



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Suomi toisena kielenä vai lukivaikeus? Luokanopettajien käsityksiä oppilaiden kielellisistä vaikeuksista

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Heinäkuu 2011
Milka Joensuu

Ohjaajat: Seppo Tella ja Esa
Penttinen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Milka Joensuu			
Työn nimi - Arbetets titel Suomi toisena kielenä vai lukivaikeus? Luokanopettajien käsityksiä oppilaiden kielellisistä vaikeuksista			
Title			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Seppo Tella, Esa Penttinen		Aika - Datum - Month and year Heinäkuu 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 91 + 5 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Maahanmuuttajaoppilaat ovat erityisopetuksen piirissä yliedustettuina. Kielitaidon ongelmat ovat keskeisimpiä syitä maahanmuuttajaoppilaiden syrjäytymiseen koulu-uralla, ja lisäksi luku-, kirjoitus- ja kielen kehityksen häiriöt ovat yleisimpiä syitä sekä osa- että laaja-alaiseen erityisopetukseen. Tutkin luokanopettajien käsityksiä suomea toisena kielenään puhuvien ja lukivaikeuksisten oppilaiden tyypillisistä kielellisistä vaikeuksista, koska epäilen, että kielitaidon keskeneräisyyttä ei ole helppoa erottaa lukivaikeuden oireista. Selvitän, onko käsityksissä kielellisistä vaikeuksista, niiden syistä ja niihin auttavista tukitoimista päällekkäisyyksiä, mikä paljastaisi kielellisten vaikeuksien tunnistamisen haastavuutta, joka saattaisi puolestaan selittää maahanmuuttajaoppilaiden yliedustusta erityisopetuksessa.</p> <p>Menetelmät. Tutkimus toteutettiin strukturoituna yksittäishaastatteluina yhdeksän pääkaupunkiseutulaisen luokanopettajan tutkimusjoukolla. Luotettavuuden lisäämiseksi tietoa kerättiin samasta ilmiöstä myös kyselylomakkeella, jonka kukin haastateltava täytti haastattelunsa päätteeksi. Haastatelluilta vaadittiin kokemusta sekä lukivaikeuksisten että suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden opettamisesta. Aineiston analyysi oli pääosin deduktiivista, mutta teoreettiseen viitekehukseen sopimaton aineisto analysoitiin induktiivisesti.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Luokanopettajien käsityksissä oli päällekkäisyyksiä lukivaikeuksisten ja suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisistä vaikeuksista, niihin auttavista tukitoimista ja, kyselylomakkeen perusteella, myös vaikeuksien syistä. Lisäksi kaikki haastatellut sanoivat lukivaikeuden erottamisen olevan vaikeaa suomea toisena kielenään puhuvalta oppilaalta. Päättelin, että kielellisten vaikeuksien toisistaan erottaminen on haaste, johon luokanopettajat eivät koe oman osaamisensa aina riittävän ja jonka takia he pitävät erityisopettajien ja muiden ammattilaisten apua hyödyllisenä.</p>			
Avainsanat - Nyckelord lukivaikeus, suomi toisena kielenä, kielitaito			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Milka Joensuu			
Työn nimi - Arbetets titel			
Title Finnish as a second language or dyslexia? Class teachers' perceptions of pupils' linguistic difficulties			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational sciences			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Master's Thesis / Seppo Tella, Esa Penttinen		Aika - Datum - Month and year July 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 91 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Goals.</i> Immigrant pupils are over-represented in special education. Linguistic difficulties are the most pivotal reasons for social exclusion of immigrant pupils during their school career. Addedly reading, writing, and language development disorders are the most common reasons for both part-time and extensive special education. I studied class teachers' perceptions of the typical linguistic difficulties of pupils who speak Finnish as their second language and of those who have dyslexia, because I suspect that telling the difference between linguistic competency in progress and the symptoms of dyslexia isn't easy. I look for overlappings in the perceptions of linguistic difficulties, their causes and their support measures, which would reveal the challenges in recognizing linguistic difficulties, which in turn might partly explain why immigrant pupils are over-represented in special education.</p> <p><i>Methods.</i> This study was carried out as structured individual interviews with nine class teachers from the Helsinki Metropolitan Area. To increase reliability, complementary information was gathered about the same phenomenon with a questionnaire that each interviewee filled out at the end of the interview. It was required that the interviewees have experience of teaching both dyslexic pupils and pupils who speak Finnish as a second language. The material analysis was mainly deductive, but the material that wasn't in line with the theoretical frame of reference was analyzed inductively.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> There were overlappings in the class teachers' perceptions of the linguistic difficulties, support measures fitting them and, based on the questionnaire results, also of the causes of these difficulties. Additionally all the interviewees said it to be difficult to recognize dyslexia in a pupil who speaks Finnish as a second language. I came to the conclusion that distinguishing different linguistic difficulties from one another is a challenge to which class teachers don't always feel competent to rise, which is why they consider the assistance of special teachers and other professionals beneficial.</p>			
Avainsanat - Nyckelord			
Keywords dyslexia, Finnish as a second language, linguistic competency			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited The Library of the Faculty of Behavioural Sciences			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Suomi toisena kielenä.....	4
2.1 Kielitaito.....	4
2.2 POPS 2004:n näkemys suomi toisena kielenä -kielitaidosta.....	7
2.3 Kielenoppimisen prosessi.....	9
2.3.1 Toisen kielen oppimisen teoriat.....	11
2.3.2 Esimerkki kielenoppimisen prosessin mallintamisesta.....	13
2.4 Suomi toisena kielenä -oppiaine ja -ala.....	15
3 Lukivaikeus.....	19
3.1 Lukivaikeuden määrittely.....	19
3.2 Lukivaikeuden oireet ja ilmenemistavat.....	21
3.3 Lukivaikeuden selitysteoriat.....	23
3.4 Erityisopetus.....	25
4 Suomea toisena kielenään puhuva oppilas.....	28
4.1 Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen haasteet ja niiden tukitoimet....	28
4.2 Suomen kielen vaikutus lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen.....	31
5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	35
6 Tutkimusmenetelmät.....	36
6.1 Lähtökohdat.....	36
6.2 Aineiston hankinta ja tutkimuksen kohdejoukko.....	37
6.3 Aineiston analyysi.....	39
7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa.....	42
7.1 Käsitukset kielellisistä vaikeuksista.....	42
7.1.1 Käsitukset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisistä vaikeuksista.....	43
7.1.2 Käsitukset lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisistä vaikeuksista.....	47
7.1.3 Kyselylomakevastaukset ja tulkinta käsityksistä oppilaiden kielellisistä vaikeuksista.....	50
7.2 Käsitukset kielellisten vaikeuksien syistä.....	54

7.2.1	Käsitykset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisten vaikeuksien syistä.....	56
7.2.2	Käsitykset lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisten vaikeuksien syistä.....	59
7.2.3	Kyselylomakevastaukset ja tulkinta käsityksistä kielellisten vaikeuksien syistä.....	64
7.3	Käsitykset kielellisiin vaikeuksiin sopivista tukitoimista.....	68
7.3.1	Käsitykset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin sopivista tukitoimista.....	69
7.3.2	Käsitykset lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin sopivista tukitoimista.....	72
7.3.3	Käsitykset kielellisten vaikeuksien havaitsemisesta ja sen merkityksestä.....	75
7.3.4	Tulkinta käsityksistä kielellisiin vaikeuksiin auttavista tukitoimista.....	78
8	Luotettavuus.....	81
9	Pohdintaa.....	83
	Lähteet.....	86
	Liitteet.....	92

1 Johdanto

Suomea toisena kielenään puhuvalla oppilaalla voi ilmetä kielellisiä vaikeuksia koulussa. Oman kokemukseni pohjalta näyttäisi siltä, että luokanopettajan ei ole aina helppo tietää, mistä nämä vaikeudet johtuvat tai mikä niihin auttaisi. Erityisen haastavaa on erottaa, onko oppimista estävä tekijä oppilaan heikko suomen kielen taito, kielenkehityksen häiriö vai kehityksen viive. Kuitenkin koulun tarjoama tuki pitäisi järjestää oppijan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. (Sarlin, 2009, s. 22.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan tukiopetus tulisi aloittaa välittömästi oppimisvaikeuksien havaitsemisen jälkeen, ja aloite oppimisvaikeuksiin puuttumisesta on ensisijaisesti opettajan vastuulla. Tuen muodot määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan, mutta keskeisintä olisi tukitoimien varhainen aloittaminen, mikä taas edellyttää varhaista oppimisvaikeuksien tunnistamista. (POPS, 2004, ss. 24–28.) Opetussuunnitelma siis haastaa ja velvoittaa luokanopettajat oppimisvaikeuksien tarkkaan tunnistamiseen huolimatta kyseessä olevan oppilaan kielellisestä taustasta. Kysymys kuuluukin, onko luokanopettajilla valmiuksia tunnistaa nämä yksilölliset tarpeet ja erottaa toisistaan niitä aiheuttavat syyt järjestääkseen oppilaalle sopivia tukitoimia.

Kielitaidon ongelmat ovat keskeisimpiä syitä maahanmuuttajaoppilaiden syrjäytymiseen koulu-uralla (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 217). Opettajat saattavat joskus tulkita oppilaidensa heikon suomen kielen taidon virheellisesti kehitykselliseksi häiriöksi tai viiveeksi. Esittämäni hypoteesi saa vahvistusta siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus kuntien erityisopetusopetussiiroissa ja erityisopetusryhmissä on suhteellisesti suurempi kuin kantaväestön lasten osuus, mikä johtuu juuri kielenoppimiseen liittyvien ongelmien edellyttämästä erityistuesta (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 223). Erityisopetukseen siirrettyjen peruskoulun oppilaiden osuus on lisäksi noussut tasaisesti vuoden 1995 2,9 %:sta vuoden 2009 8,5 %:in (*Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2009*, 2009).

Maahanmuuttajat tekevät tietynlaisia virheitä suomen kielessä, mutta ne kuuluvat tavalliseen oppimisprosessiin eivätkä ole automaattisesti merkkejä kielihäiriöstä (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva, 2009, s. 59). Kielellisten vaikeuksien havaitseminen ja niiden toisistaan erottaminen on tärkeää, koska luku- tai kirjoitushäiriö on yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen peruskoulussa (*Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2008–2009 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan*, 2009). Kielen kehityksen häiriöstä johtuvat oppimisen vaikeudet selittävät hieman yli 20 % kaikista tapauksista, joissa oppilas siirretään tai otetaan erityisopetusryhmään, mikä tekee kielellisistä häiriöistä kaikkein yleisimmän siirto- tai ottopäätöksen perusteen (*Erytisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2009*, 2009). Näyttäisi siltä, että erityisopetukseen turvaudutaan, koska sen tukitoimien on käytännössä koettu auttavan oppilaiden kaikkiin kielellisiin vaikeuksiin niiden aiheuttajasta huolimatta. Vaikka luokanopettajat havaitsisivat oppilaidensa tuen tarpeen, se ei vielä vastaa kysymyksiin, millainen tuki olisi kuhunkin tilanteeseen sopivinta ja minkä tahon tulisi tätä tukea tarjota. Sopivatko samat lääkkeet todella jokaiseen vaivaan?

