin esittelyt /My name is.../ ja /What is your name?/ sekä suomeksi että englanniksi. 15 minuuttia myöhemmin samalla tunnilla mietittiin mitä on "minun" englanniksi. Pekalta kysyttiin jälleen miten sanoisit "minun nimeni on" ja miten vastaisit kysymykseen /What is your name/. Pekka vastasi /What's your name is Pekka/.

Seuraavassa esimerkissä /I can swim/ -lausetta on käsitelty alkutunnista, välillä on tehty oppikirjan tehtävää.

J: Mitähän Pekka tarkoittaa jos mä sanoisin että "I can drive a bike"? "I can drive a bike." Mitä oli "I can swim"?

P: En mä muista.

J: Äsken puhuttiin "I can swim".

P: Uida.

J: "I can swim".

P: Uida...

J: Mitäs oli se "I"?

P: Minä uin.

J: Mut mitä se oli kun lällätettiin niille pienemmille että "I can swim"?

P: Minä osaan uida. (Pekan tunti 7.4.)

Seuraava pätkä on jatkoa edelliselle, siinä käy hyvin ilmi Pekan kyvyttömyys käyttää hyödyksi aiemmin tunnilla opittua. Vähän aikaisemmin tultiin tulokseen, että /bike/ tarkoittaa polkupyörää.

J: Mitähän ois sitten "I can drive a bike"? Mikä oli "a bike"?

P: Se tohtoriko?

J: Ää! Mikä oli "bike"?

P: Polkupyörä.

J: "Yes" Mitäs olis sitten "I can drive a bike"? Taas lällätetään niille pienemmille.

P: Minä osaan uida polkupyörällä. (Pekan tunti 7.4.)

Pekka ei näyttänyt ymmärtävän, että /name/ tarkoittaa aina nimeä. Mutta taas toisaalta suomennettaessa lauseita /What time is it/ tai /Have a nice time/ sanaa /time/ ei suomennetakaan sanalla "aika". Lahdes (1997) selittää samaa asiaa sillä, että opitun siirtovaikutus (transfer) uusiin asioihin riippuu tietojen ja taitojen organisaatiosta. Siirtovaikutusta voidaan lisätä kytkemällä tietoa moneen kontekstiin sekä painottamalla yleisiä periaatteita ja kokeilemalla niitä erilaisiin yksityistapauksiin. (Lahdes 1997, 92.) Juuri tähän pyrimme käyttäessämme Pekan opetuksessa Kristiansenin (esim. 1992) esittelemää elaborointiteoriaa.

Lukivaikeuksisen on vaikeaa ymmärtää ja yhdistää englannin ja suomen kielen rakenteet. Suomessa sanotaan "näen paljon tähtiä" jolloin "näen" -sana tarkoittaa oikeastaan kahta sanaa "minä näen", mikä on muistettava muodostettaessa lauseesta englannin kielistä vastinetta. Pekka aloitti kyseisen lauseen kääntämisen sanalla /see/, koska sehän alkaa suomessakin sanalla näen. Jos sanottiin "minä näen lapsia" hän osasi muodostaa sen /I see children/, mutta kun sen jälkeen täytyi muodostaa "näen tähtiä" hän aloitti lauseen /see../.

7.2 Vaikeiden tilanteiden selviytymiskeinot

Pekan motivaatio-orientaatiot vaihtelivat riippuvuusorientaatiosta minädefensiiviseen orientaatioon hänen kohdatessa vaikeita tilanteita. Olkinuora ja Salonen (1992) toteavatkin orientaatiotyyppien olevan selvästi tilannesidonnaisia. Tehtävän luonne, toimintatapa ja opettajan antama palaute vaikuttavat oppilaan orientoituneisuuteen. (Olkinuora & Salonen 1992, 201.)

7.2.1 Arvailu

Vaikka NMI:n testitulosten mukaan Pekka kykenee pitkäjännitteiseen työskentelyyn, tuntien aikana oli huomattavissa, että jos hän ei osaa tai tiedä jotakin asiaa, hän luovuttaa helposti ja rupeaa arvailemaan. Tämä voi johtua siitä, että opeteltavalla asialla on Pekalle vain välineellistä arvoa. Oppiaines voi olla hänelle liian vaikeaa, mutta hän haluaa vakuutella opettajalle osaavansa asian arvailemalla mahdollisia vaihtoehtoja. (ks. Lahdes 1997, 144.) Tässä tapauksessa kyseessä voi olla minädefensiivinen eli itsepuolustusorientaatio, jolloin hänen toimintaansa johtavat minäkeskeiset pyrkimykset. Hän ei koe hallitsevansa onnistuneisiin ratkaisuihin johtavia keinoja, josta seurauksena on negatiivisten tunteiden aktivoituminen.

J: Mitähän täältä löytys, tunnistasitko sinä täältä semmosen, ois tuttuja?

P: Onks tuo polvi?

J: Se on melkeen polvi, mutt se ei... Mikä...

P: Varvas.

J: Joo, tai se on se... mikä laitettiin sinne kenkään.

P: Jalka.

J: Joo, elikkä se on jalka. Ja mitäs sitten?

P: Oisko tuo sormi?

J: Ei ooo sormi. "You have two knees."

P: Polvi.

J: "yes" "It's polvi"

P: Onks tuo varvas?

J: Eiii...

P: Onks tää sormi?

J: Ei se oo sormikaan "you have two arms also"

P: Käsivarsi.

J: "Yes, it's käsivarsi" "Yes" Ja mitäs ois sitten...? Täältä puuttuu...

P: Tää varmaan.

J: "How many toes do you have?"

P: En mä tiää.

J: Mitäs oli "how many"?

P. Montako.

J: "How many toes?"

P: Montako varvasta?

J: "Yes and how many?"

P: Kymmenen.

J: "Yes and in english please."

P: Ten. (Pekan tunti 31.3.)

Lukemisvaikeuksisten lasten suosima strategia on yleensä sanojen arvaaminen niiden esiintymisyhteydestä (Parrila & Das 1999, 297). Sanojen opettelu vaati paljon aikaa ja erilaisia lähestymistapoja, huonosti opeteltujen sanojen tullessa vastaan Pekalla ei ollut

muuta mahdollista selviytymiskeinoa kuin arvata sanan merkitys. Hän aloitti arvailun siitä mikä muistutti auditiiivisesti eniten suomenkielistä sanaa. Esimerkiksi /no hands/ oli Pekan mukaan "ei hätää" ja /look out/ tarkoitti "varo autoa". Tämän tyyppisissä tapauksissa oli kyseessä riippuvuusorientaatio, jolloin hän pyrki näyttämään opettajalle osaavansa, vaikka todellisuudessa ei osaisikaan. /Summer/ sanan oikea merkitys löytyi seuraavan keskustelun jälkeen.

J: (Pelataan muistipeliä.) Sun vuoro uudestaan sitten (Pekka kääntää a summer) "a summer", mikähän se vois olla?

P: En mä muista.

J: "Now it is spring. And when the school ends it is summer... The sun is shining".

P: Samea.

J: "No." "The sun is shining and the weather is very hot. There is no snow in summer."

P: Sumu.

J: Eii. Mitäs mä vielä keksisin...? Mikä on "snow"? (Pekka pyörittää päätään) Se on lumi. Ja kun sanotaan että "there is no snow in summer".

P: Lumi on sakeaa...

J: Eii. Mitäs ois "no snow, no snow"?

P: Lumi lumi.

J: Joo-o, mä taisinkin sanoo vähän huonosti. Oiskin että "no", mitä on "no"?

P: Ei.

J: "Snow."

P: Lunta.

J: Ei lunta. Ja sitten "In summer..."

P: Kesä. (Pekan tunti 12.5.)

7.2.2 "Ajan ostaminen"

Ensimmäisillä kerroilla Pekan selviytymiskeinona vaikeiden kysymysten osuessa kohdalle, oli tiputtaa kumi lattialle ja ruveta etsimään sitä. Näin hän tavallaan osti itselleen aikaa miettiäkseen vastausta. Tai hän toivoi, että sillä aikaa kun hän etsii kumia, opettaja unohtaisi kysymyksen, jolloin hänen ei tarvitsisi siihen vastata.

J: Kun nämä Dibo ja Ali puhuu täällä että "let's go home" mitä se tarkoittaa?

"Let's go home."

P: En mä tiää.

J: Muistaksä mikä on "home"?

P: Oliko se talo vai mikä se oli...(Pekka tiputtaa kumin ja rupeaa etsimään sitä pöydän alta)

J: Joo-o se on... Ja mikäs talo se on? "This is your home".

P: Joku kauppa...

J: Eikun, se on joku (Johanna miettii), Missäs sääkin asut, mikä tääkin on sulle?

P: Kerrostalo.

J: Joo, ja mikä tämä teijän asunto on sulle?

P: Koti.

J: Koti, tää "home" tarkoittaa että koti. Ja sit kun nää sanoo että "let's go home".

P: Mennään kotiin. (Pekan tunti 24.3.)

7.2.3 Opettajan kysymysten välttely

Tilanteissa, jotka Pekka koki itselleen vaikeiksi tai ylivoimaisiksi, hän vetäytyi omaan maailmaansa sulkien opettajan sen ulkopuolelle. Näin tapahtui usein esimerkiksi silloin, kun opettaja ryhtyi kyselemään sanastoa, jota ei oltu käyty läpi yhdessä tai käytäessä läpi oppikirjan tehtävää, joka ei sanastoltaan vastannut harjoiteltua kappaletta. Pekka saattoi tehdä tehtäviä itsenäisesti välittämättä opettajan kysymyksistä tai vastaten joka kysymykseen "emmä muista". Seuraavassa esimerkissä tehdään työkirjan ristikkotehtävää.

J: What is address?" Mikäs on "address" suomeksi?

P: Tuo broken on varmaan tuo ikkunajuttu.

J: Joo "broken" mikähän se ois tuo "broken", se tulee kyllä siihen...

P. Se on rikki.

J: Ymm. Mitäs sitte jo mä sanoisin, että "My leg is broken" Mitähän se mahtaisi tarkoittaa?

P: Minun jalkani on rikki.

J: Ymm, aivan totta! "Very good", oikeen hyvä! Entäs mitäs ois jos ois että "my arm is broken"? Muistatko mikä on "arm"? (tauko) Mikäs on kymppi? (tauko)

P: Address.

J: Mikäs on "address"? "What is address"?

P: Osoite. (Pekan tunti 7.4.)

Pekka ei kokenut opettajan kysymyksiä mielekkäänä. Hän muuttui passiiviseksi niitä kohtaan ja sulki opettajan oman maailmansa ulkopuolelle. Aikaisempien oppimiskokemustensa valossa hän ei mielestään selviydy opettajan esittämistä kysymyksistä, jolloin hän turvautuu siihen, mitä hän kokee osaavansa. Lukivaikeuksinen voi väsähtäessään vetäytyä omiin maailmoihinsa, eikä jaksaa ottaa kontaktia muihin. Näin voi tapahtua esimerkiksi tilanteissa, jotka hän kokee ylivoimaisiksi. (Turunen 1998, 30.)

7.3 Pekka onnistuu

Pekka suhtautui mielestään mukaviin ja helppoihin tehtäviin tehtäväorientoituneesti. Tällaisia olivat esimerkiksi sanastoharjoittelu muistipelin avulla ja lauserakenteiden harjoittelu sanakorteilla.

Sanakorttien avulla harjoiteltiin muun muassa monikkomuotojen käyttöä, vertailemalla eri sanojen yksikköjä ja monikkoja. Monikon muodostaminen oli helppoa Pekalle silloin, kun oli lupa kertoa suomeksi miten sana muuttuu yksiköstä monikoksi.

J: "They are a friend." Mikäs olis tää "a friend"?

P: Ystävä.

J: Ymm, entä jos niitä ois monta?