Oma kiinnostukseni aiheeseen heräsi Helsingin yliopiston Suomi toisena kielenä -sivuaineessa huomattessani, kuinka niukasti aiheesta on saatavilla valmista tutkimustietoa. Silti luokanopettajat joutuvat työssään ottamaan kantaa oppilaiden kielen tarkkuuteen ja kieliopillisuuteen – sekä siihen, mikä tekijät aiheuttavat kielivirheitä että siihen, mitkä tukitoimet voisivat auttaa. Harvoin oppimivaikeuksiset oppilaat itse hakeutuvat erityisopetukseen. Heidät siirretään sinne opettajien tekemien havaintojen perusteella. Kun kyse on suomea toisena kielenään puhuvista oppilaista, tilanne on opettajalle erityisen haastava. Onko oppilaan kirjallisissa ja suullisissa tuotoksissa virheitä, koska hänellä on oppimisvaikeus vai kenties siitä syystä, että hänen toisen kielen oppimisprosessinsa on vain yksinkertaisesti kesken?

Luokanopettajat joutuvat päivittäin analysoimaan oppilaidensa kielellistä osaamista ja ottamaan kantaa mahdollisiin kielellisiin poikkeavuuksiin. Tästä syystä johtuen tutkin heidän käsityksiään suomea toisena kielenään puhuille

oppilaille ja lukivaikeuksisille oppilaille tyypillisistä kielellisistä vaikeuksista, niiden syistä sekä niihin auttavista tukitoimista. Vastauksia analysoimalla selvitän, onko näissä käsityksissä päällekkäisyyksiä, mikä kertoisi lukivaikeuden tunnistamisen haastavuudesta ja sopivien tukitoimien valinnan vaikeudesta.

2 Suomi toisena kielenä

Tutkiakseen luokanopettajien käsityksiä oppilaiden lukivaikeuden tai toisen kielen aiheuttamista kielellisistä vaikeuksista on ensin yritettävä löytää tieteellisiä määritelmiä näille käsitteille. Jotta voisimme puhua niistä haasteista, joita suomea toisena kielenään puhuva oppilas kohtaa, emme voi vain etsiä listaa heidän tekemistään tyypillisistä virheistä. Meidän on sen sijaan ymmärrettävä kielitaidon dynaaminen ja monimuuttujainen luonne, sillä se selittää kielitaidon kehittymisen kaavamaisen mallintamisen vaikeutta ja kielitaidon yksilöllistä ilmenemistä eri ihmisillä. Tässä luvussa pohdin sitä, mitä kielitaito on ja mistä osatekijöistä se koostuu, sekä sitä, miksi kielitaito voi kehittyä eri yksilöillä niin monin eri tavoin. Koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2004) on normatiivinen asiakirja, joka luokanopettajien on huomioitava opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, nostan siinä esitetyt käsitykset suomesta toisena kielenä omaksi alaluvukseen. Esittelen myös tarkemmin yhden mallin kielenoppimisen etenemisestä ja lopuksi kerron tarkemmin suomi toisena kielenä -oppiaineesta ja -alasta.

2.1 Kielitaito

Kieli on ihmiselle lajityypillinen ominaisuus. Se leimaa sekä ihmisenä olemista että ihmisten välistä vuorovaikutusta. Äännekieli on pitkälle kehittynyt merkkijärjestelmä, jolla ihminen voi, paitsi viestiä monimutkaisia asioita, myös luoda ajatuksia, ideoita ja suunnitelmia: käydä ulkoista ja sisäistä keskustelua. Kielen avulla mahdollista ajatella. (Kaikkonen, 2004, ss. 99–100.) On kuitenkin todettava, että vieras kieli on yksi merkittävimmistä vierautta tuottavista elementeistä, sillä sekä kielellinen että kielenulkoisen viestintä ovat poikkeuksetta kulttuurisesti syvästi värittyneitä (Kaikkonen, 2004, s. 26). Hallidayn 1960-luvulla kehittämä systeminen kielioppi (*systemic grammar*) perustuu ajatukselle kielestä vaihtoehtojen järjestelmänä, jossa kielen käyttäjä tekee jatkuvasti valintoja kulttuurisen kontekstinsa mahdollistamissa rajoissa (Halliday, 2003, s. 180).

Kaikki ihmisen kyvyt, taidot ja valmiudet antavat jollakin tavalla panoksen hänen viestintätaitoonsa (EVK, 2003, s. 146). Kielen oppimiseen liittyy suuri joukko biologisia, kulttuurisia, psykologisia ja lingvistisiä prosesseja. Nykykäsityksen mukaan ihmisen kyky oppia ja taitaa kieltä on yhdistelmä useita taitoja: kognitiivisia, sosio-kognitiivisia, tiedon käsittelyyn liittyviä sekä oppimisen taitoja. Oppimisen kohteen, kielen, lingvistiset symbolit ja rakenteet ovat kehittyneet kulttuurisesti ja historiallisesti, ja ne sijaitsevat tässä mielessä yksilön ulkopuolella. (Tomasello, 2003, s. 321.) Kieltä ei näin ollen voi täysin irrottaa sen synty- ja käyttökonteksteista. Puhuttaessa kielen oppimisesta voidaan tarkoittaa joko kielen oppimista luonnollisessa ympäristössä, äidinkielen oppimista, vieraan kielen oppimista tai unohdetun kielen uudelleen oppimista, mutta opettaminen korostuu oikeastaan vain vieraan kielen oppimisen tapauksessa (Kaikkonen, 2004, s. 130).

Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK, 2003, ss. 28–29) toiminnallisen lähestymistavan mukaan kielen oppiminen on eräs inhimillisen toiminnan muoto. Ihmiset kehittävät kompetensseja, joihin kuuluu kielenkäytön taustalla vaikuttavia yleisiä valmiuksia sekä kielellisiä viestintätaitoja. Ihmiset käyttävät näitä kompetenssejaan osallistuessaan kielellisiin toimintoihin kielellisten prosessien välityksellä ja erilaisten kontekstien puitteissa. He vastaanottavat ja tuottavat eri elämäalueille kuuluvia tekstejä, ja ottavat täten haltuun niitä strategioita, jotka tuntuvat tehtävän kannalta tarkoituksenmukaisimmilta.

Suomi toisena kielenä -alan tutkija Martin kuvailee toisen kielen oppimista tapahtumarikkaaksi matkaksi, jonka tuloksena syntyy ymmärrettävää ja tilanteeseen sopivaa puhetta tai kirjoitusta. Hänen mukaansa kielen käyttäjä tarvitsee samanaikaisesti tietoa sekä sanastosta, syntaksista, morfologiasta että fonologiasta ymmärtääkseen tai ilmaistakseen kulloisenkin semanttisen proposition. (Martin, 1993, s. 51.) Tulkitsen itse, että näitä kielenkäyttäjän tarvitsemia tietoja voisi pitää jonkinlaisina kielellisen osaamisen osa-alueina. Martinin mielestä kielitaitoa ei kuitenkaan voi mitata suhteuttamalla sitä tavoitteisiin. Esimerkiksi funktionaalinen kielitaito on saavutettu, kun vaikkapa pankkitiliä avaava henkilö saa pankkitilinsä avattua käyttäen vain kohdekieltä. Martin huomauttaa osaamisen liittyvän myös vastaanottajan taitoihin, eikä vain

puhujan taitoihin. Suomea toisena kielenä opettavat ovat usein harjaantuneempia ymmärtämään maahanmuuttajien puhetta kuin muut eli he ovat taitavampia vastaanottajia suomea toisena kielenään puhuvalle keskustelukumppanilleen. Kyse on myös asenteista: suomea äidinkielenään puhuvat tekevät jatkuvasti tarkkuusvirheitä, mutta niitä ei tulkita osaamattomuudeksi vaan lipsahduksiksi. (Martin, 1993, ss. 68–69.) Suomessa onkin asetettu maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen tavoitteeksi funktionaalinen kaksikielisyys, mikä tarkoittaa, että kieli on paitsi oppimisen kohde myös opiskelun ja työskentelyn väline (Nissilä et al., 2009, ss. 36–37).

Yritykset jakaa kielitaito tarkkoihin osa-alueisiin ovat saaneet osakseen kritiikkiä, vaikka kielitaidon osien määrittelemisen mitä todennäköisimmin helpottaisi ja yhdenmukaistaisi sen arviointia. Ben Rampton selvitti 1995 nuorten tekemiä kielen ja etnisyyden ylityksiä ja päätyi jakamaan kielitaidon toisin. Hänen mukaansa erottelu natiivipuhujien tasoiseen kielitaitoon ja toisena kielenä puhuvien kielitaitoon on harhaanjohtava. Tilalle Rampton ehdottaa asiantuntijuutta (*expertise*) ja sitoutuneisuutta (*alligance*). Hänen mukaansa tämä jako ilmaisee paremmin puhujan suhdetta kieleen ja omaan kielelliseen identiteettiinsä. Natiivipuhujalle ikään kuin annetaan ilmaiseksi sellaista, mikä oikeastaan pitäisi alistaa asiantuntijuuden määritelmän kriteereille. Asiantuntijat kokevat usein asiantuntijuutensa kohteen itselleen läheisiksi, mutta eivät välttämättä. Asiantuntijuus on myös aina opittua, suhteellista ja epätäydellistä. Lisäksi asiantuntijuuden voi saavuttaa vain muiden hyväksynnällä, ja heidän kriteeristönsä on puolestaan mahdollista kyseenalaistaa. (Rampton, 1995, ss. 339–341.) Suomea toisena kielenä puhuvalle Ramptonin tekemä jako voi tarkoittaa esimerkiksi syvää asiantuntijatieta suomen kielen rakenteesta, vaikka henkilö ei olisikaan sitoutunut suomalaiseen kulttuuriin. Vastaavasti suomea äidinkielenään puhuva saattaa olla erittäin sitoutunut suomen kieleen ja kulttuuriin, mutta täysin vailla asiantuntijatieta kielestä. Äidinkielisen tasoinen kielitaito ei takaa kieleen perehtyneisyyttä.

2.2 POPS 2004:n näkemys suomi toisena kielenä -kielitaidosta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan suomi toisena kielenä -oppiaineen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Elinikäisen oppimisen avulla oppilaan pitäisi myös vähitellen voida saavuttaa äidinkielisten veroinen suomen kielen taito. (POPS, 2004, s. 96.) Jos suomi toisena kielenä -opetus tähtää hyvään suomen kielen taitoon, niin mitä se sitten on? Vielä tärkeämpi kysymys tämän tutkielman näkökulmasta olisi, miten hyvän kielitaidon tunnistaa ja erottaa heikosta tai keskeneräisestä. Tiedämme, että kielitaito on nimenomaan taito eli dynaaminen ominaisuus: se voi kehittyä ja käyttämättömänä ruostua (de Bot, Lowie & Verspoor 2005, s. 3; ss. 14–15). Se lähtee jostakin ja etenee jonnekin.

Mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon lisäksi suomi toisena kielenä -opetuksen keskeisiä tavoitteita ovat kyky opiskella kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja mahdollisuus jatkaa opintoja perusopetuksen jälkeen. Oppimäärän todetaan eroavan tavoitteiltaan ja sisällöiltään suomi äidinkielenä -oppimäärästä. (POPS, 2004, s. 96.) Oletus mahdollisuudesta saavuttaa äidinkielisten tasoinen kielitaito erottaa suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteiltaan vieraiden kielten oppimäärästä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet ja oletukset suomea toisena kielenään puhuvalle oppilaalle on siis viritetty korkealle. Opetussuunnitelma listaa myös maahanmuuttajaoppilaiden erityistavoitteita, joiden mukaan opetuksen on tuettava oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oman kieli- ja kulttuuriyhteisönsä tasapainoiseksi jäseneksi (POPS, 2004, s. 36).

Suomi toisena kielenä -oppimäärän keskeisiksi sisällöiksi on nimetty rakenteet ja kielitieto, lukeminen ja kirjoittaminen, kertomusperinne, kirjallisuus, viestintäkasvatus, puheviestintä ja vuorovaikutustaidot sekä kielenopiskelutaidot. Hyvän osaamisen voisi siis olettaa pitävän sisällään näiden keskeisten sisältöjen hallintaa. Päättöarvioinnin kriteereissä hyvän

osaamisen arvosanalle eli arvosanalle kahdeksan on kuitenkin vain kolme osaamisen osa-alueita, joihin edellä mainitut sisällöt on ilmeisesti yritetty kiteyttää: kielitaito, kulttuuritaidot ja kielenopiskelutaidot. Kielitaidon arviointia varten opetussuunnitelmassa on liitteenä kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka esittää kriteeriksi tasot B1.1–B1.2. (POPS, 2004, ss. 97–98.) Kuvausasteikko puolestaan on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (POPS, 2004, s. 280). Opetussuunnitelman mukaan hyvä suomi toisena kielenä -osaaminen on siis vähintään eurooppalaisen viitekehyksen tasoa B1 vastaavaa, minkä lisäksi on osoitettava kulttuuri- ja kielenopiskelutaitoja (ks. EVK, 2003). On kyseenalaista, voiko tai onko edes mielekästä yrittää jakaa kielitaitoa osa-alueisiin, joista sen voisi olettaa koostuvan, mutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on tällä tavoin pyritty ainakin yleisellä tasolla liikkuvaan jaotteluun.

Jos opetussuunnitelma sitoutuu Yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (2003), on hyvän suomi toisena kielenä -osaamisen määrittelyksi vielä tarkasteltava, millaisiin osa-alueisiin tämä viitekehys jakaa kielitaidon. Pääkategorioita on kolme: kielen ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Ymmärtäminen tarkennetaan vielä kuuntelua sekä lukemista koskevaksi ja puhuminen suullista vuorovaikutusta sekä puheen tuottamista koskevaksi. (EVK, 2003, s. 50.) Puheen kvalitatiiviset aspektit, joihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota, ovat laajuus, virheettömyys, sujuvuus, vuorovaikutus ja koherenssi (EVK, 2003, ss. 52–53). Valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet hyvälle suomi toisena kielenä -osaamiselle ovat jo itsessään haastavat. Koska POPS lisäksi nojaa Yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (2003), oppilaalta vaaditut hyvän osaamisen edellytykset lisääntyvät ja tarkentuvat. Nähdäkseni Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) asettama vaatimustaso on korkea, paitsi suomea toisena kielenään puhuvalle oppilaalle, myös opettajalle, jonka pitäisi arvioida oppilaan kielitaitoa.

2.3 Kielenoppimisen prosessi

Minkä vaiheiden kautta kielenoppiminen etenee? Mikäli opettaja haluaa erottaa oppimisprosessin asiaan kuuluvasta keskeneräisyydestä johtuvat kielen käytön virheet muista syistä, kuten vaikkapa lukivaikkeudesta johtuvista, hänellä täytyy olla jonkinlainen käsitys oppimisprosessin kulusta. Kielenoppiminen on kuitenkin monimuuttujainen ja dynaaminen ilmiö, jonka kaavamainen mallintaminen on parhaillaankin puutteellista. Lisäksi kielitaito ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan sitoutuu myös häntä ympäröivään kulttuuriseen kontekstiin, kuten edellä kävi ilmi Kaikkosen (2004), Hallidayn (2004), Martinin (1993) ja Ramptonin (1995) näkemyksistä. Tässä tutkielmassa tarkoitan kielenoppimisella sekä tietoista oppimista (*learning*) että tiedostamatonta, alitajuisia tai tahatonta oppimista (*acquisition*).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kielenoppimisen prosessin monimuuttujaisuuden problematiikka sanallistetaan kehotukseksi huomioida, että uuden kielen syvälinen oppiminen vaatii useita vuosia ja että oppimiseen kuluvaan aikaan vaikuttavat oppilaan oman äidinkielen hallinta sekä lähtö- ja kohdekielen (tässä suomen) rakenteellinen ja kulttuurinen etäisyys. Lisäksi huomautetaan lisämuuttujista, joita ovat oppilaan ikä, kielitaito sekä koulu- ja kokemustausta. (POPS, 2004, s. 93.) Lukuisat kielenoppimisen prosessiin vaikuttavat muuttujat aiheuttavat niin paljon variaatiomahdollisuuksia, että kaksi oppimisprosessia tuskin koskaan toistuvat täysin identtisinä (de Bot, Lowie & Verspoor, 2005, s. 14). Kielet myös kehittyvät – niitä ei ole tietoisesti suunniteltu, eikä muuttuvia järjestelmiä voi tyhjentävästi selittää vain osiensa summana (Halliday, 2004, s. 20). Larsen-Freeman ja Cameron (2008, ss. 134–135) toteavat, että kielen käyttäjän näkökulmasta toisen kielen oppiminen ei ole kieliopin sääntöjen omaksumista jonkin jo olemassa olevan paradigman suuntaisesti. He kirjoittavat kompleksisuuden teoriasta (*complexity theory*), jonka mukaan kielenoppiminen on oppijan kielellisten resurssien jatkuvaa mukautumista merkitysten luomiseksi, jotta hän voisi reagoida viestinnällisten tilanteiden suomiin mahdollisuuksiin, joihin taas puolestaan vaikuttaa oppijan oma mukautumiskyky. Kielenoppimisen prosessista ei heidän mukaansa voi seurata tarkkarajaisia oppimisen polkuja: kielenoppiminen saattaa olla

yhdenmukaista lingvistien tekemien kieliopin kuvausten kanssa, mutta hyvin todennäköisesti näin ei ole.

Tomasellon (2003, ss. 40–41) mukaan kielenoppiminen perustuu ymmärrykseen toisen henkilön tietoisuudesta ja intentioista, jotka vastaavat yksilön omia. Näihin muiden ihmisten intentioihin ja tietoisuuteen pyritään vaikuttamaan kielellisillä symboleilla, mistä seuraa viestintää eli tarkoituksellista kommunikaatiota. Tulkitseen itse, että kielenoppiminen olisi tässä tapauksessa riippuvaista kielellisten symbolien käyttöarvosta yksilölle hänen yrityksissään vaikuttaa ympäristöönsä. Yksittäisten sanojen ja kieliopin oppiminen ovat osia samasta kehitysprosessista, jossa harjaannutaan vaikuttamaan muihin ihmisiin (Tomasello, 2003, s. 42). Tässä ja viime kappaleessa mainitut seikat heikentävät kielenoppimisen prosessia kuvaavien tarkkojen ja hierarkkisten mallien yleistettävyyttä ja pakottavat ne yleiselle tasolle kielenoppimisen säännönmukaisuuksien paikantamiseksi.

Kielenoppimisen dynaamisten systeemien teoriassa (*Dynamic Systems Theory*) pyritään huomioimaan kielenoppimisen ennustamattomuus. Sen mukaan ensimmäisen, toisen tai minkä tahansa kielen oppiminen ei ole koskaan staattista, vaan kielitaito kehittyy käytössä. Myös käyttämättömyys vaikuttaa kieleen: se ruostuu ja siihen liittyvät taidot voi menettää. Dynaamisten systeemien teorian mukaan kielen jatkuva kasvu ja hupeneminen ovat riippuvaisia monista tekijöistä, etenkin kielikontaktien määrästä ja laadusta, mutta myös yksilöllisistä piirteistä: iästä, asenteesta, motivaatiosta, kyvykkyydestä sekä aiemmista oppimiskokemuksista. (de Bot, Lowie & Verspoor, 2005, s. 3; ss. 14–15.) Kielenoppimisen ei siis voi olettaa etenevän lineaarisesti nolasta äidinkielen tasoiseksi tiettyjen ja tietyssä järjestyksessä toistuvien vaiheiden kautta.

Jos kielenoppimisessa ei kuitenkaan olisi mitään säännönmukaisuutta, meillä ei voisi olla Yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (2003) taitotasoasteikkoa, yleisen kielitutkinnon testejä tai ylipäätään mitään tietoa siitä, mitä ja missä järjestyksessä opettaa. Kielenoppimisessa vaikuttaisi piilevän kiintoisa jännitteisyys: se on ennustamaton ja monimuuttujainen prosessi, jonka voi

kuitenkin ymmärtää etenevän jostakin johonkin. Voimme puhua taitotasojen eroista, mutta kielitaito eri vaiheissaan näyttäisi pakenevan absoluuttisia määritelmiä. Pikkutarkat kuvaukset kielenoppimisen vaiheittaisesta etenemisestä murtuvat monimuuttujaisuuden takia, ja toisaalta hyvin yleisellä tasolla liikkuvista kuvauksista ei ole arjen työkaluiksi luokanopettajille, joiden pitäisi tunnistaa oppilaiden mahdolliset tuen tarpeet ja huomioida ne suunnitellessaan opetusta. Näin ollen luokanopettajilta vaaditaan epävarmuuden ja jännitteisyyden sietokykyä oppilaiden kielitaitoa arvioidessa.