P: Ystävät.

J: Ymm, ja mites se muuttuis tämä englanninkielinen sana?

P: Tuo /a/ pois ja /s/ perään! (Pekan tunti 7.4.)

Pekka kirjoittaa englanninkielisiä sanoja hyvin, voisi jopa sanoa että paremmin kuin suomenkielisiä sanoja, vaikka hänellä oli ongelmia juuri fonologisessa koodauksessa. Englanninkielisten sanojen kirjoittamisen taito voi hyvinkin juontaa juurensa Pekan vahvuudesta visuaalisella puolella. Englanninkieliset sanat voivat olla hänelle merkityksettömiä, joten hän opettelee ne visuaalisesti kokonaissanahahmoina. Tällöin hän käyttää koodauksessa ortografista strategiaa. Vastaavasti äidinkielisillä sanoilla on hänelle merkitys, joten hän pyrkii kirjoittamaan ne fonologista reittiä pitkin, jossa hänellä tulee ongelmia sitten muun muassa geminaatassa. Pekalle sopi näin ollen sanastoharjoitukset, jotka perustuivat sanan tunnistamiseen ortografista reittiä pitkin. Hintikka (1998b, 120) tukee käsitystämme todeten, että on tärkeää opetella visualisoi-
maan sanojen oikeinkirjoitusasu poikkeavan fonologisen järjestelmän takia.

Englannin kokeessa Pekalla oli ollut suuria vaikeuksia prepositioissa. Hänen oli vaikeaa ymmärtää niiden merkitystä, koska suomen kielessä ei ole prepositioita. Hän sanoi arvanneensa mitä mikäkin tarkoittaa, eikä hänellä ollut aavistustakaan todellisista merkityksistä. Koetta palauttaessa opettaja oli kehottanut Pekkaa kertaamaan prepositiot in, on ja under. Käytimme kertaukseen yhden oppitunnin (ks. liite 2). Hitaasti ja monella eri tavalla käytyä Pekka oppi mitä prepositiota pitää käyttää missäkin tilanteessa. Tämä käy ilmi myös hänen kanssaan käydystä palautekeskustelusta viimeisellä opetuskerralla.

J: Mä sanon että "the cat is on the bed". Mikä oli ja missä?

P: Kissa on sängyn päällä.

J: Totta, hyvä! "the mouse is in the box" Muistatkos mikä oli "box"?

P: Hiiri on laatikossa.

J: Niin on. Entäs sitten "the box is under sofa"? Mikäs on "the box"?

P: Laatikko.

J: "...is under sofa."

P: Ja sohva.

J: Eikun missäs se laatikko on?

P: Sohvan päällä.

J: Under "under the sofa".

P: Sohvan alla.

J: Totta, hyvin sä osaat näitä. Nähän meni kun me tehtiin näitä, niin nää meni silloin tosi hienosti (harjoituksia vihkoon). Ja silloin kun me kerrattiin niitä silloin viime kerralla niin sä osasit ne silloinkin tosi hienosti.(Pekan haastattelu 14.5.)

Pekka oppi muodostamaan sanalappusysteemillä väite- ja kysymyslauseita. Hänen mielestään sanalappujen avulla mieleenpainaminen oli helpompaa ja mukavampaa kuin ulkoa opettelemalla. Eri värit selkeyttivät ja mahdollistivat myös visuaalisen muistin käytön.

7.4 Minäkäsityksen ja kieliminän kuvaus

Pekan käsitys itsestään oli vaikeuksista huolimatta myönteinen. Tämä johtui todennäköisesti siitä, ettei hän ollut joutunut kohtaamaan liian paljon kielteisiä oppimiskokemuksia kouluhistoriansa aikana. Myönteisen minäkuvan kehittymisen tukena on ollut myös Pekan luokanopettaja, joka opetuksessaan huomioi erilaiset tavat oppia. Kääriäinen (1988, 20) toteaa myönteisen minäkuvan lisäävän epäonnistumisen sietokykyä ja helpottavan sosiaalista kanssakäymistä. Pekalla oli paljon ystäviä, joiden kanssa hän vietti aikaa koulun jälkeen. Se auttoi häntä hahmottamaan omaa paikkaansa sosiaalisessa ympäristössään. Pekan minäkäsitys ei kuitenkaan aina ollut realistinen. Todellinen minäkäsitys ja ihanneminäkäsitys eivät olleet vielä eriytyneet, joten Pekka ei välttämättä osannut erottaa todellista ja tavoittelemaansa osaamista.

Tutkimusjaksomme alussa Pekan kieliminä oli hyvin myönteinen. Hän eteni kielenopiskelussa samaa tahtia muiden oppilaiden kanssa ja mahdolliset epäonnistumiset eivät lannistaneet häntä, koska niitä sattui myös hänen luokkatovereilleen. Kolmannella luokalla uutta opeteltavaa asiaa tulee paljon eikä asian vahvistamiseen käytetä paljon aikaa. Pekka koki osaavansa asiat tunnilla, mutta kerrattaessa niitä myöhemmin hän joutui huomaamaan osaamattomuutensa. Opetusjaksomme aikana Pekan kieliminä muuttui kielteisemmäksi, mutta samalla ehkä myös realistisemmaksi. Hän huomasi, ettei hallitsekaan kieltä haluamallaan tavalla. Pekalle ei ehtinyt tutkimusjaksomme aikana kehittyä kieliestoja millään kieliminän osa-alueilla.

8 ANNAN TARINA

8.1 Annan arkuus

S: ... niin se on niin ujo ja semmone että tuntuu että se on vierastanu mua ja.

E: Varmasti joo.

S: Ja sen alkuajan ett nyt ehkä vasta päästään niinku hommiin että.

E: Koska mullakin kesti jonki aikaa ku Anna Anna täällä kävi ett se ett se aina niin hiljaa sanoo jotaki, mutt et tietenki ku tässä pieni ryhmä on neljä aina ni niin tuota kyllä hän kuitenkin sano sitt aina omalla ja luki aina kun oli vuorollansa ja muuten että. Mutta että just jos ei niinkun tekis sitä niin että ett mä pidän ilman muuta selviönä niinku että mä en ollenkaan sano että kuka haluaa.

S: Nii.

E: Eikä ne sitä kysykää. Vaan että ilman muuta. Kaikki. Nii sillen siinä tulee niinku pakostakin sitte mukaan eikä eikä vaan jättäydy niinku siihen "että kun ei tartte niin enpä sano mitään".

J: Niin.

E: Vaan vuorotellen kysynkin, no mitäs mieltä oot siitä ja mikäs sinun mielestäs täs oli se ja ja niin edelleen. Niin sitten ne sanoo ja mutt et luokassa just jos sä... on tää, niin se jää monta kertaa joku tämmöne hiljane sitte niin että ei eipähän pahemmin osoita mitään.

J: Nii.

E: Ja siitä siitä huolimatta ei oo kysymys välttämättä oo ollenkaa siitä etteikö mitään tietäis. (erityisopettajan haastattelu 24.3.)

Kielteinen minäkäsitys ja heikko itsetunto näkyvät nopeasti käyttäytymisessä. Yksilön arkuus ja pelokkuus korostavat heikkoa itsetuntoa. Tällöin hän käyttäytyy epävarmasti, välttelee riskejä ja pelkää sosiaalisia tilanteita. (Aho 1996, 21.) Annan arkuus tuli esille heti ensimmäisellä tutustumiskerralla. Hän oli hyvin ujo ja varautunut eikä hän kertonut itsestään tai koulupäivästään spontaanisti. Tunnilla hän oli hyvin hiljainen ja jännittynyt. Jokainen epäonnistuminen tuntui lisäävän jännitystä ja tuovan paineita. Jännittämisellä on todettu olevan kielteisiä vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen (Julkunen 1998, 36). Oikeastaan vasta opetusjaksomme loppupuolella tuntui siltä, että Anna pystyi olemaan rennommin ja hän oli hyväksynyt opettajansa. Tutustuminen ja luottamuksellisen suhteen luominen vei kauan aikaa. Tämä vaikutti osaltaan siihen, että oli vaikeaa saada selville, mitä Anna osaa, minkälaisia tehtäviä hän mieluiten tekee ja mistä hän saisi onnistumisen elämyksiä.

8.2 Ääntäminen

Tuntien aikana tuli selvästi esille se, että ääntäminen oli Annalle vaikeaa ja se aiheutti lukkiutumista. Anna ei uskaltanut sanoa ääneen englanninkielistä sanaa, jos hän ei ollut ihan varma, miten se äännetään tai jos sana oli vaikea ääntää. Opetusjaksomme loppupuolella opettaja pystyi päättelemään jo Annan ilmeistä, tiesikö hän sanan vai ei. Opettajan ei tarvinnut odotella Annan vastausta ja miettiä, kuinka paljon hän antaa Annalle vastausaikaa. Kun Anna tiesi sanan, hänen huulensa saattoivat liikkua. Hän ei kuitenkaan uskaltanut sanoa sanaa ääneen ja häntä piti rohkaista ääntämisessä.

Välttämättä hän ei silloinkaan sanonut sanaa, vaan tarvitsi opettajan antaman esimerkin. Ääntäminen ei myöskään onnistunut, jos monta piti lausua monta sanaa peräkkäin.

S: Käännettiin se kappale ja sen jälkeen tehtiin niin että minä luin englanniks ja hän toisti perässä ja aika pienissä pätkissä se pitää tehdä, että kahen sanan pätkissä, etenkin jos toinen sana on semmonen outo. Se pitää vielä yhen kerran toistaa, koska se ei uskalla sanoo sitä, koska se näyttää olevan vaikeeta. Paitsi nyt mä oon oppinu ehkä sitä lukemaan sen ilmeitä ja muuta, että mä tiän että millon mun pitää sanoo se toisen kerran tai kolmannen kerran. (palautekeskustelu 7.4.)

Anna ei uskaltanut leikitellä sanoilla, vaan hän vaati itseltään täydellisen suorituksen. Myös englannin opettaja oli sanonut äidille Annan ääntämisvaikeuksista. Anna ei uskaltanut tunnilla lukea, koska ääntäminen tuotti vaikeuksia.

Annan ääntämisen vaikeuksiin voi mielestämme olla moniakin syitä. Englannin sanat lausutaan eri tavalla kuin kirjoitetaan, mikä aiheuttaa suurimmat ongelmat. Ääntämisohjeet pitäisi muistaa ulkoa. Annalla tämä ongelma heijastui myös niin, että hän saattoi kirjoittaa sanan niin kuin se lausutaan. Tämä johtui todennäköisesti siitä, että Anna ei ollut sisäistänyt englannin kielen fonologisen järjestelmän erilaisuutta suomen kieleen verrattuna.

Englannin tunnilla koulussa käydään kappale vain kerran läpi lukien, jolloin ääntämisen harjoitusta tulee vähän. Kotona Anna voi harjoitella ääntämistä pelkästään ääntämisohjeiden ja muistikuviansa perusteella. Tähän olisivat hyvänä apuna äänikasetit, joista hän voisi kuunnella kappaletta ja sanastoa monta kertaa ja harjoitella lausumista.

Pohdimme myös sitä, kuinka paljon Annan ääntämisen arkuuteen ovat vaikuttaneet luokkatoverit. Onko joku oppilas nauranut, jos Annan ääntäminen ei ole sujunut oikein? Naurunalaiseksi joutuminen vaikuttaa kielteisesti oppilaan minäkuvaan ja itsetuntoon. Ja kun kyseessä on arka oppilas, kynnys ääntämisen kokeiluun kasvaa.

8.3 Oman tuottamisen vaikeus

Tarinan kirjoittaminen

Lappalainen (1992) toteaa, että oppimistilanteet pitäisi pyrkiä tulkitsemaan oppimistilanteena eikä suoritustilanteena. Virheitä oppimistilanteessa ei voi kutsua epäonnistumiseksi, sillä silloinhan vasta harjoitellaan jotain. Tämän tajuaminen estää esimerkiksi testiahdistuneisuuden ja epäonnistumisen pelon viriämisen. (Lappalainen 1992, 77.) Anna koki oppimistilanteet suoritustilanteina. Alussa tuntui siltä, että Anna oli innostunut tarinan kirjoittamisesta ja teki sitä mielellään. Lauseet olivat melko pitkiä ja niissä oli muutamia virheitä. Virheet kuitenkin lisääntyivät hänen kirjoittaessaan entistä monimutkaisempia lauseita. Virheiden korjaamiseen meni aikaa ja välillä joutui muuttamaan jonkin lauseen rakennetta kokonaan. Tämä aiheutti varmasti epäonnistumisen tunteita, koska omaa tuotosta piti korjata niin paljon. Viimeisillä tunneilla lauseita korjattaessa Annan ilmekin oli tuskainen ja pettynyt. Tehtävä oli menettänyt mielekkyytensä jatkuvien epäonnistumisten takia, vaikka opettaja joka kerta kehui pitkiä lauseita, niiden sisältöjä ja yritti rohkaista. Lauseiden keksiminenkin saattoi olla aikaa vievää ja vaikeaa. Annalla esiintyi myös lukkiutumista, jolloin hän saattoi jäädä miettimään yhtä sanaa eikä päässyt tehtävässä eteenpäin. Tämä saattoi olla osoituksena minädefensiivisestä orientoitumisesta. Annan ajattelu keskittyi aluksi tuotokseen ja loppua kohden lisääntyvässä määrin virheiden pelkoon. Seuraavassa lainauksessa on Annan tekemä pieni tarina korjaamattomana versiona.

"My best friend is Tiina. She is friendly, trustworthy and nice. She hobby is ride and swimming. We jump in recess jumprope." (Annan tunti 28.4.)

Anna ei kuitenkaan missään vaiheessa ilmaissut, ettei hän haluaisi tehdä tarinoita. Tuntien jälkeisissä palautekeskusteluissa tuli useasti esille se, että Anna oli vähätelty osaamistaan. Hän ei ollut mielestään keksinyt oikein mitään, vaikka oli tehnyt useammankin lauseen. Anna ei osannut arvostaa itse sitä, mitä oli kirjoittanut. Viimeisellä tunnilla käydessämme läpi opetusjaksomme tehtäviä, hän sanoi, että hän tekee

mieluummin kirjan tehtäviä kuin kirjoittaa tarinaa. Annan mielestä keksiminen oli vaikeaa, mutta kirjoittaminen oli helppoa sen jälkeen, kun tiesi mitä kirjoittaisi. Kirjan tehtävien mielekkyyden syy tuli esiin seuraavassa Annan kommentissa.

A: Tuolla kirjan tehtävissä on kirjoita ja sit siinä pitää vaan laittaa muutamia sanoja. (Annan haastattelu 14.5.)

Kun Annalta kysyi, mikä on mieluisinta englannin opiskelussa, niin esille tulivat kirjan tehtävät.

A: Mun mielestä on ainaki kiva tehdä semmosia kirjasta semmosia ristikoita.

S: Ristikoita, joo. Ne on vähän semmosia erilaisia sitte, joo.

A: Joskus on pelkkä kuva mut joskus on semmosia lauseita ja niistä puuttuu yks sana. (Annan haastattelu 14.5.)

Annan mielipiteissä kuvastuu kirjan tehtävien yksinkertaisuus ja painottuminen yksittäisiin sanoihin, ei lauseisiin ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Anna on tottunut jo neljän vuoden ajan tekemään tehtäviä, joissa ei vaadita omaa tuottamista. Tämän perusteella on ymmärrettävää, että omien lauseiden keksiminen oli vaikeaa.

Oman tuottamisen vaikeuteen voi vaikuttaa Annan lukivaikeus. Yhtenä syynä voivat olla oppikirjan tehtävät. Niissä ei vaadita omaa tuottamista, vaan yleensä lauseesta puuttuu jokin sana, joka täydennetään tai laatikosta etsitään sopivat sanat. Anna oli tottunut kirjan tehtäviin, jolloin uuden opiskelutavan oppiminen vaatisi enemmän aikaa ja sulattelemissa kuin mitä opetusjaksomme aikana oli mahdollista.

Sanalaput

Lauserakenteiden kertaaminen sanalappujen avulla oli hidasta. Yhden tunnin aikana ehdimme tekemään vain kolmanneksen siitä, mitä olimme suunnitelleet. Annan kanssa teimme tätä tehtävämuotoa kolmella oppitunnilla. Vaikka Annasta tuntui, että asiat olivat tuttuja, silti lauseiden muodostaminen oli hidasta ja vaikeaa. Jo yksittäisten sanojen

mieltämiseen kului paljon aikaa. Itsetunnon heikko ihminen on usein kykenemätön tekemään päätöksiä. Tähän ovat saattaneet vaikuttaa lapsuudessa koetut pilkat tai moitteet omasta osaamattomuudesta, jolloin yksilö omaksuu itseään suojelevan roolin välttääkseen kielteiset kokemukset. (Aho 1996, 21.)

S: Hyvä. Joo. Hienosti. Ja sitten me voitaisiin keksiä että missä se asuu. Missä se asuis? Voit suomeksi sen ensi kertoo. Oisko joku paikkakunta? Oisko se vaikka Jyväskylä vai Tampere vai?

A: Tampere. (Annan tunti 17.3.)

Päätimme keskittyä Annan tunneilla enemmän siihen, mitä hänellä sillä hetkellä luokassa tunneilla käsiteltiin. Lauserakenteiden kertauskin olisi ollut tärkeää, mutta kerrattavaa olisi ollut paljon. Se ei olisi välttämättä tukenut Annan sen hetkistä opiskelua, koska uusia asioita tuli jatkuvasti lisää. Tehtävämuoto olisi ehkä ollut tehokkaampi silloin, kun asioita opeteltiin ensimmäisiä kertoja.

8.4 Kielioppi

Anna oli hyvin riippuvuusorientoitunut. Hän teki tehtäviä miellyttääkseen opettajaa, eikä hän juurikaan kyennyt itsenäiseen työskentelyyn, vaan tarvitsi rinnalleen aikuisen tukemaan häntä.

Verbien opettelu ja kertaus

Yhdellä tunnilla harjoiteltiin verbejä sanalappujen avulla. Anna osasi melko hyvin laittaa kappaleisiin liittyvät verbilaput järjestykseen. Vaikka hän ei tiennyt joidenkin verbien käännöksiä, hän osasi osoittaa niistä perusmuodon ja imperfektin. Verbejä oli kahdeksan ja vain yhden verbin kohdalla perusmuoto ja imperfekti menivät väärin päin. Kun yhdestä verbistä oli tarkoitus keksiä lause, niin oma tuottaminen osoittautui Annalle

vaikeaksi. Opettajan ohjaamana tehtiin lause, mikä rakentui sana kerrallaan. Yleensä lauseet muodostuivat pienissä paloissa ja opettaja ohjasi koko ajan.

S: Mites se tulis? Minä laulan kotona. Mikäs on minä?

A: "I."

S: "I." Ja sitten laulaa. Minä laulan. "I"...

A: "Sing."

S: "Sing", hyvä. "I sing" ja sit kotona. Muistatko mikä oli kotona?

A: "Home."

S: Joo ja sit siihen tuli vielä semmonen pien prepositio eteen.

A: At.

S: Just. At kirjoitetaan ja "at" lausutaan. "I sing at home." (Annan tunti 19.3.)

Verbien kertaus kuvakorteilla osoittautui mielekkääksi tavaksi opiskella ja muistipeliä pelaamalla kertausta ja toistoa tuli paljon. Ensimmäisellä pelikerralla Anna osasi melko heikosti imperfektimuotoja, mutta toisella kerralla osaaminen oli jo parempaa. Ensimmäisen kerran heikkouteen saattoi vaikuttaa Annan saama englannin koe, joka oli mennyt huonosti ja jota oli ennen pelaamista korjattu. Useimmiten oli niin, että jos tunnin ensimmäinen tehtävä oli vaikea tai siinä tuli virheitä, niin seuraavatkaan tehtävät eivät onnistuneet kovin hyvin. Onnistumisen elämykset ja tasoa vastaavat tehtävät ovat tärkeitä oppimisprosessissa ja myönteisen minäkuvan muodostumisessa. Annan osoitti tehtäväorientoituneisuutta lainatessaan opettajalta verbikortit omaehtoiseen harjoitteluun.

Verbikorteissa visuaalista puolta vahvistivat kuva ja englanniksi kirjoitettu verbi. Koska ääntäminen oli Annalle vaikeaa, hän pystyi visuaalisen tuen avulla muodostamaan verbistä imperfektin ilman että hänen täytyi lausua sana. Näin Anna pystyi osoittamaan, että hän tiesi oikean sanan, vaikka ei halunnut tai osannut lausua sitä.

S: Siel on "drive", mikäs on "drive"?

A: Ajaa.

S: Hyvä. Ja muistatko siitä imperfektin?

A: *I:n paikalle tulee o.*

S: *Hyvä. Iha oikee. "Drove." (Annan tunti 7.5.)*

S: *Eli tääl on tää "help". Mikäs siitä oli se imperfekti?*

A: *Laitetaan se ed-pääte.*

S: *Hyvä, joo. (Annan tunti 7.5.)*

Adjektiivit

Adjektiivikorttien kuvat ja englanniksi kirjoitetut sanat vahvistivat visuaalista puolta ja helpottivat Annan osaamista. Korteilla emme pelanneet muistipeliä, jolloin kertausta ja toistoa olisi tullut enemmän. Tehtävää olisi voinut vaikeuttaa niin, että englanniksi kirjoitetut sanat olisi peitetty lapulla ja oppilaan olisi pitänyt arvata tai tietää sanat. Annalle oli ääntäminen vaikeaa, jolloin oli helpompaa, että näin alkuvaiheessa kaikki mahdollinen visuaalinen tuki oli saatavilla. Adjektiivien vertailumuotojen kertaaminen sanalappujen avulla oli hidasta ja lauseiden keksiminen sanoista oli vaikeaa. Oman tuottamisen vaikeus tuli taas selvästi esille.

S: Vaa sit aina sen sanan jälkeen keksittiin siitä joku lause tai käytetään siinä olevaa adjektiiviiä. Ja siinä meni taas siinä lauseiden keksimisessä, kun ei suomex ei tule nii ei tule! Nii sit se pitää melkeen niiku mun keksiä, ett käviskö joku tämmönen tai mitäs keksisit tän loppuun. Ett siltä iteltään ees tulis vähän ettei se oo niinku mun tekemää, se homma. (palautekeskustelu 24.3.)

8.5 Tehtävät ja sanavarasto

Kotitehtävät

Sanakertauksen toteutus lappujen avulla tuntui mielekkäältä ja tehokkaalta. Lappujen liimaaminen heti vihkoon ei välttämättä ollut hyvä ajatus. Toistoa olisi tullut enemmän,

jos lapuilla olisi pelattu esimerkiksi muistipeliä. Nyt kertaaminen jäi melkein yhden kerran varaan. Lappujen vihkoon liimaamisella oli se tarkoitus, että ne tukevat lauseiden keksimistä. Annalle oma tuottaminen oli jälleen vaikeaa. Opettaja joutui ohjailemaan lauseiden keksimistä ja antamaan ehdotuksia siinä määrin, että oppilaan osuus tuottamisessa jäi hyvin vähäiseksi.