2.3.1 Toisen kielen oppimisen teoriat

Toisen kielen oppimisen tutkimus alkoi varsinaisesti 1960-luvun lopulla. Aluksi uskottiin aiemmin opittujen kielten vaikuttavan myöhemmin opittaviin, mutta kun oppimisprosessien todettiin aktualisoituvan eri tavoin eri yksilöillä, vaikka heillä olisikin samat lähtö- ja kohdekielet, tutkimuksen fokus siirtyi virheiden analyysiin. Se puolestaan hylättiin, koska virheitä aiheuttaneita syitä oli usein vaikea paikantaa, vaikka itse virheet olikin mahdollista huomata. Seuraavaksi esitettiin ajatus luonnollisesta morfeemien omaksumisjärjestyksestä. Jos kohdekieltä äidinkielenään puhuvat oppivat morfeemit lapsena tietyssä järjestyksessä, niin tätä järjestystä tulisi soveltaa myös toisen kielen opetuksessa. Sen korrelaatio luokkahuoneympäristössä tapahtuvaan oppimiseen on kuitenkin ollut heikko. (Sajavaara, 1999, ss. 76–79.)

Toisen kielen oppimisen tutkimuksen keskeisimmät teoreettiset suuntaukset voi jakaa kolmeen ryhmään: (1) nativistisiin eli synnynnäiseen kielenoppimiskykyyn perustuviin, (2) sosiaalisiin eli ympäristön vaikutuksiin perustuviin sekä (3) interaktiivisiin eli ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuviin. Teorioita tai malleja on yhteensä yli 40, ja ne ovat usein päällekkäisiä, mutta eroavat toisistaan laajuudessaan, tuottamansa tiedon tyypissä sekä abstraktiotasossaan. (Larsen-Freeman & Long, 1991, ss. 227–289.)

Universaalikielioppiin tukeutuvat tutkijat (esim. Chomsky) väittävät, että kielenoppiminen tapahtuu tiettyjen vaiheiden kautta kielelle altistuttaessa kohdekielestä riippumatta, jolloin opeteltavan kielen ei pitäisi vaikuttaa

oppimisprosessin kulkuun. Teoria on nativistinen. Tässä tapauksessa erillinen suomen kielen oppimisen tutkimus olisi tarpeetonta, koska siihen pätevät samat säännöt kuin muiden kielten oppimiseen. Universaalikielioppiin sitoutumattomat tutkijat ovat puolestaan sitä mieltä, että kielen rakenne ja sen oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa: oppimisprosesseissa on äidinkielen ja opittavan kielen rakenteesta ja käytöstä johtuvia eroja. Eri kieliä oppivat harjaantuvat erilaisten prosessien käytössä ja kohdistavat huomiotaan uusiin kieliin aiempien tietojensa ja taitojensa suunnissa. (Martin, 1999, ss. 162–163.) Tällainen kognitiivistinen näkemys lienee saanut Suomessa jalansijaa, koska lähtö- ja kohdekielen rakenteellisen ja kulttuurisen etäisyyden huomioimisesta puhutaan esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sivulla 93. Universaalikielioppia on kyseenalaistettu myös sillä perusteella, että äidinkielen oppiminen lapsena ja vieraiden kielten oppiminen aikuisena poikkeavat toisistaan (Sajavaara, 1999, s. 82). Aikuisen ja lapsen kielenoppimisen eroihin liittyvä teoria oppimisen herkkyykskaudesta (*critical period hypothesis*) esittää, että on olemassa vain rajallinen ajanjakso, jonka kuluessa lapsella on kyky oppia kieli äidinkielen tasoiseksi (Birdsong, 1999, ss. 1–2).

Tällä hetkellä ei ole tutkimukseen perustuvaa yksimielisyyttä siitä, kuinka kielenoppijat oppivat kieltä. Joidenkin teoreetikoiden mielestä ihmisen tiedonkäsittelykyky on niin vahva, että oppimiseen tai pikemminkin omaksumiseen riittää altistuminen riittävälle määrälle ymmärrettävää kieltä. Toiset ajattelevat, että altistumisen lisäksi tarvitaan aktiivista osallistumista kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen. Kolmas näkemys kannattaa kieliopin ja sanavaraston opettamista ja vähättelee harjoituksen tärkeyttä. Useimmat opettajat ja oppilaat edustavat valtavirtaa, joka sijoittuu näiden ääripäiden välimaastoon. He noudattavat eklektisempiä ja valikoivampia työtapoja. Eri-ikäisten, erityyppisten ja taustaltaan erilaisten kielenoppijoiden joukossa on suurta sisäistä vaihtelua siinä, mihin näistä elementeistä he reagoivat parhaiten kieliä opiskellessaan. (EVK, 2003, ss. 192–194.)

2.3.2 Esimerkki kielenoppimisen prosessin mallintamisesta

Kuten aiemmin tässä tutkielmassani totesin, toisen kielen oppimisen malleja tai teorioita on useita kymmeniä. Epäilen mallien runsauden selittyvän sillä, että kielenoppimista on hyvin haastavaa tai ehkä jopa mahdotonta tyhjentävästi selittää sen monimuuttujaisuuden takia. Malleihin jää näin ollen aukkoja tai puutteita, jotka vaativat taas täydentävien mallien luomista. Nostin tähän alalukuun mallintamisen esimerkiksi prosessoitavuusteorian, koska sen soveltuvuutta on testattu morfologisesti toisistaan selvästi poikkeavilla kielillä ruotsilla ja suomella, joista tämän tutkielman kirjoittajalla ja todennäköisesti myös lukijalla on kokemusta.

Manfred Pienemannin vuonna 1998 kehittämän prosessoitavuusteorian mukaan kielenoppimista voi kuvailla mentaalisen kieliopin rakennukseksi. Tätä kielioppia rakennetaan testaamalla käytännössä hypoteeseja kohdekielestä. Oppiminen etenee asteittain, ja jokaista uutta astetta edeltää alempien asteiden automatisaatio. Oppijalle kehittyy kielten välinen kielioppi prosessoitavuuden sanelemassa suunnassa. Näin ollen toisen kielen oppiminen on hierarkkista ja ennustettavaa. (Pienemann, 1998, ss. 6–10.) Pienemann erottaa oppimisprosessista viisi astetta, jotka on kuvattu itse suomentamassani taulukossa 1.

Taulukko 1. Prosessoitavuuden hierarkkiset edellytykset (Pienemann, 1998, s. 9).

Prosessoinnin menettelytavat	Rakenteellinen tulos
5. sivulausemenettely	pää- ja sivulause
4. S-menettely (ymmärrys lausekkeessa olevan sanan kieliopillisista funktioista)	fraasien välinen tieto ja vaihto
3. fraasimenettely	fraasitieto ja -vaihto
2. kategoriamenettely	leksikaalisia morfeemeja
1. sana/ lemma (sanon kanonisoitunut muoto)	sanoja

Prosessoitavuusteoriaa on testattu eniten germaanisilla kielillä kuten ruotsilla, saksalla ja englannilla (Hammarberg, Håkansson & Martin, 1999, ss. 55–56). Tutkijaryhmä Hammarberg, Håkansson ja Martin selvittivät

prosessoitavuusteorian sovellettavuutta ja saivat kiinnostavia tuloksia. Håkansson havaitsi oppimisen noudattavan Pienemannin teoriaa ruotsia toisena kielenä puhuvilla aikuisopiskelijoilla: tasoa neljä ei kertaakaan käytetty ennen tasoa kolme, eikä viittä ennen neljää (Hammarberg et al., 1999, s. 62). Hammarberg tutki ruotsia toisena ja ensimmäisenä kielenään puhuvia ja huomasi, että molemmat ryhmät suosivat samoja ilmaisuja kirjallisissa tuotoksissaan ilmaistessaan vertailua. Hän päätteli, että yhteiset tarpeet ja preferenssit ohjaavat sekä äidinkielisten että toisena kielenään puhuvien kielenkäyttöä. Tietyt kielen piirteet koetaan toisia piirteitä arvokkaammiksi, koska ne ovat käyttökelpoisempia, mikä rikkoo mallia hierarkkisesta etenemisestä ja tukee sen sijaan funktionaalista näkökulmaa. (Hammarberg et al., 1999, ss. 78–79.)

Tutkijaryhmän kolmas jäsen Martin puolestaan tutki teorian soveltuvuutta morfologisesti rikkaaseen kieleen suomeen. Taulukon 1 soveltaminen käytäntöön oli itsessään jo haastavaa. Hän toteaaakin, ettei ole olemassa valmista mallia siitä, kuinka suomen kielen lauseiden morfo-syntaktiset ainekset pitäisi jäsenellä Pienemannin (1998) teoriaan sopiviksi. Näin ollen hänen oli itse päätettävä kielellisten ainesten luokittelusta eri asteisiin kuuluviksi, mikä ei ollut ongelmaton. (Hammarberg et al., 1999, ss. 68–69.) Tuloksista Martin havaitsi, että morfologisia suffikseja käytettiin enemmän kahdeksan kuin kolmen kuukauden opiskelun jälkeen ja että kieliopin tarkkuus oli lisääntynyt, mikä tukee oletusta hierarkkisesti etenevästä oppimisesta. Opiskelijat käyttivät kuitenkin myös epäsäännöllisiä muotoja, kategoriamenttelyä sekä fraasimenttelyä. Totaali- ja partitiiviobjektin oppiminen oli hyvin heterogeenistä ja vaati Martinin mukaan selityksiä prosessoitavuusteorian ulkopuolelta. (Hammarberg et al., 1999, s. 73.) Ainakaan Pienemannin (1998) teoria ei Martinin tuloksiin nojaten vaikuttaisi suoraan sovellettavalta suomi toisena kielenä -oppimisen ennustajaksi. Luokanopettajalle tämä tarkoittaa, ettei hänellä ole valmista karttaa toisen kielen normaalin oppimisen seuraamiseksi, eikä näin ollen myöskään varmaa tietoa siitä, mikä on normaalista kielenoppimisesta poikkeavaa. Toisen kielen oppimisprosessin mallia ei ole onnistuttu aukottomasti muodostamaan.