Vaikka sanoja ei lappujen avulla käyty monta kertaa, silti tuloksia näkyi. Yhden sanakokeen jälkeen Anna kertoi, että koe oli ollut melko helppo. Koetta ennen Anna oli kerrannut sanoja itse kirjasta ja tunnilla olimme käyneet niitä läpi vielä lappujen avulla. Kun Anna oli jo etukäteen lukenut sanoja, hän osasi ne hyvin myös lappujen kanssa. Aluksi Anna silmäili pitkään sanoja, jonka jälkeen hän nopeasti etsi sanoille parit, eikä yhtään väärää paria tullut. Toiston tärkeys tuli tässäkin tehtävässä selvästi esille. Myös äiti mainitsi loppuhaastattelussa, että Anna oli saanut sanakokeesta seitsemän puoli.

Kotitehtävien tekeminen vei joka tunnilla melko paljon aikaa, kymmenestä minuutista reiluun puoleen tuntiin. Annalla oli samat tehtävät kuin muillakin oppilailta ja niitä saattoi enimmillään olla viisi sivua. Tehtävien tekeminen oli hidasta, mutta Anna teki niitä tunnollisesti, tällöin hänellä meni kohtuuttoman paljon aikaa kotiläksyihin. Koulussa olisi voitu toteuttaa eriyttämistä, jolloin olisi katsottu oppilaan kanssa yhdessä, mitkä tehtävät ovat tarkoituksenmukaisia ja tasoltaan Annalle sopivia. Esimerkiksi kokeen harjoittelua varten oli annettu kymmenen suomenkielistä lausetta, jotka piti kääntää englanniksi vihkoon. Saimme tunnilla valmiiksi kaksi lausetta, joihin meni aikaa noin 25 minuuttia. Annan täytyi tehdä vielä kahdeksan lausetta itse seuraavan päivän englannin tuntia varten.

Sanavarasto

Tyypillistä tunneilla oli se, että edettiin hitaasti tehtävissä eteenpäin. Yhtenä vaikuttavana tekijänä hitauteen oli se, että Annan sanavarasto oli melko suppea. Sanoja piti jonkin verran etsiä sanastosta, kun keksittiin lauseita tai kirjan tehtävissä ryhmiteltiin sanoja eri luokkiin. Toisaalta Annalla esiintyi vaihtelua eri tunneilla sanaston suhteen. Jollakin

tunnilla saattoivat tututkin sanat tuottaa vaikeuksia ja toisella tunnilla Anna hallitsi sekä tutut että vasta opitut sanat.

Sanavaraston vaihtelevaan hallitsemiseen saattoi olla monia syitä. Sanat eivät olleet vielä automatisoituneita pitkäkestoiseen muistiin, jolloin niiden mieleenpalauttaminen ei onnistunut. Tunnit olivat iltapäivällä koulun jälkeen, jolloin väsymys vaikutti myös suorituskyykyyn. Yhtenä olennaisena syynä oli myös se, että Anna arkaili lausumista. Vasta muutamien pitämiemme tuntien jälkeen Anna osasi ilmaista sen, että hän tietää sanan, mutta ei osaa lausua sitä. Usein Anna oli vain hiljaa, josta sai helposti sen käsityksen, ettei hän yhtään tiennyt mikä sana oli kyseessä. Opettajan aktiivisuutta vaadittiin siinä, että hän kyseli mahdollisimman monissa tilanteissa sitä, tiesikö oppilas sanan, vaikka hän ei olisi osannut lausua sitä. Tällöin oli paremmat mahdollisuudet saada selville oppilaan todellinen sanaston osaaminen. Seuraavassa esimerkissä Anna myöntää heti, ettei osaa lausua sanaa ja uskaltaa myös sanoa sen niin kuin se kirjoitetaan, mikä ei ollut Annalle tyypillistä.

S: Mites sanotaan "minun veli"?

A: "My..."

S: Hyvä. "My"...

A: En mä muista mite se sanotaan.

S: No mites se kirjoitettiin?

A: Brother. (Anna lausuu niin kuin kirjoitetaan.)

S: Hyvä. "Brother." "My brother" ja sitten ja "and". Mikäs äiti on? (Annan tunti 2.4.)

Koe

Annalla oli opetusjaksomme aikana englannin koe, josta hän sai 5 ½. Koe oli ollut sellaisella tunnilla, jonka jälkeen oli ollut ruokailu. Tämän takia tunti oli lyhyempi. Koe oli laaja. Siinä oli kuullun ymmärtämistä, sivun mittainen luetun ymmärtämisen teksti, käänöslauseita ja täydennystehtävä. Annan mielestä aikaa olisi voinut olla enemmän. Hän ei esimerkiksi ehtinyt tarkistamaan koetta. Mielestämme aikaa oli todella vähän

verrattuna tehtävien määrään. Palautekeskusteluissamme tuli esille riittävän ajan merkitys.

S: Mun muuten pitää sanoo tuolla (Annalla) oli kans prepositioita siellä kokeessa tolla niinku niissä lauseissa Annalla. Ja se niinkun mun mielestä sitte kun me niitä rauhassa mietittiin ku sillä oli aikaa miettiä ni se muisti ne aika hyvin.

J: Joo, siis..

S: Tai jos mä annoin sille vaihtoehtoja että oisko se "in" vai "on", ni se yleensä mun mielestä se oikein valitsi. (Annan tunti 21.4.)

Kokeessa ilmeni Annan sanaston heikkous. Se tuli esille täydennystehtävässä ja käänöslauseissa. Täydennystehtävä oli sellainen, jossa lauseen alkuosan perusteella piti päätellä, mikä sana tulisi lauseen loppuun. Jos ei ymmärtänyt lauseen alkuosaa, niin ei voinut tietää puuttuvaa sanaa. Käänöslauseissa Annalta puuttui sanoja, jolloin lauseet eivät olleet täydellisiä.

Kilpailutilanteet saattavat pelottaa itsetunnon heikkoa yksilöä todella paljon. Ne koetaan uhkaavana, koska ne voivat aiheuttaa epäonnistumisen ja häpeän tunteita. (Aho 1996, 25.) Annan heikkoon koetulokseen saattoi vaikuttaa jännittäminen, jolloin Annalla esiintyi myös lukkiintumista. Tällöin hän juuttui johonkin sanaan tai lauseeseen ja tehtävän teko hidastui. Äidillä oli myös asiaan oma näkemyksensä.

Ä: Ni se on jännä että ne oppii niinku jälkikäteen kaikki aina vähä niinku myöhemmin vai onko se sitte se koetilanne että se jännittää sen verran että se ei saa niinku irti mitään. Mä huomasin kouluaikana ainaki ite et mä jännitin nii et mää en saanu aikaseks vaik mä oisin tienny nii mää sitte yks kaks se laukes vaa ja ei, ei osaa mitää. (Äidin haastattelu 19.5.)

8.6 Minäkäsityksen ja kieliminän kuvaus

Aho (1996, 34) painottaa, että onnistumiset eivät välttämättä takaa vahvaa itsetuntoa, mutta epäonnistumiset heikentävät nopeasti ensin suoritusminäkuva ja vähitellen yleisminäkuva. Annan suoritusminäkuva koulun luokkatilanteessa saattoi olla heikko vertaillaan omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Hän koki todennäköisesti huonommuuden tunteita. Pitämillämme tunneilla suoritusminäkuva saattoi vaihdella sen mukaisesti, kuinka Anna koki onnistuvansa tunnilla. Annan yleisminäkäsitys oli hänen kielteisten oppimiskokemustensa myötä heikko. Anna tutkiskeli omaa sosiaalista minäkuva vain muutaman hänelle läheisen ihmisen kautta. Hän ei halunnut erottua joukosta vaan koki turvallisemmaksi mukautua ympäristöönsä.

Kieliminän tehtäväkohtainen taso on Annalla heikko. Hän karttaa kielenkäyttötilanteita, koska mahdollisuus tehdä virheitä kasvaa silloin suureksi. Hän on epäileväinen ja varovainen pystyykö ilmaisemaan haluamaansa asiaa. Anna ei saanut myönteisiä oppimiskokemuksia esimerkiksi tarinan kirjoittamisessa, koska hänelle tuli paljon virheitä lauseissa, eikä hän välttämättä osannut ilmaista mitä hän halusi sanoa. Annan kieliminä kehittyi kielteiseen suuntaan, jolloin itsearvostus ja luottaminen omiin kykyihin väheni.

Annalla esiintyi kieliestoja kieliminän kaikilla eri tasoilla. Yleisellä tasolla estot esiintyivät ahdistuneisuutena kielen opiskelua kohtaan. Kielteiset tuntemukset englannin opettajaa kohtaan aiheuttivat estoja kohdekielitasolla. Tehtäväkohtaisen tason estot ilmenivät etenkin ääntämisessä, jonka vaikeus saattoi lukkiinnuttaa Annan, jolloin tunnin kulku pysähtyi kokonaan.

9 OPETTAMISEN NÄKÖKULMA

Keskeisiksi teemoiksi aineistosta nousivat opetuksen hidastus ja intensiivisyys, runsas toisto, kielipelit ja elaborointi. Opetuksemme eteni lukiopetuksen peruseriaatteiden mukaisesti. Jos olisimme olleet vieraan kielen opiskelijoita, meillä olisi ollut enemmän valmiuksia hallita vierasta kieltä niin kieliopillisesti, sanastollisesti kuin ääntämyksellisestikin. Tämä olisi tuonut opetukseen tarkkuutta ja varmuutta, miten edetä. Toisaalta oppimisvaikeuksinen lapsi tarvitsee opetusta, jota tavallinen vieraan kielen opetus ei välttämättä tarjoa.

Etenimme opetuksessamme hitaasti huomioiden oppilaidemme tason. Hitauteen jouduimme kiinnittämään huomiota alusta alkaen. Aluksi suunnittelimme kertaavamme aikaisemmin koulussa opittuja asioita muutamalla ensimmäisellä kerralla. Oletimme, että pystymme käymään asiat nopeasti niiden tuttuuden takia. Kuitenkin ensimmäisellä tunnilla ehdimme käymään vain kolmanneksen siitä, mitä olimme aikoneet. Tajusimme, että tahtia olisi hidastettava huomattavasti. Oppilaiden hitaus kävi ilmi yllättävissäkin tilanteissa. Silloin jouduimme usein hylkäämään koko tuntisuunnitelman ja etenemään oppilaan ehdoilla.

J: Vaikeeta oli ja se että niiku miten nää sitte luokassa, ett opettaja menee kuitenkin siellä kymmenen kertaa nopeammin mitä me mentiin nyt, että asiaa tulee niiku liukuhihnalta ja jos ne ei pysy tämmösessä tahdissa kärryllä, nii mitä se sitte on se...

S: Etenki se Annan kohdalla, ett miten kukaan jaksaa oottaa nii pitkään tavallisesa luokkatilanteessa, jos nopeesti mennään eteenpäin.

J: Samoin Pekan kohdalla, ett mä huomasin itestäni ainaki, etten jaksanu oottaa ja lypsää siltä niitä tietoja.

S: Joo, ja ku niitä oli kuitenkin hyvä ottaa silleen hitaasti, koska mitä sen on järkee meijänkään mennä sitte nopeesti jos tota...

J: Mutta se vaa, että tunnilla tulee koko ajan uutta asiaa lisää, että meidän pitää enemmän tehdä karsintaa, niistä mikä on oleellista ja mikä ei... (palautekeskustelu 10.3.)

Opetuksen hidastuminen aiheutti sen, että jouduimme karsimaan opetettavaa ainesta ja miettimään entistä tarkemmin, mikä on olennaista ja mikä ei. Lahdes (1997) ohjaa myös samaan suuntaan, mutta muistuttaa, että karsinnassa on pyrittävä ottamaan huomioon niin oppilaan kuin yhteiskunnankin tarpeet. Etusija on annettava tiedolle, joka liittyy oppilaan jokapäiväiseen elämään ja jota tarvitaan myöhempien yleistysten rakentamiseen. (Lahdes 1997, 177.)

Opetuksessamme oppilaan aktiivinen osallistuminen oppimisprosessiin jäi vähäiseksi yrityksistämme huolimatta. Eritoten alkuvaiheessa kontaktin saaminen oppilaisiin oli työlästä. Tunnit olivat pääosin opettajan yksinpuhelua, oppilaiden vastatessa kysymyksiin ainoastaan muutamalla sanalla. Opettajajohtoisuuteen vaikutti etenkin Annan kohdalla hänen arkuutensa ja hiljaisuutensa. Pekan tunneilla oli enemmän vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan kesken.

Oppilasta ohjattiin pohtimaan asiaa itse eikä haluttu antaa valmiita vastauksia. Tämä oli oppilaille uusi tilanne. He eivät olleet tottuneet luokassa siihen, että heidän täytyy itse tuottaa jotain ja vastausta odotetaan ainoastaan heiltä. Odottamisessa oli se riski, että tunnin kulku pysähtyi johonkin tiettyyn asiaan ja opettaja ei kyennyt ohjaamaan oppilaan ajattelua eteenpäin. Toisaalta pitkä vastausaika mahdollisti sen, että oppilas tuotti oikean vastauksen, joka taas antoi oppilaille onnistumisen elämyksiä. Onnistumisen kokemukset vapauttivat tunnelmaa ja jatkotehtävät sujuivat paremmin. Olimme tyytyväisiä myös sellaisiin tunteihin, joissa tuotosten määrä jäi pieneksi, mutta tuotos oli omaa.

Runsaan toiston avulla pyrimme automatisoimaan opeteltavaa asiaa. Huomasimme opetuksen aikana, että toiston merkitys on suuri. Toiston hyöty näkyi erityisesti sanaston ja kielioppirakenteiden harjoittelussa. Opeteltava asia saattoi toistua eri muodoissa tunnin aikana. Jotkut oppiaineksesta kertautuivat usealla oppitunnilla. Lahdes (1997, 177)

kutsuu tätä rutiinioppimiseksi ja puolustaa sen tarpeellisuutta yliopittavien asioiden harjoittelussa.

J: Tehtiihä me Pekan kanssa sit vielä se että ni kun me oltiin käyty se niinku tavallaan uuvan kappaleen sanat, harjoteltu et siinä tuli tosiaan toistoo hirveesti ku pelattii muistipeliä ja sitte pelattii sitä veto että vedettiin niitä kortteja. Ni sen jälkeehä me käännettii se tuota uus kappale tai käytiin se läpi.

S: Joo.

J: Ekana kääntäen niin tota käännettiin se suomeksi ja se oli onnellinen, se osas sen kokonaan ku se oli opetellu siinä ne vieraat sanat. (palautekeskustelu 12.5.)

Opetuksemme aikana totesimme, että erilaiset pelit motivoivat oppilaita ja toimivat hyvänä toiston välineenä. Pelit sisälsivät yleensä sanantunnistustasoisia tehtäviä. Ne eivät vaatineet omaa tuottamista, mutta niiden avulla harjoiteltiin perusasioita kuten esimerkiksi sanastoa. Pelien avulla oppilas oppi ikäänkuin huomaamattaan. Toiminnallisuudellaan ne erottuivat muista tehtävistä. Hintikka (1998a) pitää tärkeänä tunto- ja kosketusaistin mukaanottamista opetuksen tueksi. Nykyiset opetusmenetelmät painottuvat liikaa pelkästään näkö- ja kuuloaistiin. (Hintikka 1998a, 99.) Pelien avulla pyrimme huomioimaan tämän seikan opetuksessamme.

Pelien aikana oppilaiden jännittyneisyys väheni tai jopa hävisi kokonaan. Toisinaan näytti siltä kuin oppilas olisi unohtanut opiskelevansa hänelle vaikeaa englantia. Pelit eivät olleet perinteistä kirjan mukaan opiskelua, vaan tarjosivat toisenlaisen näkökulman asian oppimiseen.

Opetuksessamme käytimme Kristiansenin (ks. esim. 1992) esittelemää elaborointiteoriaa. Pekan kohdalla elaborointimenetelmää sovellettiin niin sanasto- kuin lauserakenneharjoitteluissakin. Erityisen hyvin menetelmä onnistui lauserakenneharjoitteluissa, joissa rakennetta tukivat myös värilliset sanakortit. Annalle lauseiden itsenäinen tuottaminen oli vaikeaa ja ahdistavaa, jolloin tehtävän tekemisessä ei toteutunut omaehtoinen ajattelu. Lauseet keksi suomeksi usein opettaja, oppilaan tehtäväksi jäi vain lauseen kääntäminen englanniksi. Kotiläksynä olleiden tarinoiden avulla pyrimme lisäämään oppilaan omaa

tuottamista, mutta lauseiden keksiminen aiheutti vaikeuksia ja tuotoksessa oli virheitä. Jatkuvat virheet heikensivät motivaatiota tätä tehtävätyyppiä kohtaan. Mielestämme tulokset osoittavat sen, että elaborointimenetelmän käyttö on hyödyllistä aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Annan kohdalla korostui tottuminen oppikirjan tehtäviin, jolloin erilaiset tavat oppia osoittautuivat vaikeiksi.

Lukivaikeuksisella on vaikeuksia ymmärtää lukemansa sisältöä. Tämä voi johtua siitä, että hän käyttää paljon aikaa itse lukemisen tekniseen tuottamiseen, jolloin hän ei jaksaa kiinnittää huomiota lukemansa sisältöön. Kyse voi olla myös työmuistin heikkoudesta. (Turunen 1998, 26.) Saman asian huomasimme tehdessämme oppilaidemme kanssa esimerkiksi työkirjan tehtäviä. Tehtävänannot olivat joskus monimutkaisia ja oppilaiden oli vaikea ymmärtää, mitä tehtävässä pitää tehdä. Kävimme ohjeita läpi yhdessä suullisesti ja ohjasimme samalla oppilaita miettimään tehtävänantoa. Opetuksen kuluessa oppilaat tulivat entistä itsenäisimmiksi aloittaessaan tehtävien tekemisen. Myös äiti oli huomannut saman asian.

Ä: No toisaalta Anna on ruvennu reippaammin tekemään ite niitä läksyjä et se ei tarvi enää nii paljon apua mitä se enne on tarvinu.

S: Joo.

Ä: Et se on iha niinku omatoiminen että. Jotaki se tulee joitaki sanoja tai asioita kysymään et miten tämä tehään ja tämä. (äidin haastattelu 19.5.)

Lukivaikeuksiset lapset työskentelevät koulussa kykyjensä ääri rajoilla. Koulun jälkeen läksyjen tekoon kuluu huomattavasti enemmän aikaa kuin muilla oppilailta. (Turunen 1998, 26.) Mielestämme tapausoppilaamme käyttivät luokkatasoonsa nähden kotitehtävien tekemiseen suhteettoman paljon aikaa. Lukioppilaiden kohdalla olisi erittäin tärkeää antaa heille niin määrällisesti kuin tasollisesti sopivia tehtäviä.

Pitkät lauseet, nopea puhe tai vaikeat sanat tuottavat vaikeuksia lukioppilaalle. Myös lapsen ahdistuneisuus haittaa osaltaan ymmärtämistä. (Turunen 1998, 28.) Opetuksessamme pyrimme käyttämään yksinkertaisia lauseita, niin englannin kuin suomenkin kielessä. Tällä pyrimme ehkäisemään työmuistin käyttöön ja monikerroksisen tekstin

ymmärtämiseen liittyvät vaikeudet. Vaikeille ja uusille sanoille etsimme yhdessä merkityksiä. Samalla harjoittelimme sanakirjan käyttöä. Huomasimme, että oppilaamme eivät hallinneet aakkosjärjestystä luokkatasojensa edellyttämällä tavalla.

Pyrimme opetuksessamme antamaan oppilaille myönteistä palautetta aina kun se oli aiheellista. Huomasimme, että oppilaat eivät olleet tottuneet saamaan sitä koulun oppituntien aikana. Annasta huomasi usein, että hän ei oikein tiennyt, miten olisi suhtautunut myönteiseen palautteeseen. Pekka taas näytti nauttivan kannustamisesta. Opetuksessa myönteisen palautteen merkitys voi helposti unohtua, vaikka se on oleellista lapsen hyvän itsetunnon kehittymisen kannalta.

Erityisopetuksessa on nykyään kiinnitetty paljon huomiota oppilaiden oppimistyyliihin, eli siihen tapaan, jolla oppilaat alkavat keskittyä uuteen ja vaikeaan tietoon sekä omaksua, käsitellä ja säilyttää sitä muistissaan. Opetusmetodin vastatessa oppimistyyliä oppiminen on tehokkainta. Erilaisiin oppimistyylihin liittyy multisensorinen lähestymistapa, jossa opetukseen otetaan mukaan eri aistikanavia. (Lahtinen 1997, 135; Prashnig 1996, 21 - 22.) Erilaisten opetusmenetelmien käytöllä pyrimme löytämään oppilaille sopivimman oppimistyylin ja näin päästä parempiin oppimistuloksiin. Olisimme voineet kuitenkin ennen opetuksen alkua testata oppilaat esimerkiksi Rosenbergin oppimistyyliä diagnosoivalla testillä (ks. Ikonen & Kivinen 1988, 147 - 153). Lahdes (1997) kehottaa myös opettajia etsimään persoonallista opetustyyliään, varoittaen kuitenkin liian suppeiden työtapojen käytöstä, jolloin osa oppilaista kärsii. Monet eri opetusmenetelmät mahdollistavat opetustilanteiden optimaalisuuden, tilanteenmukaisuuden ja vaihtelun periaatteiden soveltamisen. (Lahdes 1997, 152 - 153.)

Lukioppilaiden vieraan kielen opetuksen tukeminen täytyisi olla mahdollisimman intensiivistä ja pitkäkestoista (Kristiansen 1992, 154 - 155). Intensiivisyyteen tähtäsimme pitämällä tunteja kahdesti viikossa. Opetuksemme lyhyestä kestoista johtuen sen hyöty oppilaille oli vähäinen. Opetut taidot eivät ehtineet yleistyä koulun oppitunneille. Tähän saattoi vaikuttaa se, että opetusmenetelmämme poikkesivat englannin opettajan käyttämistä menetelmistä, jolloin oppilailla meni paljon aikaa uusien toimintamallien sisäistämiseen. Oppilas ei ymmärtänyt opettelevansa samaa asiaa kahdella eri tavalla,

jolloin pitämämme oppitunnit jäivät oppilaalle irralliseksi eikä hän ymmärtänyt niiden yhteyttä ja merkittävyyttä kielessä kehittymisen kannalta. Opetuksessamme olisi pitänyt enemmän painottaa opeteltavan asian läpikäymistä ennen kuin sitä käsitellään luokassa. Näin olisimme paremmin pystyneet tukemaan oppilaan oppimista koulussa, koska asia olisi ollut oppilaalle tuttua. Kouluopetus ja antamamme tukiopetus olisivat tällaisessa tilanteessa täydentäneet toisiaan.

Vieraan kielen opetuksen aloittamisajankohta on ollut Suomessa jo pitkään keskustelun aiheena (Julkunen 1985, 7). Oppilaiden erityisopettaja huomauttaa, että kolmannen luokan syksy ei ole paras mahdollinen ajankohta aloittaa vierasta kieltä. Tutkimuksemme myötä tulimme samanlaisiin johtopäätöksiin. Erityisesti lukioppilaiden täytyisi kolmannella luokalla pystyä kehittämään omaa äidinkieltään ja harjoitella reaaliaineiden opiskelua. Oppilaalle saattaa syntyä ristiriita vieraan kielen opiskelusta, jos oma äidinkielen taito on puutteellinen.