Toisin kuin Pienemann, Tomasello edustaa funktionaalista näkökulmaa kielenoppimiseen, ja hän esittää kritiikkiä konnektionistisia kielenoppimisteorioita kohtaan. Konnektionistisissa teorioissa mielenilmiöt käsitetään prosesseina toisiinsa liittyvissä ja yksinkertaisista yksiköistä koostuvissa verkostoissa (Tomasello, 2003, s. 324). Tomasello pitää niitä epärealistisina kahdesta syystä. Ensiksi ne ignoroivat puhujan intentioiden ja kielen funktioiden vaikutukset kielenoppimiseen. Toiseksi hän muistuttaa mallien keskittyvän hyvin pieniin yksikköihin, mikä on ongelmallista, sillä kielelliset konstruktiot eivät ole vain nippu sanoja ja morfeemeja, vaan jotakin moniulotteisempaa. Hän tarjoaa kielellisen kompetenssin määritelmäksi merkityksellisten kielellisten konstruktioiden varannon hallintaa formaalin kieliopin ja sääntöjen hallinnan sijaan. Kielen säännöt ovat lingvistien työkaluja, eivätkä ne ole olemassa kielen puhujien mielissä. Kielestä ei voi erottaa sen semanttisia sisältöjä tai viestinnällisiä funktioita. (Tomasello, 2003, ss. 99–100.) Tulkitseen tämän niin, että kielitaito on Tomasellon mukaan enemmän kuin osiensa summa, eikä sitä siksi voi redusoida yksittäisten sääntöjen hallinnan osataidoiksi, joiden oppimisjärjestystä voitaisiin ennakoida. Kielen funktiot ovat moninaisemmat kuin vain sen osataitojen hallinta.

2.4 Suomi toisena kielenä -oppiaine ja -ala

Suomi toisena kielenä on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimäärä, jota opetetaan niille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan (POPS, 2004, s. 96). Suomi toisena kielenä on verrattain nuori oppiaine. Sen juuret Suomessa ovat suomenruotsalaisten suomen opetuksessa. Helsingin yliopistossa alettiin opettaa suomea ulkomaalaisille opiskelijoille 1950-luvulla, mutta todellinen suomi toisena kielenä -opetus ja -tutkimusbuumi alkoi vasta 1990-luvun alussa kiihtyneen muuttoliikkeen myötä. (Mátyás, 1999, s. 19.) Taulukosta 2 voi nähdä, että vuosien 1987–1991 nettomaahanmuuttoa määrän kasvu on huomattava. Nettomaahanmuutolla tarkoitetaan tässä Suomeen muuttaneiden määrää, josta

on vähennetty Suomesta pois muuttaneiden määrä. (*Maahanmuutto, maastamuutto ja nettomaahanmuutto 1971–2006, 2007.*)

Taulukko 2. Nettomaahanmuutto 1987–1991.

Vuosi	Nettomaahanmuutto
1987	667
1988	1273
1989	3845
1990	7081
1991	13017

Nettomaahanmuutto on säilynyt muuttovoittoisena koko 2000-luvun, ja vuonna 2009 Suomessa asui jo 155 705 ulkomaiden kansalaista. Myös äidinkielenään jotakin muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien määrä on lisääntynyt, kuten taulukosta 3 käy ilmi. (*Väestö, 2009.*)

Taulukko 3. Väestörakenne äidinkielen mukaan.

Vuosi	Ei kotimaisia kieliä ÄI:nä puhuvat (%)
1950	0,2
1990	0,5
2000	1,91
2009	3,87

Väestörakenteen nopeat muutokset pakottivat suomi toisena kielenä -alalla työskentelevät opettajat ja tutkijat uuden tilanteen eteen ja vaikuttivat tutkimusalan sisältöjen ja metodien kehittymiseen. Suomenruotsalaisten suomen opetuksen perinne tarjosi kokemuseräistä tietoa ja didaktisia ratkaisuja, mutta sitä oli tutkittu varsin niukasti ennen 1990-lukua. 1970-luvulla suomi toisena kielenä -opetus tapahtui vielä pääosin yliopistoissa ja korkeakouluissa, mutta noin kymmenessä vuodessa opetusta tarvitsivatkin eniten Suomeen muuttaneet ja täällä tilapäisesti tai vakituisesti asuvat henkilöt. Sama trendi jatkui ja voimistui läpi 1990-luvun. (Mátyás, 1999, ss. 19–22.)

Maahanmuuttajien kasvanut määrä tarkoitti myös lisää maahanmuuttajaoppilaita haastamaan perusopetusta. Vuoteen 1994 saakka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taitoja ei arvioitu mitenkään eri tavalla kuin suomea äidinkielenään puhuvien. Suomi toisena kielenä ja vieraskielisten lasten äidinkieli tulivat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmiin ensimmäistä kertaa 1994 syyslukukaudella. (Latomaa, 1995, ss. 24–25.) Päättöarvioinnin kriteerit suomi toisena kielenä -oppimäärälle määriteltiin vuonna 1999 (Latomaa, 2003, s. 18).

Opetussuunnitelman parannuksista huolimatta opetushallituksen vuonna 1996 teettämässä tutkimuksessa osoitettiin suomi toisena kielenä -alan ongelmakohtia, joita tuskin on saatu täysin poistettua vielä tähänkään päivään mennessä. Tutkimus paljasti, että opettajien mielestä opetusjärjestelyt olivat tuolloin vakiinnuttamattomat, opetusryhmät heterogeenisiä, arviointiohjeet puutteellisia, resursseista oli pulaa ja työnohjausta heikosti saatavilla. Kaikki edellä mainitut heikensivät suomi toisena kielenä -oppiaineen asemaa muihin aineisiin verrattuna. (Suni, 1996, s. 10.) Mahdolliseksi selitykseksi alan epävarmuuteen on ehdotettu kunnallisen tason opetussuunnitelmien kehittymättömyyttä. Niitä tehtiin verkkaisessa tahdissa valtakunnallisen opetussuunnitelman julkaisemisen jälkeen ja ne olivat sisällöltään hyvin eritasoisia: usein vain tiivistelmiä valtakunnallisesta versiosta. (Mátyás, 1999, ss. 23–24.)

Suomen kielen opetuksen perinne on keskittynyt perinteisen kielenopetuksen traditioon, kielioppisääntöjen välittämiseen ja virheettömien muotojen tuottamiseen sillä perusteella, että morfologia on leimaava piirre suomen kielen rakenteessa. Myöhemmin huomiota alettiin kiinnittää myös puhumiseen ja puheen ymmärtämiseen sekä oppijan omiin ilmaisutarpeisiin. Koska tutkijat ja opettajat eivät ole mielipiteiltään homogeeninen ryhmä, molemmat näkökulmat elävät rinnakkain suomi toisena kielenä -alalla. (Mátyás, 1999, ss. 25–26.) Oppimateriaalit heijastelevat oman aikansa näkemyksiä kielestä. Niinpä nekin ovat muuttuneet alan historian aikana. Suunta on ollut kohti autenttista kielimateriaalia ja funktionaalisia kielenkäyttötilanteita. Lisäksi oppimateriaalivalikoima on kasvanut kysynnän myötä. Siitä, mikä on suomen

puhe- ja kirjakielen suhde, tai siitä, antaako oppikirjojen yksinkertaistettu kieli oppilaalle väärän kuvan yleiskielestä, ei ole saavutettu yksimielisyyttä. (Mátyás, 1999, ss. 27–29.)

3 Lukivaikeus

Lukivaikeus on oppimisvaikeus, tarkemmin sanottuna osa kielellisiä vaikeuksia (Takala, 2006, s. 66). Termejä lukivaikeus ja dysleksia käytetään arkipuheessa helposti synonyymeina, mutta tutkimuskirjallisuuden käsitteinä niillä on ero. Lukivaikeus pitää sisällään myös vaikeuden ymmärtää luettua teknisen lukutaidon sujuvuudesta huolimatta. Lisäksi siihen kuuluu dysleksian määritelmä: se on äännetietoisuuden, äänne–kirjain-vastaavuuden havaitsemisen, työmuistin ja ortografisen prosessoinnin ongelma. (Aro, 1999, s. 276; Takala, 2006, s. 67.) Dysleksia on läpi elämän säilyvä vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 72). Englannin kielisessä kirjallisuudessa lukivaikkeudesta käytetään nimikettä dyslexia tai harvemmin specific learning disability (Korhonen, 2005, s. 127). Tässä tutkielmassa sitoudun käyttämään termiä lukivaikeus.

3.1 Lukivaikeuden määrittely

Lukivaikeuden lukuisten toisiaan sivuavien määritelmien syntyyn on vaikuttanut määrittelijän oma ammattiala. Lukivaikeutta on tutkittu etenkin lääketieteen, psykologian ja kasvatustieteen saralla hieman eri tavoin. (Ahvenainen & Karppi, 1993, s. 60; Aro, 1999, s. 274.) Sana dysleksia tulee kreikasta ja tarkoittaa heikkoa tai riittämätöntä suullista tai kirjallista itseilmaisua (Takala, 2006, s. 65). Sitä käytettiin ensimmäisen kerran jo 1880-luvulla. Neurologit kuvasivat tuolloin dysleksialla lukutaidon puutetta, joka johtuu aivovauriosta. (von Euler, 2002, s. 16.) Suomessa sitä on kutsuttu lukemis- ja kirjoittamisvaikeudeksi, -häiriöksi, sanasokeudeksi, hahmotushäiriöksi ja kielelliseksi vaikeudeksi tässä järjestyksessä alkaen 1950-luvulta ja päättyen 2000-luvulle. Lukivaikeuden yleisyydestä saatu eri aikoina eri tuloksia, jotka asettuvat 1–30 % välille koko populaatiosta, koska määritelmät ja diagnosointitavat ovat vaihdelleet. 2000-luvulla lukivaikkeusisia oppilaita on arvioitu olevan 3–10 % kaikista perusopetuksen oppilaista. (Korhonen, 2005, s. 127; Takala, 2006, s. 66.) Perusopetuksen piirissä lukivaikkeudesta puhutaan pedagogisten kriteereiden täytyessä eli siinä tapauksessa, että oppilas ei saavuta kirjoittamisen ja

lukemisen oppimistavoitteita normaalissa ajassa ja tavanomaisin menetelmin (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 72). Oppimisvaikeuden toteaminen normikriteerein, vertaamalla suoriutumista ikätovereihin tai luokka-asteeseen, on ongelmallista maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Arviointiin käytetyt välineet on asetettu suomalaisten oppilaiden keskimääräisten taitojen mukaan, eikä niissä ole vertailukohtaa esimerkiksi tietyn ikäiselle, tietyistä kieliryhmästä tulevalle oppijalle, jonka koulutustausta poikkeaa vastaavan ikäisen suomalaislapsen koulutustaustasta. Kun käypää vertailukohtaa ei ole, voidaan maahanmuuttajaoppilaan taitoja ja niiden kehittymistä verrata vain häneen itseensä. Arviointi vaatii laajaa oppilaan taustojen kartoittamista ja oppimisen tarkastelua monenlaisissa tilanteissa, jotta saataisiin kuva hänen koko osaamisestaan eikä vain taitojen puutteista. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2009, s. 72.)