Opetuksemme painottui pitkälti vieraan kielen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Hintikka (1998b) muistuttaa kuitenkin, että vieraat kielet ovat monille ensisijaisesti verbaalisen kommunikaation väline. Olisi ollut hyödyllistä harjoittaa enemmän arkipäivän puhetilanteita ja kommunikointia vieraalla kielellä. Tämä alue puuttui tutkimuksestamme lähes täysin.

Lahdes (1997, 113) korostaa, että lapsen kotitaustalla on aina suuri merkitys kouluoppimiselle. Mielestämme koti oli vahvasti tukemassa lasten oppimista. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että lapsia autettiin heidän kotiläksyissään ja heidän oppimisestaan oltiin kiinnostuneita. Myös erityisopettaja painotti kodin merkitystä lasten oppimisessa.

E: Mutt nyt Pekan onni on ollu se ett vaikka meill ei näitä resursseja tarpeeks o, nii mä en lakkaa korostamasta sitä ett miten hieno asia on että hänen kotinsa on niin vahvasti täs tukena. Ja ja harjotuttaa kotona ja kaikkee tällasta tekee siinä rinnalla nii ett Pekka jaksaa ja molemmatki. Ne lapset on että on jaksaneet pinnistellä eteenpäin ja ja ett heist on ett he suhtautuvat myönteisesti koulunkäyntiin ett siit ei oo tullu tämmöne ikävä asia ja raskas asia huolimatta ettei joka

asiassa aina selviäkään niin nopeesti ku vieruskaveri. (erityisopettajan haastattelu 24.3.)

10 POHDINTA

Oppilas, jolla on erityisiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksia, saattaa elää koko kouluhistoriansa ajan epäonnistumisen maailmassa. Vieraan kielen opiskelu on tällaiselle oppilaalle yksi suuri kompastuskivi. Erityisopetuksen tehtävänä on antaa lapselle onnistumisen elämyksiä tarjoten tasonmukaista tukea ja ohjausta. Tutkimuksemme osoitti, että runsaalla toistolla, opetuksen hidastamisella ja myönteisen palautteen antamisella on oppimista edistäviä vaikutuksia lukioppilaan vieraan kielen oppimisessa. Opetusmenetelmistä erilaiset kielipelit osoittautuivat motivoiviksi.

Tutkimustuloksemme tukevat Kristiansenin (1992) näkemystä siitä, että vieraan kielen opetuksen tukeminen on aloitettava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lukivaikeuksien ero muihin oppilaisiin nähden kasvaa koko ajan mikäli he eivät saa riittävää tukea. Kuudennella luokalla uutta opittavaa asiaa on paljon ja se vaatii aikaisemmin opittujen ja opetettujen asioiden hallintaa. Jos oppilas ei ole omaksunut näitä asioita, uuden oppiminen yleensä vaikeutuu. Vieraan kielen tukiopeus vaatii laajaa perehtymistä perusasioihin, jotta pystytään luomaan pohja uuden oppimiselle. Tällöin joudutaan miettimään, mikä vieraan kielen oppiaineksesta on olennaista oppilaalle. Kun tuki aloitetaan vieraan kielen opetuksen alkuvaiheessa, pystytään paneutumaan kielen perusteisiin ja luomaan pohjaa kielen oppimiselle samassa tahdissa muiden kanssa. Näin ollen pyritään ehkäisemään kuilun muodostumista kielellisesti lahjakkaiden ja heikompien oppilaiden välillä.

Vieraan kielen tuen lisäksi lukivaikeuksiset tarvitsevat tukea äidinkielessään. Useat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että äidinkielen hallinta on pohjana vieraan kielen

oppimiselle. Tutkimuksessamme emme painottaneet äidinkielen opetusta, koska mielestämme emme olisi saaneet tuntimäärämme puitteissa tarpeeksi tietoa oppilaiden vieraan kielen osaamisesta. Olisi kiinnostavaa toteuttaa opetusta myös niin, että yhdistettäisiin enemmän vieraan kielen ja äidinkielen opetusta.

Lukioppilaan vaikeudet ymmärtää englannin ja suomen kielen vastaavuuksia ilmenivät tutkimuksessamme usein eri tavoin. Suomen kielestä puuttuvien prepositioiden käyttö tuotti esimerkiksi seuraavanlaisia ongelmia; "I live in Jyväskylässä" tai "at school after". Ensimmäisessä esimerkissä oppilas on tuottanut lauseen periaatteessa oikein, mutta suomen kielen sijapäänteen lisääminen sanan loppuun osoittaa kyvyttömyyttä ymmärtää kielen rakenteen eroavaisuuksia. Toisessa esimerkissä on kaksi ulottuvuutta. Oppilas voi sekoittaa "at" preposition epämääräiseen artikkeliin. Useimmiten oppikirjoissa "school" esiintyy joko epämääräisen artikkelin tai "at" preposition kanssa. Näin ollen oppilaalle on voinut muodostua käsitys, että "school" sana tarvitsee aina jomman kumman edellä esitetystä vaihtoehdoista. Toinen näkökohta tässä esimerkissä on se, että oppilaan on ollut tarkoitus tuottaa "koulun jälkeen", jolloin hän on tuottanut sen suomen kielen rakenteen mukaisesti "school after".

Toinen iso ongelmakohta näiden lasten kielen vastaavuuden ymmärtämisessä oli se, että heidän käyttämänsä englannin oppikirjat käyttävät englannin puhekielen muotoja "I'm", "you're", "he's" ja niin edelleen. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, koska englanninkielisessä tekstissä näkee niitä harvoin eroteltuina muotoina. Lukioppilaalle kielen vastaavuuden ymmärtämisen kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää, että sanat olisivat erotettuna toisistaan. Tällöin sanojen vastaavuus olisi osoitettavissa selvästi. Suomen kielessä verbi taipuu persoonapronominin mukaan, jolloin yksikön ja monikon ensimmäisen ja toisen persoonan kohdalla persoonapronominin voi jättää lauseesta pois. Tällöin esimerkiksi muotoa "laulamme lauluja" vastaa englannissa "we sing songs". Oppilaiden oli vaikea ymmärtää käännettäessä lauseita suomesta englanniksi, että englanninkielistä lausetta ei voi aloittaa verbillä samaan tapaan kuin suomen kielessä.

Suomen kieli eroaa englannin kielestä esimerkiksi siinä, miten monta erillistä sanaa lauseessa tarvitaan. Englannin kieli on analyttinen, siinä jokainen morfeemi on erillinen

sana. Sen sijaan suomen kieli runsaine taivutuspäätteineen on synteettinen kieli. Tämä tarkoittaa sitä, että kahta suomen sanaa saattaa englannissa vastata viisikin; esimerkiksi "puhu-tte-ko-han suomea" verrattuna "do you speak Finnish perhaps". (Kieli ja sen kieliopit 1994, 201.) Oppilaidemme oli erittäin vaikea ymmärtää, että sana sanalta kääntäminen on yleensä mahdotonta. Kääntämiseen vaaditaan kokonaisuuden hahmottaminen ja kieliopillisten erojen tiedostaminen. Oppilaat keskittyivät yhteen sanaan kerrallaan ja tuotos saattoi muodostua epäloogiseksi, koska he eivät välttämättä pystyneet liittämään aiemmin kääntämiään sanoja kokonaisuuteen. Ryhänen (1987) toteaaakin heikkojen kielten oppijoiden prosessoivan tekstiä pala palalta. He eivät osaa hyödyntää ympärillä olevaa kontekstia. Tällöin sisällön selvittäminen on hidasta ja työlästä. (Ryhänen 1987, 81.)

Lukemisen kaksikanavamallin käyttö soveltuu suomenkieliseen lukemaan opetteluun kuvaamiseen. Äänteiden merkitseminen on suomen kielen kirjoitusjärjestelmässä hyvin säännönmukaista ja selkeää. Käytännössä kirjainmerkkien ja äänteiden vastaavuus on lähes täydellisen säännönmukainen yhden kirjaimen tasolla niin käännettäessä kirjoitettua kieltä puhutuksi kuin päinvastoin. Ääntämyksen voi koota edeten kirjain kerrallaan ja näin selvittää kaikista sanoista. Heikko tai aloitteleva lukija käyttääkin usein tätä fonologista strategiaa sanan merkityksen selvittämiseen. Oppilas opetetaan tunnistamaan sanasta tavurajat, jolloin hän lukiessaan ja kirjoittaessaan pystyy etenemään jäsentäen sanan pienemmiksi osiksi ja muodostaen niistä yhtenäisen kokonaisuuden. Kirjaimet äännetään samalla tavalla riippumatta kontekstista. Englannin kielessä fonologisen strategian käyttö on huomattavasti vaikeampaa kuin suomen kielessä johtuen esimerkiksi ääntämyksen poikkeavuudesta ja tavukäsitteen erilaisuudesta. Sanoja on näin ollen viisaampaa harjoitella ortografista eli kokonaissanahahmoon perustuvaa reittiä pitkin. Erityisen hyvin tämä näyttäisi soveltuvan kompensointikeinoksi lukivaikeuksiselle, jolla on suuria ongelmia fonologisessa koodauksessa.

Tutkimuksessamme emme ole käyttäneet puhtaasti opetuksen tai kuntoutuksen periaatteita. Lukiopetuksen katsotaan olevan kielellistä kokonaiskuntoutusta, jolloin meidän olisi pitänyt suunnata opetustamme myös äidinkielen opetukseen. Työskentelimme lasten kanssa kotona, jolloin lukiopetukseen liittyvä koulun ympäristö jäi pois. Pyrimme

tutkimuksessamme huomioimaan mahdollisimman hyvin lapsen emotionaalisen tilan, mikä on tunnusomaista kuntoutukselle. Käyttämämme menetelmät olivat tyypillisiä lukiopetukselle, joskin opetus- ja kuntoutusmenetelmien välille ei ole vedettävissä selkeää rajaa.

Huomasimme tutkimuskirjallisuutta etsiessämme, että lukiopetukseen liittyvää suomenkielistä menetelmäkirjallisuutta ei ole. Saatavilla on ainoastaan opetusmonisteita. Kuitenkin harva luokanopettajakaan tietää, mitä lukiopetuksessa todella tapahtuu ja millaisia menetelmiä siellä käytetään. Näin ollen olisi hyödyllistä kehittää kirjallisuutta, johon jokainen voi tutustua. Yhteinen ammattikirjallisuuden opiskelu, kokemusten pohtiminen ja työn suunnittelu tarjoavat tärkeitä virikkeitä ammatilliselle kehittymiselle (Kohonen 1998, 42).

Tutkimusprosessimme aikana pohdimme erityisopetuksen järjestelyjä oppilaan kannalta. Kohonen (1998) kehottaa opettajia tekemään enemmän yhteistyötä toistensa kanssa ja kehittämään koulussa yhteisöllistä toimintakulttuuria, jossa opettajien välinen ammatillinen yhteistyö on osa koulun normaalia toimintaa (Kohonen 1998, 42). Erityisopetuksessakin pitäisi kokeilla enemmän erilaisia vaihtoehtoja, kuten esimerkiksi samanaikaisopetusta. Tuntuu siltä, että erityisopetus on toisinaan keskittynyt liikaa yksilölliseen opetukseen. Tämä merkitsee yleensä sitä, että oppilas joutuu poistumaan luokasta ja samalla ehkä leimautuu muiden oppilaiden silmissä. Tutkimuksessamme opetimme kumpikin vain yhtä lasta. Tämä rajoitti osaltaan työskentelyämme, koska emme voineet käyttää opetuksessamme ryhmä- tai pariharjoitteluja.

Vaikka tutkimuksestamme puuttui koulun näkökulma, se oli taustavaikuttajana muun muassa oppilaiden kotitehtävien muodossa. Oppilaidemme kannalta oli tärkeää käydä yhdessä läpi oppikirjan tehtäviä. Huomasimme, että koulun opetus painottuu oppikirjoihin. Tätä huomiota tukee Karin (1988) ja Korkeakosken (1990) tutkimustulokset, jotka toteavat ala-asteen opettajien olevan opetuksessaan hyvin oppikirjasidonnaisia. Oppikirjoja käydään orjallisesti läpi oppitunnista toiseen. (Kari 1988; Korkeakoski 1990.)

Osa työkirjan tehtävistä ei vastaa tekstikirjan kappaleen sanastoa ja sisältöä. Luki- vaikeuksinen lapsi tarvitsisi oppimisensa tueksi kappaleessa käytetyn sanaston ja kieliopin runsasta toistoa erilaisten tehtävätyyppien avulla. Kotitehtävät voidaan karkeasti jakaa kahteen osaan. Oli tehtäviä, jotka eivät millään tavalla liittyneet kappaleissa käsiteltyihin aiheisiin ja niitä, jotka vaativat ainoastaan suoraa tekstistä kopioimista. Mikkilä ja Olkinuora (1993) toteavat, että oppikirjat ja niihin liittyvät työkirjat ovat joutuneet voimakkaan kritiikin kohteeksi. Ne perustuvat behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa opettaja tai kirja nähdään tiedon jakajana ja oppilas tiedon vastaanottajana. Tehtävät ovat tyypillisesti luonteeltaan toistavia. Ne aktivoivat siirtämään lähinnä irrallisia tietoja tekstistä työkirjaan. Harvinaisia ovat tiedollisesti ja taidollisesti aktivoivat tehtävät, joissa oppilas joutuu tutkimaan tekstiä syvällisesti ja yhdistelemään ennakkotietojaan. Oppimisen tavoitteena on syvälinen ymmärrys ja taito käyttää korkeatasoisia oppimisstrategioita. Oppikirjoja tulisi muuttaa kognitiivista oppimiskäsitystä tukevaksi, jolloin oppija nähdään aktiivisena ennakkotietoihinsa pohjautuvien tietorakenteiden muodostajana. (Mikkilä & Olkinuora 1993, 57 - 68.) Kritisoiessa oppikirjoja on kuitenkin muistettava, että oppikirjat ovat vain yksi tekijä oppimisprosessissa.

Tämä tutkimuksemme toimi pilottitutkimuksena. Vastaavanlaisten tutkimusten löytäminen oli vaikeaa. Ulkomaalaisiin tutkimuksiin verrattaessa oli huomioitava suomen kielen muihin kieliin nähden poikkeuksellinen äänne-kirjain -vastaavuus ja ainoana suomalaisena tutkimuksena käytimme Kristiansenin (1992) tekemää tutkimusta. Tämän tutkimusprosessin aikana olemme saaneet lisäselvyyttä sille, mitä suomalainen lukioppilas tarvitsisi opiskellessaan vierasta kieltä. Nyt meillä olisi paremmat edellytykset suunnitella esimerkiksi opetusohjelmaa ja kohdistaa opetusta havaitsemiimme oppimisen kannalta tärkeisiin näkökohtiin.

Ala-asteen laaja-alainen erityisopetus painottuu luki- ja puheopetukseen, kun taas yläasteella yksi keskeinen ongelma-alue on vieraat kielet. Vieraan kielen oppimisvaikeudet ovat yleisiä kuitenkin kaikilla luokka-asteilla, mutta mahdollisuudet puuttua niihin ovat erityisopettajalla rajalliset sekä resurssien että vieraan kielen opettamistaitojen vuoksi. Erityisopettajan koulutuksessa tulisi ottaa paremmin huomioon vieraan kielen

oppimisvaikeudet, mutta vastaavasti myös kielten opettajien koulutuksessa pitäisi painottaa enemmän erityispedagogisia lähestymistapoja. Koulutuksen kehittäminen näihin suuntiin on tarpeellista molemmissa koulutusohjelmissa.

Vieraan kielen opetuksessa voitaisiin käyttää enemmän draaman keinoja. Oppilaan jännittyneisyys voi laskea esimerkiksi, kun hän toimii jossakin roolissa unohtaen mahdolliset kielelliset vaikeutensa. Nykyisessä pedagogisessa lähestymistavassa nähdään oppilas oppimisprosessin keskipisteessä opeteltavan kielen sijasta. Luokassa pitäisi luoda tilanteita, joissa kieltä käytetään merkityksellisesti. Tämä vaatii opettajalta paneutumista, sillä monesti tekstikirjan dialogitilanteet ovat liian valmiita. Aidot keskustelutilanteet sisältävät yleensä epäröintiä, väärinymmärryksiä ja keskeytyksiä. Monissa draamatehtävissä on kyse oppilaan koko persoonallisuutta monipuolisesti aktivoivista prosesseista ja ne saattavat motivoida heikkoakin oppilasta. Draamatehtävien avulla oppilaat kehittyvät varmemmiksi vieraan kielen viestijöiksi, koska he saavat tilaisuuksia käyttää vierasta kieltä todellisissa tilanteissa. Jokainen lapsi kykenee tekemään draamatehtävää, kun sen voi suorittaa omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan, ilman esiintymispakkoa. Osa draamatehtävistä ei vaadi edes verbaalista ilmaisua. (Kohonen 1992a, 32 - 37.) Draaman käytön yhdistäminen lukioppilaan vieraan kielen oppimiseen olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena kustannus, 14 - 23.
- Ahvenainen, O. 1982. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 202 - 221.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. 1999. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena kustannus, 273 - 289.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. 2. painos. Boston: Allyn & Bacons.
- Bottorff, J. 1994. Using videotaped recordings in qualitative research. Teoksessa J. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 244 - 261.
- Brown, H.D. 1987. Principles of second language learning and teaching. 3. painos. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. 3. painos. London: Routledge.
- Ellis, R. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: University press.
- Ganschow, L., Jahorsky, J., Sparks, R.L., Skinner, S., Anderson, R. & Patton, J. 1994. Differences on language performance among high-, average- and low-anxious college foreign language learners. The Modern Language Journal 78.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hintikka, A-M. 1998a. Opettaja lapsen tukena. Teoksessa A-M. Hintikka & K. Stranden (toim.) Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. HERO. Helsinki: Edita, 93 - 112.
- Hintikka, A-M. 1998b. Tukea kaikille oppijoille. Teoksessa A-M. Hintikka & K. Stranden (toim.) Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. HERO. Helsinki: Edita, 113 - 126.
- Holopainen, E. 1993. Lukemisen kaksikanavainen prosessimalli. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Erilainen oppija 2. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi ja opetusmenetelmiä. Porvoo: WSOY, 31 - 45.
- Holopainen, E. 1995. Lukiopetuksen menetelmät. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opiskelumuniste.
- Höien, T. & Lundberg, I. 1989. A strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33 (3), 185 - 201.
- Ikonen, O. & Kivinen, L. 1988. Kuvaamataidon opetuksen kokeiluohjelma erityisoppiin oppimistyylejä käyttäytymisen alueella hyväksikäyttäen. Kouluhallituksen julkaisuja 9. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jaakkola, H. 1993. Kielen opetuksen ja -oppimisen kiistakysymyksiä. Teoksessa S. Tella (toim.) Kielestä mieltä - mielekästä kieltä: Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93 Osa 2. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 118, 57 - 69.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 128.
- Julkunen, K. 1985. Kielipelit ala-asteen englannin kielen opetuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 7.
- Julkunen, K. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 73.

- Kamhi, A. 1992. Response to historical perspective: A Developmental language perspective. *Journal of Learning Disabilities* 25, 48 - 52.
- Kari, J. 1988. Luokanopettajan oppikirjasidonnaisuus. Tutkimus ympäristöopin ja maantiedon opetuksesta peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja, A 14.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. 1994. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kohonen, L. 1992a. Draaman käytöstä ala-asteen englannin opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. 2. painos. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10, 32 - 88.
- Kohonen, V. 1992b. Kokonaisvaltaisesta vieraan kielen alkeisoppimisesta. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia. 2. painos. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7, 93 - 119.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 25 - 48.
- Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen (toim.) Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY, 151 - 208.
- Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimusraportti 45.
- Korpinen, E. 1988. Effect of evaluation on the students's self-concept. *Western European Education* 20 (1), 50 - 61.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -

- tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5 - 26.
- Kristiansen, I. 1992. Foreign language learning and nonlearning. University of Helsinki, Department of Education. Research Bulletin No. 82.
- Kristiansen, I. 1993. Sanaston muistaminen elaboroinnin tuloksena. Teoksessa S. Tella (toim.) Kielestä mieltä - mielekästä kieltä: Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93 Osa 2. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 118, 104 - 118.
- Kristiansen, I. 1994. Elaborointiteorian soveltaminen sanaston ja diskurssin harjoitteluun. Teoksessa K. Yli-Renko (toim.) Kielen opettaja oman työnsä tutkijana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja B 45, 18 - 35.
- Kristiansen, I. 1997. Vieraan kielen oppimisstrategioita. Teoksessa K. Strandén (toim.) Erilainen oppija. Jyväskylä: Gummerus, 121 - 126.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.
- Lahdes, E. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Joensuu: Pohjois-Karjalan Kirjapaino, 29 - 42.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, E. & Pihko, M-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisuja A 47.
- Lahtinen, U. 1997. Liikunnallako oppii? Teoksessa K. Strandén (toim.) 1997. Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. HERO. Jyväskylä: Gummerus, 134 - 138.
- Lappalainen, M. 1992. Kouluopetuksen nykytila. Tutkimusten tuottama kuva eräistä opetuksen tuloksellisuuden aspekteista. Teoksessa M. Vauras (toim.) Nuorisoiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 1, 55 - 97.
- Laurinen, L. 1992. Kielen ymmärtämiskyvyn opettamisesta. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia. 2. painos. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7, 132 - 158.

- Lundberg, I. 1997. Onko dysleksia kirjakielisen kulttuurin salajuoni? Teoksessa K. Stranden (toim.) *Erilainen oppija*. Jyväskylä: Gummerus, 263 - 270.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1993. Oppikirjoista oppimisen välineitä? Teoksessa M. Vauras (toim.) *Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: Katsaus Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen. Soveltavan psykologian monografioita 6*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point. 57 - 70.
- Niemi, P. 1996. Lukeminen ja lukemishäiriöt. Teoksessa A. Revonsuo, H. Lang & O. Aaltonen (toim.) *Mieli ja aivot - kognitiivinen neurotiede. Kognitiivisen neurotieteen tutkimusyksikkö*. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy, 339 - 346.
- Nieminen, P. 1999. Lasten ryhmäkuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aho (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena kustannus, 47 - 59.
- Olkinuora, E. & Salonen, P. 1992. Adaption, motivational orientation, and cognition in a subnormally performing child: A systemic perspective for training. Teoksessa B. Y. L. Wong (toim.) *Contemporary intervention research in learning disabilities. An international perspective*. New York: Springer-Verlag, 190 - 213.
- Olofsson, Å. 1994. Dysleksian paluu eli "joomut ei mein lapset o sellasii". *Kielikukko* 2, 16-17.
- Parrila, R. K. & Das, J. P. 1999. Pass-malli ja kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena kustannus, 290 - 309.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemus fenomenologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Ponsila, M-L. 1996. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kom-*

- munikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy, 77 - 94.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Ryhänen, R. 1987. Ruotsin kielen opetustekstien piirteitä. Teoksessa P. Hirvonen (toim.) Language and learning materials. AfInLa: Vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja 44, 77 - 90.
- Salminen, J. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista. Espoo: Weilin Göös.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti I: Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:86.
- Salonen, P. 1988. Learning disabled children`s situational orientations and coping strategies. Nordisk Pedagogik 4 (2), 70 - 75.
- Service, E. 1992. Miten tukea englannin äänne- ja oikeinkirjoitusjärjestelmien oppimista: joitakin ehdotuksia koulussa kokeiltavaksi. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. 2. painos. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10, 128 - 138.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Sparks, R.L. & Ganschow, L. 1991. Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? The Modern Language Journal 75, 3 - 16.
- Spolsky, B. 1989. Conditions for second language learning: Introduction to a general theory. Oxford: University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Turunen, M-M. 1998. Näin lukivaikeus ilmenee. Teoksessa A-M. Hintikka & K. Stranden (toim.) Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. HERO. Helsinki: Edita, 23 - 31.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5 - 6, 387 - 398.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaan ja kotiympäristötekijöihin. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 92.