Kliinisen määrittelyn lähtökohtana on normeihin pohjautuva diagnostiikka sekä syiden määrittelemineen. Suomen lääkintöhallitus suosittelee käytettäväksi mielenterveyden häiriöiden diagnostisen ja tilastollisen ohjeiston luokittelua (DSM III R Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) silloin, kun kyseessä on lääketieteen alueeseen liittyvä toiminta. Lukemisen erikoisvaikeuden diagnostiset kriteerit ovat: (1) standardoidulla testillä mitattu lukemissuoritus on huomattavasti heikompi kuin mitä voisi odottaa henkilön koulutuksen ja älyllisen kapasiteetin perusteella, (2) häiriö vaikeuttaa merkittävästi lukemista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja, (3) häiriö ei johdu näön tai kuulon vajavaisuudesta tai neurologisesta sairaudesta. Kirjoittamisen erityisvaikeuden määrittely on samanlainen ensimmäisen ja kolmannen kriteerin kohdalla, mutta toisen kriteerin mukaan kirjoitusvaikeus häiritsee merkittävästi kirjallisen tekstin muodostumista vaativia akateemisia suorituksia tai jokapäiväisen elämän toimintoja. Erityisopetuksessa kliinisiin määrittelyihin ei aina välttämättä tukeuduta. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, ss. 71–72.)

Lukivaikeuden nykymääritelmästä puhuttaessa täytyy kiinnittää huomiota myös siihen, mitä lukivaikeus ei ole. Se ei ole aivovaurio tai sosiaalis-emotionaalinen häiriö, vaan kuuluu kielellisiin vaikeuksiin (Korhonen, 2005, s. 127; Takala,

2006, s. 67). Lukivaikeus ei myöskään ole selitettävissä näön tai kuulon epätarkkuudella, älykkyydellä, huonolla opetuksella tai sosiaalisilla olosuhteilla (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 74; Korhonen, 2005, ss. 127–128). Nykytutkimus on kiistatta osoittanut, että lukeminen on ensisijaisesti kielellistä eikä visuaalista toimintaa. Kirjoitetun kielen oppiminen on sidoksissa lapsen ensimmäiseen eli kuulevilla puhuttuun kieleen siten, että merkittävintä oppimisen kannalta on kyky analysoida puhutun kielen rakenteita. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, ss. 74–77.)

3.2 Lukivaikeuden oireet ja ilmenemistavat

Lukivaikeuden keskeisin piirre on pysyvä vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 72). Tästä seuraavat lukivaikeuden primaariset oireet, joita ovat kielellisen muistitoiminnan häiriöt kuten puhutun ja kirjoitetun kielen piirteiden tunnistamisen, tallentamisen ja mieleen palauttamisen häiriöt. Kun kirjainten ja äänteiden välisen yhteyden oppiminen on vaikeaa, myös sanan tunnistus sekä oikeinkirjoitus ovat heikkoja ja lukeminen hidasta. (Uusitalo-Malmivaara, 2009, ss. 33–34.) Tällaisia kirjain–ääänne-dekoodauksen taitoja kutsutaan fonologisiksi taidoiksi (Aro, 1999, s. 274; Takala 2006, s. 68). Nykyisissä lukivaikeuden syymalleissa korostetaan ympäristön ja perimän vaikutusta, erityisesti neurologisen toiminnan poikkeavuutta (Ahvenainen & Holopainen, 2005, ss. 74–75). Lukivaikeuksiset oppilaat saattavat fonologisten taitojensa heikkoudesta johtuen korvata sanoja samankaltaisilla sanoilla lukiessaan, tiputtaa kirjaimia sanoista tuottaessaan tekstiä ja kokea ääneen lukemisen epämiellyttäväksi (Takala, 2006, s. 69). Lyytinen (2005, s. 15) esittää 10 dysleksiaan liittyvää alataitoprofiilia, jotka ovat epäsanojen lukeminen, äänteen käsittelytaito, lyhytaikainen kuulomuisti, sanaksi erottamisen nopeus, sanantunnistus, sanaksi erottamisen tarkkuus, taivuttaminen, kirjoitusvirheet, lukuvirheet sekä lukemisen nopeus.

Lukivaikeus voi aiheuttaa myös sekundaarisia oireita. Puutteellinen lukutaito liittyy esimerkiksi vahvasti syrjäytymiskehitykseen. Heikoimmin lukutaitoiset osallistuvat vähiten aikuiskoulutukseen, ja heidän joukossaan on eniten

työttömiä tai heikosti työllistyvillä aloilla työskenteleviä. He lukevat vähiten vapaa-ajallaan, käyttävät vähiten tietotekniikkaa ja uskovat heikoimmin oppimis- ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa. (Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen, 2000, s. 120.) Takalan (2006, s. 80) mukaan lukivaikeudesta voi huonoissa olosuhteissa ja heikossa opetuksessa tulla itsetuntoa alentava ja käytöshäiriöitä aiheuttava vaikeuksien vyyhti. Ahvenainen ja Holopainen (2005, s. 75) tukeutuvat sekundaaristen oireiden listauksessa Lundbergin ja Höienin (1992) malliin. Mallin mukaan sekundaarisia oireita ovat luetun ymmärtäminen, matematiikka, itsetunto, sosio-emotionaalinen sopeutuminen sekä silmänliikkeet. Tutkimustiedon varassa voin tehdä sen johtopäätöksen, että vaikka primaaristen oireiden huomaaminen on luokanopettajalle tärkeää lukivaikeuden tunnistamiseksi, haluan tässä kiinnittää lukijan huomion myös sekundaarisiin oireisiin, koska lukivaikeuteen on puututtava juuri näiden ennaltaehkäisemiseksi.

Lukiopetuksen lähtökohtana on oltava mahdollisimman tarkka selvitys oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen liittyvistä valmiuksista, taidoista ja ongelmista (Siiskonen, Aro & Holopainen, 2001, s. 63). Lukivaikeuden arviointi voi olla joko formaalista tai informaalista, mutta sen tavoite on joka tapauksessa muodostaa diagnoosi, joka sisältää luotettavan kuvauksen oppilaan oppimisedellytyksistä suhteutettuna asetettaviin tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin. Arvioinnilla pyritään löytämään ne oppilaat, joilla on lukivaikeuksia, antamaan tietoa heidän valmiuksistaan opetuksen perustaksi, selvittämään vaikeuksien syytaustaa sekä tarjoamaan jatkuvaa tietoa oppilaiden edistymisestä. Näin luodaan perusta korjaavalle opetukselle. Erityisesti oppilaiden seulonnassa käytetään oiretasoista arviointia, vaikka se ei paljastakaan syitä suoritusten virheellisyyteen. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, ss. 84–86.) Oppilaan ongelmat eivät välttämättä rajoitu vain lukivaikeuteen, jolloin tarvitaan esimerkiksi psykologin, puheterapeutin, neurologin tai foniatriin arvio tilanteesta kokonaisvaltaisen kuvan saavuttamiseksi (Siiskonen, Aro & Holopainen, 2001, s. 67).

Lukemisen arviointitapa riippuu siitä, mitä lukemisen osa-aluetta halutaan selvittää. Lukemistestien normiarvojen perustana virheettömyyden arvioinnissa

on virheiden lukumäärä, mutta virheiden laadullinen analyysi voi tehdä arvioinnista syvällisempää. Suomessa on perinteisesti käytetty virheiden kielellistä laatua kuvailevaa luokittelua, jossa virhetyypit ovat väärä sana, puuttuva kirjain, liika kirjain, yksikkö/monikko, toisto, väärä kirjain, puuttuva sana, väärä sanan loppu, katko ja reversaali (leikki-liekki). Virheet voivat olla suoria tai aikaa vieviä kuten katkot ja toistot. Virheitä on myös jaoteltu ortografisen lukemisstrategian tai fonologisen lukemisstrategian käyttöön liittyviksi. Ortografiseen kuuluvat visuaaliset virheet (gender-garden), reversaalit (leikki-liekki), semanttiset virheet (mänty-petäjä), väärä sanan loppu sekä funktiosanojen korvautuminen toisilla funktiosanoilla (mutta-koska). Fonologiseen lukemisstrategiaan puolestaan liittyvät väärä kirjain, neologismi (luetaan epäsanaksi: turnipsi-tunipasi), puuttuva kirjain, liika kirjain sekä virheet kirjainten sijainnissa. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, ss. 86–91.)

3.3 Lukivaikeuden selitysteoriat

Yksilöllistä lukemisen opetusta tarvitsevien määrä vähenee kouluvuosien myötä osittain opetuksen, osittain kypsyminen ansiosta (Uusitalo-Malmivaara, 2009, s. 33). Päättelen, että oppilaille onnistutaan kouluaihana tarjoamaan työkaluja, joilla he voivat kiertää lukivaikeutensa aiheuttamia ongelmia. Lukivaikeus on kuitenkin elinikäistä, vaikka sen kanssa voikin oppia elämään (Takala, 2006, s. 81). Lukivaikeuden pysyvyys muuttaa lukivaikeusdiagnoosin opettajan näkökulmasta vakavaksi: lukivaikeutta ei voi millään pedagogisilla interventioilla täysin poistaa, vaan pikemminkin tarjota lukivaikeuksiselle oppilaalle välineitä, joilla vaikeuksia saadaan lievennettyä. Oppimisvaikeudet ovat aivojen toiminnallisen organisoitumisen ongelmia, eikä niitä ole myöskään lääketieteellisin keinoin mahdollista kumota tai yleensä edes helpottaa (Lyytinen, 2005, s. 11). Lukivaikeus on periytyvää. Jos toisella lapsen vanhemmista on lukivaikeus, syntyvillä pojilla on 35–40 % ja tytöillä 17–18 % riski saada se. Vertailukohtana on tilanne, jossa kummallakaan vanhemmista ei ole lukivaikeutta. (Korhonen, 2005, s. 139.) Geneettisen perinnöllisyyden merkitys ei ole kuitenkaan aivan yksiselitteinen, koska kyseessä voi olla

eräänlainen sosiaalinen perimä eli kielellisen virikekulttuurin siirtyminen sukupolvelta toiselle (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 74).