LIITE 1. Tutkimuslupa.

Arvoisa huoltaja

Olemme kaksi Jyväskylän yliopistossa erityisopettajaksi opiskelevaa tyttöä. Teemme pro gradu -työtämme lukivaikeuksisen lapsen englannin kielen oppimisesta.

Pyydämme lupaanne haastatella ja havainnoida lapsianne sekä haastatella teitä ja lastenne opettajia heitä koskevissa asioissa. Lisäksi pyydämme käyttöömmme lastenne tutkimustuloksia.

Aineisto tulee ainoastaan tutkimuskäyttöön ja huolehdimme siitä, etteivät henkilötietonne ole tunnistettavissa. Toivomme teidän palauttavan lomakkeen mahdollisimman nopeasti oheisessa palautuskuoressa.

Ystävällisin terveisin

Sanna Huopalainen
puh. *****

Johanna Ruuttunen
puh. *****

Lapseni saavat osallistua tutkimukseenne.

Päiväys

Allekirjoitus

LIITE 2. Pekan videoidut tunnit

Päivä	Tavoite	Toiminta	Aika/min
10.3	Arvioida Pekan englannin kielen taso ja kerrata kirjassa olleita lauserakenteita.	Muodostetaan kysymys- ja väitelauseita sanalappujen avulla.	45
	Pekan itsearviointi.	Keskustellaan muodostetuista lauseista.	7
12.3	Kerrata edellisen tunnin asiat.	Opettaja kysyy, Pekka vastaa ja päinvastoin.	5
	Kerrata koulussa olleita lauserakenteita.	Muodostetaan lauseita sanalappujen avulla.	15
	Luokkatilanteen tukeminen tekemällä kotitehtävä.	Oppikirjan tehtävän tekeminen.	10
24.3	Kerrata edellisen tunnin asiat.	Opettaja kyselee, Pekka vastaa.	5
	Kerrata kellonaikoja.	Tehdään monistetehtävä kellonajoista.	5
	Muodostaa edellisellä tunnilla olleista sanoista lauseita.	Pekka keksii ensiksi lauseen suomeksi, jonka jälkeen mietitään miten saman asian voisi ilmaista englanniksi.	25
	Kerrata koulussa olleita lauserakenteita.	Muodostetaan lauseita sanalappujen avulla.	
	Muodostaa tutuista sanoista lauseita.	Pekka miettii lauseen suomeksi, jonka jälkeen se käännetään englanniksi.	8
	Harjoitella uusi kappale etukäteen.	Mietitään kuvien avulla mitä kappaleessa voisi tapahtua. Sen jälkeen suomennetaan kappale.	8
31.3	Selvittää Pekan lukivaikeuden taso.	Sanasanelu.	14
	Harjoitella kehonosien nimet englanniksi.	Pekka kirjoittaa ihmiskuvaan kehonosat suomeksi ja etsii sen jälkeen sanalapuista englanninkieliset vastinparit.	24
	Kotitehtävien tekemisen helpottaminen.	Suomennetaan tehtävänannot ja käydään läpi miten mikäkin tehtävä tehdään.	6
	Kerrata persoonapronominit ja niiden vaatimat olla-verbit.	Muodostetaan sanalappujen avulla lauseiden alkuja, joihin Pekan tulisi itse keksiä jatko.	9
7.4	Luokkatilanteen tukeminen.	Pekka haluaa tehdä oppikirjan tehtävää.	7
	Muodostaa korttien avulla tuttuja ja uusia lauserakenteita.	Mietitään ensiksi lause suomeksi ja sen jälkeen sama englanniksi.	12
	Luokkatilanteen tukeminen.	Tehdään oppikirjan ristikkotehtävää ja suomennetaan seuraavan tehtävän kysymykset.	22
	Harjoitella uusi kappale etukäteen.	Suomennetaan kappale.	5

Päivä	Tavoite	Toiminta	Aika/min
21.4	Harjoitella prepositiot; in, on, under.	Muistipeli, jonka kuvissa kissa on eri paikoissa, suomennetaan missä, lisäksi muodostetaan englanniksi kokonaisia lauseita (esimerkiksi "The cat is on the table).	14
		Tehdään moniste, jossa on eri eläimiä eri paikoissa. Tehtävässä pitää päätellä mitä prepositioita on käytettävä.	11
		Etsitään monisteessa missä eri paikoissa näkyy hiiriä, kirjoitetaan ne ja muodostetaan kokonaisia lauseita (esimerkiksi The mouse is under the lamp).	16
5.5	Harjoitella can -apuverbin käyttöä.	Muodostetaan lauseita korttien avulla.	8
	Tuottaa omaa tekstiä.	Kirjoitetaan pieni aine, jossa käytetään erivärisiä puuvärejä. Samat värit kuin korteissa ja sanalapuissa.	19
	Luokkatilanteen tukeminen.	Tehdään työkirjan tehtävää.	8
12.5	Harjoitella uusia ja kerrata vanhoja sanoja.	Pelataan muistipeliä, jossa etsitään englantilaisille sanoille suomenkielisiä vastineita.	23
		Kerrataan vielä samat sanat ja muodostetaan joistakin lauseita.	6
	Luokkatilanteen tukeminen käymällä uusi kappale etukäteen läpi.	Suomennetaan kappale (sanat ovat samoja mitä edellä harjoiteltiin) ja luetaan kappale englanniksi läpi.	6
	Kerrata opeteltuja asioita.	Suomennetaan Pekan kirjoittama aine.	3
	Itsearviointi.	Keskustellaan opetuksen hyödyllisyydestä.	6

LIITE 3. Annan videoidut tunnit.

Päivä	Tavoite	Toiminta	Aika/min
10.3.	Selvittää, missä kappaleessa ollaan menossa ja mitä on tullut läksyksi.	Läksyjen katsominen.	2,5
	Kerrata do-apuverbin käyttöä kysymyslauseissa. Vastataan täydellisillä lauseilla.	Tehdään vihkoon lauseita, joissa käytetään eri-värisiä sanalappuja helpottamaan rakenteen ymmärtämistä. Kysymyssanat ovat samanvärisillä lapuilla jne.	37
	Tehdä valmiiksi kotitehtävä, josta Anna oppii ymmärtämään sanat ja niiden merkityksen.	Tehdään kotitehtävä, jossa pitää ryhmitellä laatikon sanat oikeiden otsikoiden alle.	24
17.3	Kerrata edellisen tunnin vihkotehtävät.	Oppilas lukee kysymykset ja vastaukset.	2
	Jatkaa do-apuverbin kertaamista.	Tehdään vihkoon kaksi kysymyslauseita lappuja käyttäen ja vastataan kysymyksiin.	10
	Kerrata, mikä on yleispreesensin päätte ja do-apuverbin muoto yksikön 3. persoonassa.	Keksitään henkilö, jolta voidaan kysellä erilaisia asioita esim. missä hän asuu. Lauseet tehdään vihkoon lappuja käyttäen.	41
	Antaa kotitehtävä, jossa oppilas soveltaa opittuja taitoja.	Oppilas tekee muutaman kysymyslauseen seuraavaksi kerraksi.	1
19.3.	Tarkistaa vihkoläksyt.	Oppilas lukee kirjoittamansa kysymykset ja vastaukset.	3,5
	Koealueen ja läksyjen katsominen	Oppilas näyttää koealueen ja läksyt.	6
	Kerrata edellisten kappaleiden verbien perusmuotoja ja imperfektejä.	-Oppilas laittaa verbilaput (8) oikeaan järjestykseen: perusmuoto, imperfekti ja suomenos. - Oppilas lausuu verbit opettajan perässä ja sitten yrittää itsenäisesti. - Keksitään yhdestä verbistä lause, mikä kirjoitetaan vihkoon.	17,5 4 8
	Tehdä valmiiksi yksi kotitehtävä.	Käydään yhdessä läpi tehtävään liittyvät sanat.	9
26.3.	Selvittää Annan lukivaikeuden taso.	Sanelukirjoitus: Meidän Misse	21
	Tehdä osa kotitehtävistä valmiiksi.	Kotiläksynä on kymmenen vihkolausetta, jotka pitää kääntää englanniksi. Tehdään yhdessä kaksi lausetta.	25
	Käydä etukäteen seuraavaa kappaletta, jotta se olisi oppilaille tutumpi.	Käydään läpi sanastoa. Käännetään yhdessä kappaletta osittain.	7
2.4.	Keskustella kokeesta.	Oppilas kertoo, millainen koe oli.	3
	Kerrata adjektiiveja kuvakorttien avulla.	Käännetään adjektiivit, lausutaan ne ja etsitään sähän liittyvät adjektiivit.	15
	Pyrkiä lisäämään oppilaan omaa tuottamista.	Kirjoitetaan kortti kaverille, jossa käytetään edellisen tehtävän adjektiiveja.	32

Päivä	Tavoite	Toiminta	Aika/min
23.4.	Saada valmiiksi kotitehtävä, jota oppilas ei itse osannut tehdä.	Käännetään lauseet ja sanat. Tehdään tehtävä ohjeiden mukaan.	11
	Kotitehtävän tekemisen helpottaminen.	Käännetään lauseet, jotta oppilas osaisi tehdä tehtävän itsenäisesti loppuun.	4,5
	Tarkistaa vihkoläksy.	Oppilas on kirjoittanut keväästä. Lauseet käännetään ja korjataan.	7,5
	Verbikorttien avulla kerrata verbejä.	Pelataan muistipeliä verbikorteilla. Käydään verbistä perusmuoto, imperfekti ja suomennos.	15
	Lauseiden tuottaminen.	Keksitään kolmesta verbistä lauseet ja kirjoitetaan ne vihkoon.	13
28.4.	Tarkistaa vihkoläksy.	Oppilas on kirjoittanut kaveristaan. Lauseet käännetään ja korjataan.	10
	Kotitehtävien tekeminen.	S- ja of-genetiiviin liittyvät monisteet tehdään yhdessä.	37
7.5.	Vihkoläksyn tarkistaminen.	Oppilas on jatkanut edellisen kerran aiheesta. Lauseet käännetään ja korjataan.	18
	Kotitehtävän miettiminen.	Mietitään yhdessä seuraavan tarinan aihetta. Oppilas itse päättää aiheen.	3
	Kappaleen sanaston muistamisen vahvistaminen keksittyjen lauseiden avulla.	Keksitään lauseet kahdesta sanasta ja kirjoitetaan ne vihkoon.	15
	Verbikorttien avulla kerrata verbejä.	Pelataan muistipeliä verbikorteilla. Käydään verbistä perusmuoto, imperfekti ja suomennos.	8,5
14.5.	Harjoitella kappaleen sanojen lausumista ja tietää niiden merkityksen.	Opettaja lausuu sanat ja oppilas toistaa perässä.	13,5
	Oppilas ymmärtää kappaleen sisällön.	Käännetään yhdessä kappale.	11
	Saada selville, mitä mieltä oppilas on ollut opetuksesta, kuinka hän on edistynyt ja mitkä ovat vaikeudet.	Keskustellaan yhdessä opetustunneista ja niiden sisällöstä. Vertaillaan tehtävämuotoja. Oppilas kertoo omasta osaamisestaan.	28