Käsitys lukivaikeuden aiheuttajasta on tärkeä, koska se ohjaa niitä tukitoimia, joilla lukivaikeuksista oppilasta pyritään auttamaan. Kärjistäen voisi sanoa, että tarvitsemme eri välineet, mikäli kyseessä olisi joko puhtaasti fysiologinen poikkeama tai puhtaasti ympäristön aiheuttama häiriö. Lukivaikeuden perussyiden arvioiminen on luokanopettajan käytännön työssä hyvin vaikeaa, koska luokanopettajalla ei ole välineitä tai riittävää tietopohjaa neurofysiologisen toiminnan selvittämiseen (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 96). Lukivaikeuden perussyiden paljastaminen olisi korjaavien toimenpiteiden ja opetuksen kannalta perusteltua, mutta käytännön opetustyössä joudutaan toimimaan oire- ja prosessiarviointien varassa.

Lukivaikeuden selitysteoriat voi karkeasti jakaa kolmeen pääsuuntaukseen. Nämä ovat fonologisen prosessoinnin teoria, pikkuaivoteoria ja magnosellulaariteoria. (Ramus, Rosen, Dakin, Day, Castellote, White & Frith, 2002, s. 1.) Ensimmäinen eli fonologisen prosessoinnin teoria selittää suurimman osan lukivaikeudesta. Se perustuu oletukseen lukivaikeuksisten henkilöiden kognitiivisesta puutteesta, joka aiheuttaa foneettis-fonologisen prosessoinnin vaikeuksia. Lukemisen osataidot ovat heikkoja, mikä aiheuttaa lukemisvaikeuksia. Tarkemmin sanottuna sanantunnistus on riittämätöntä, epätarkkaa ja hidasta. Lukeminen takkuu, sillä lukivaikeuksisen henkilön on turvauduttava fonologiseen tunnistamistapaan eli luettava kirjain kirjaimelta. Koska lukivaikeuksisen henkilön fonologinen tietoisuus on heikosti kehittynyttä, hän ei aina tunnista kirjaimia. Fonologisen prosessoinnin teorian puute on sen kyvyttömyys selittää osalla lukivaikeuksisista esiintyviä sensorisia ja motorisia häiriöitä. (Takala 2006, ss. 70–73.)

Toinen lukivaikeuden selitysteoria on pikkuaivoteoria. Pikkuaivoteorian mukaan kognitiiviset vaikeudet johtuvat pikkuaivojen puutteellisesta toiminnasta eli neurologisesta poikkeavuudesta. Tästä puutteesta seuraa kognitiivisten toimintojen ongelmia kuten motorisia haasteita, erityisesti puheen artikuloinnissa. Teorian mukaan heikko artikulaatiokyky johtaisi puutteellisten

kielellisten edustusten syntyymiseen aivoissa, ja kun tähän yhdistetään toisena kognitiivisena ongelmana kielellisten prosessien heikko automatisaatio, syntyy lukivaikeus. (Ramus et al., 2002, s. 3; ks. myös Nicholsson, Fawett & Dean, 2001, ss. 508–511.) Monilla lukivaikeuksisilla on todettu motorisia häiriöitä, kuten kömpelyyttä sekä tasapaino- ja koordinaatiovaikeuksia, mikä tukee pikkuaivoteoriaa. Pikkuaivoteoria ei kuitenkaan selitä sitä, miksi motorisia häiriöitä ei esiinny suinkaan kaikilla lukivaikeuksisilla. (Takala 2006, ss. 71–73).

Kolmas lukivaikeuden selitysteoria on nimeltään magnosellulaariteoria. Magnosellulaariteoria perustuu oletukseen aivojen talamuksessa sijaitsevien visuaalisten ja auditiivisten magnosellulaarisolujen poikkeavuudesta lukivaikeuksisilla henkilöillä. Nämä isokokoiset solut ovat erikoistuneet tunnistamaan ja seuraamaan liikettä sekä muotoja, ja niiden poikkeavuuden epäillään vaikuttavan kuulo- ja näköhavaintoihin. Jotkut lukivaikeuksiset kertovat tekstin näyttävän sumealta ja kirjainten tai rivien sekoittumisesta toisiinsa. Post mortem -tutkimuksissa eli kuoleman jälkeisissä tutkimuksissa magnosellulaarisolujen koko on todettu lukivaikeuksisilla 20 % pienemmäksi kuin verrokeilla, mikä tukee magnosellulaariteoriaa. Magnosellulaariteoriakaan ei pysty tyhjentävästi selittämään kaikkia lukivaikeuden oireita tai sitä, miksi lukivaikeuksiset ovat niin heterogeeninen ryhmä, jossa oireet vaihtelevat eri henkilöiden välillä. (Ramus et al., 2002, ss. 3–4; Takala, 2006, ss. 72–74.)

3.4 Erityisopetus

Erityisopetuksen oppilaat tilastoidaan kahtena pääryhmänä: osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaina sekä oppilaina, jotka on päätetty ottaa tai siirtää laaja-alaiseen erityisopetukseen. Ottaminen tarkoittaa tässä sitä, että oppilas on päätetty sijoittaa erityisopetukseen ennen kuin hän aloittaa perusopetuksen. Oppilailla, joilla on oppimis- ja koulunkäyntiongelmia, on perusopetuslain mukaan oikeus saada erityisopetusta ja tukipalveluja. (Ikonen & Virtanen, 2007, ss. 56–57.) Erityisopetukseen siirrettyjen peruskoulun oppilaiden osuus oli vuonna 1995 2,9 %, vuonna 2005 7,3 % ja vuonna 2009 8,5 %. (Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2009, 2009). Vaikuttaisi

siltä, että joko oppimisvaikeudet ovat yleistyneet tai vaihtoehtoisesti niiden diagnosointi on yleistynyt, tarkentunut tai vaikeutunut, koska erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti. Huolimatta erityisoppilaiden määrän kasvusta erityiskoulujen määrä kääntyi 2000-luvulla laskuun, mikä kertoo integraation yleistymisestä (Ikonen & Virtanen, 2007, ss. 57–59). Perusopetuslain nojalla jokaisella oppimisvaikeuksisella lapsella ja nuorella pitäisi olla yhdenvertainen mahdollisuus peruskoulutukseen integroidussa ympäristössä kiinteänä osana yleistä koulutusjärjestelmää (Jylhä, 2007, s. 197). Oppiminen kouluympäristössä voi tuottaa joko minäkuvaavaa tukevia kokemuksia, jotka johtavat yksilön voimaantumiseen, tai vaihtoehtoisesti minäkuvaavaa hajottavia kokemuksia, jotka aiheuttavat syrjäytymistä eli ryhmän ulkopuolelle jäämistä (Jylhä, 2007, ss. 208–210).

Integraatioajattelu tai myöhemmin inklusioajattelu perustuu siihen, että opetuksen järjestäminen fyysisesti erillisessä ympäristössä ei välttämättä hyödytä tuen tarpeessa olevia oppilaita tai suojele muiden kuin erityisoppilaiden oppimista. Jo 1960-luvulla havaittiin, että puuttui todisteita erityisoppilaiden koulumenestyksen paremmuudesta erillisissä erityisluokissa verrattuna vastaaviin oppilaisiin yleisopetuksessa. Lisäksi huomattiin, että erityisluokkasijoitukseen liittyvä nimeäminen oli leimaavaa. (Moberg & Savolainen, 2010, ss. 76–80.) Opettajat suhtautuvat yleensä hyvin varauksellisesti inklusion toteuttamiseen, mutta luokanopettajien valmius ottaa omaan opetusryhmäänsä erityisopetusta tarvitsevia oppilaita oli kuitenkin kasvanut selvästi vuodesta 1984 vuoteen 1997. Kaikkein myönteisimmin he suhtautuivat juuri lukivaikeuksiin oppilaisiin. (Moberg & Savolainen, 2010, ss. 93–95.)

Erityispedagogisessa päätöksenteossa on otettava kantaa kysymyksiin tunnistamisesta, opetussuunnitelmasta sekä paikasta. Toisin sanoen on määriteltävä, kuka on erityisoppilas, millaista opetussuunnitelmaa häneen sovelletaan ja annetaanko opetusta yleisopetuksessa vai erityisopetuksen luokalla. Nämä kysymykset edustavat kuitenkin lähinnä opettajan näkökulmaa. Oppilas saattaa vain haluta oppia itselleen haastavan asian, eikä hän välttämättä tarvitse itse mitään erityistä nimeä tai syytä asiantilalle. Oppilas ei

yleensä halua tulla todetuksi muista poikkeavaksi. Tyypittelyn vaaroina ovat virhediagnoosi ja haitalliset seuraustulkinnat. Jopa oikea, systeemin tai opettajan näkökulmasta perusteltu diagnoosi, voi tuottaa haittaa oppilaalle. Leimaaminen voi vaikuttaa muiden ja oppilaan omaan ymmärrykseen hänen tilanteestaan ja johtaa alkuperäisen tarpeen vastaisiin järjestelyihin. (Hautamäki & Savolainen, 2010, ss. 143–146.)

4 Suomea toisena kielenään puhuva oppilas

Kaksi- ja monikielisyys ovat maailmassa yleisempiä kuin yksikielisyys. Toisen kielen käyttöalue jää usein suppeaksi vain sen takia, että jokapäiväisen elämän perustarkoituksiin riittää suhteellisen rajallinen kielitaito (Sajavaara, 1999, ss. 74–75). Kaksi- tai monikielisyys eivät itsessään aiheuta kielihäiriöitä, vaan kaksi- tai monikielillä ihmisillä esiintyy kielen kehityksellisiä, neuropsykologisia sekä oppimisen ongelmia samoissa määrin kuin yksikielisellä väestöllä. Vaikka lapsella olisikin kielihäiriöitä, se ei estä hänen kasvuaan kaksikieliseksi. Kaksikielisyys voi jopa helpottaa uusien kielten oppimista ja tehdä ajattelusta joustavampaa. (Nissilä et al., 2009, ss. 37–38.) Monikielisyys ei myöskään vahingoita lapsen henkistä kehitystä, vaan päinvastoin lisää hänen kulttuuripääomaansa ja kehittää kieli-identiteettiä (Kaikkonen, 2004, s. 131). Nykyisten maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyjen taustalla vaikuttaa tavoite toimivan kaksikielisyyden kehittämisestä, koska kielitaito-ongelmat ovat yleisimpiä koulutuksesta syrjäytymisen syitä (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 217).

4.1 Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen haasteet ja niiden tukitoimet

Osalla maahanmuuttajaoppilaista on oppimisen haasteita, joihin tarvitaan esimerkiksi opetuksen eriyttämistä, tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta sekä oppilas- ja erityishuollon tavanomaisia tukitoimenpiteitä. Heidän oppimisensa monenlaiset tuen tarpeet johtuvat osittain erityyppisistä syistä kuin kantaväestön oppilailla. (Nissilä et al., 2009, s. 37.) Maahanmuuttajaoppilaita koskeviin opetusjärjestelyihin kuuluvat opiskelijan oman äidinkielen opetus, suomi toisena kielenä -opetus, tukiopetus sekä erityisopetus. Nämä järjestelyt koskevat yhtäaikaaisesti vain osaa maahanmuuttajista, koska oppilasjoukkona he ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Omaa äidinkieltä opetetaan pääsääntöisesti erillisenä oppiaineena, ja sillä katsotaan olevan ensisijainen merkitys kielenkäyttötaitojen, ajattelun, persoonallisuuden ja identiteetin

kehittymisen kannalta. Kunnat saavat valtionapua oman äidinkielen opetukseen, mikäli oppilaita on ryhmässä vähintään neljä. Suomea opetetaan toisena kielenä maahanmuuttajille suomenkielisissä kouluissa, ja heidät on useimmiten vapautettu ruotsin kielen opiskelusta. Tukiopetusta voi saada kaikissa yleisopetuksen aineissa, ja sitä voi antaa suomeksi tai oppilaan omalla äidinkielellä. Kunnat saavat itse päättää, kuinka ne käyttävät tukiopetusresurssin. Ylimääräistä valtionapua maksetaan niiden maahanmuuttajien tukiopetukseen, joiden maahantulosta on kulunut vähemmän kuin kolme vuotta. Käytännössä tämä on havaittu liian lyhyeksi ajaksi, sillä monet tarvitsisivat tukiopetusta koko koulunkäyntinsä ajan. Valmistava opetus lasketaan tukiopetukseen kuuluvaksi, ja siinä opiskellaan suomea toisena kielenä, mahdollisesti omaa äidinkieltä ja sen luokkatason aineita, jolle oppilas on siirtymässä. Valmistavaa opetusta annetaan enintään puolesta vuodesta vuoteen omassa tai yleisopetukseen integroidussa ryhmässä. Erityisopetusryhmissä on maahanmuuttajaoppilaiden yliedustus, jota on joissakin kunnissa pyritty ennaltaehkäisemään pidentämällä valmistavaa opetusta tai rakentamalla vaihtoehtoisia opetusmalleja. (Bröcker & Hautaniemi, 2002, ss. 216–223; Latomaa, 2003, ss. 28–29.) Aikaisempaan tutkimustietoon perustuen näyttäisi siltä, että erityisopetukseen siirrytään joskus sellaistenkin oireiden perusteella, joiden syyt eivät välttämättä ole varsinaisia oppimisvaikeuksia. Toisaalta voi ajatella, että mitkä tahansa tukitoimet, joilla onnistutaan ennaltaehkäisemään syrjäytymiskehitystä, maksanevat kunnille pitkällä tähtäimellä vähemmän kuin syrjäytymisongelmien hoitaminen.

Oppimisvaikeus määritellään taitojen hitaaksi kehittymiseksi ja automatisoitumisen puutteeksi, vaikka mahdollisuuksia ja aikaa taitojen oppimiseen on ollut. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla on muistettava, että monet taidot kehittyvät hierarkkisesti: kun taito on hyvä, monien alemman tason taitojen on jo oltava sujuvia ja automatisoituneita. Esimerkiksi lukeminen suomen kielellä edellyttää äänteiden erottamista puheesta, kirjainmerkkien tuntemista ja yhdistämistä oikeisiin äänneisiin, kirjain-äänne-jonojen kokoamista tavuiksi ja lopulta kokonaisiksi sanoiksi. Mikäli oppilas joutuu keskittymään huomattavasti mekaaniseen lukemiseen,

tarkkaavaisuutta ei jää niin paljon luetun ymmärtämiseen. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2009, ss. 72–73.)

Kansainvälisten oppimistulosten vertailujen mukaan maahanmuuttajaoppilaat menestyvät kantaväestöä heikommin lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Kantaväestöön verrattuna ero on vielä räikeämpi ensimmäisen kuin toisen polven maahanmuuttajilla. Heidän oppimisvaikeuksiaan ja kaksikielisyyden vaikutuksia on tutkittu kuitenkin toistaiseksi vähän. Maahanmuuttajalapsilla on tosin todettu usein olevan juuri puhumiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan liittyviä vaikeuksia. Nämä oppimisvaikeudet ovat luonteeltaan usein hyvin pysyviä, mutta eivät täysin samanlaisia äidinkielessä ja opitussa kielessä, koska maahanmuuttajataustaisilla ne saattavat johtua selvästi myös kulttuuri- ja kielisidonnaisista tekijöistä. Siksi oppimisvaikeuksien diagnosointi tulisi aina tehdä molemmilla kielillä ja pääasiassa oppilaan vahvimalla kielellä. (Nissilä et al., 2009, ss. 38–39.)

Maahanmuuttajaoppilaan oppimisessa mahdollisesti ilmeneviä ongelmia selittävät monet syyt. Näitä syitä ovat suomen kielen taidon lisäksi oman äidinkielen taito, kotoutuminen, oppimisvaikeudet, sairaudet ja vammat, mielenterveysongelmat, sosiaalinen tilanne sekä taitojen harjaantuneisuus. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2009, s. 86.) Koska vaikeuksien alkuperä voi olla monisyinen, oppilaan näkyvistä ongelmista koululuokassa ei ole helppoa päätellä ongelmien varsinaista aiheuttajaa. Oppilaiden erityisopetuksen tarvetta on vaikea selvittää, koska oppimisvaikeuksien arviointi on haastavaa, eivätkä erityisopetussiirtoa edellyttävät testit ole aina luotettavia (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 223). Lukivaikeuksisella maahanmuuttajaoppilaalla on mittavia haasteita oppimisessaan, sillä hänen on ponnisteltava yhtäaikaisesti sekä lukivaikeutensa että toisen kielen oppimisen kanssa. Tässä tilanteessa oppilas tarvitsee oman äidinkielen ja toisen kielen opetuksen lisäksi lukitaitojen erityisopetusta. Oppimisen tuki pitäisi rakentaa oppijan lähtökohdista niin, että siinä huomioitaisiin, millaisia taitoja hänen tämänhetkinen opiskelunsa vaatii. Lukivaikeus tulisi huomioida oppilaan kaikessa opetuksessa. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2009, s. 86.)

Opetusjärjestelyjen suhteen maahanmuuttajat ovat koulussa eriarvoisessa asemassa sekä kantaväestön oppilaisiin verrattuna että keskenään, koska oppilaan Suomessa asumisen kesto, kieli- ja kulttuuritausta sekä asuinkunnan tarjoamat palvelut vaikuttavat siihen, millaisen suomen ja oman äidinkielen taidon oppilaat saavuttavat ennen perusopetuksen loppua. (Bröcker & Hautaniemi, 2002, ss. 216–217.) Kaikkosen (2004, s. 57) mukaan stereotyyppinen ajattelu kuuluu ihmisen olemukseen, koska luokittelu helpottaa ja yksinkertaistaa vaikeasti hallittavaa elämää. Toisaalta hän lisää kansallisten stereotyyppien olevan kulttuurienvälisen oppimisen kannalta haitallisia. Kaikkosen ajatteluun nojaten uskaltaisin väittää, että maahanmuuttajataustaisilla oppilailta lienee kantaväestön oppilaita suurempi riski kärsiä koulussa opettajien ja muiden oppilaiden heihin kohdistamista stereotyyppiä, mikä myös omalta osaltaan asettaisi heidät epätasa-arvoiseen asemaan.

4.2 Suomen kielen vaikutus lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen

Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen ja opettaminen ovat poikkeuksetta sidoksissa kieleen. Yleensä tämä kieli on lapsen äidinkieli eli ensisijaisen puhekielen oppimiskieli. Puhekieleen liittyvien taitojen riittävä hallinta on edellytys lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle. Suomen kielessä on erityispiirteitä, jotka täytyisi huomioida opetuksen suunnittelussa, koska puhutun ja kirjoitetun kielen suhde on eri kielissä erilainen, mikä vaikuttaa opetustapaan. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 100.) Koska kieli on kulttuurinen ja kulttuurinsa tuote, poikkeavat kielet toisistaan mm. lauserakenteiltaan, äänneiltaan ja sanastoiltaan. Samaten kirjoitusjärjestelmä on muodostunut kulttuurin kehittämänä tai määrittämänä. (Kaikkonen, 2004, s. 104.) Aiemmasta tutkimustiedosta päätellen, että mikäli oppilas puhuu suomea toisena kielenään, hänellä saattaa olla vaikeuksia soveltaa kahta rinnakkaista ja toisistaan eroavaa järjestelmää, joissa puhutun kielen suhde kirjoitettuun noudattaa eri sääntöjä. Lisäksi suomen puhekielen riittämätön hallinta voi heikentää hänen

edellytyksiään oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Nämä mahdolliset ongelmat eivät johdu oppimisvaikeudesta, vaan siitä että suomi ei ole oppilaan äidinkieli.

On odotettavissa, että lapsi tarvitsee monipuolista tukea myös muiden kielten oppimisessa, mikäli hänellä on vaikeuksia monella äidinkiелensä osa-alueella. Äidinkielen fonologian ja morfologian hallinta sekä luetun ymmärtämisen strategiat ja opiskelutaidot ovat vahvasti yhteydessä vastaavien taitojen oppimiseen vieraissa kielissä. Äidinkielen ja kohdekielen äännejärjestelmien erilaisuus vaikeuttaa puheen ymmärtämistä ja tuottamista erityisesti kielihäiriöisillä lapsilla. Heidän joukossaan voi myös olla sellaisia, jotka ymmärtävät hyvin kuulemaansa vierasta kieltä, mutta eivät kykene kirjoittamaan tai lukemaan sitä kirjain-ääne-vastaavuuden vieraudesta johtuen. Suomea äidinkielenään puhuva lapsi saattaisi esimerkiksi englantia kirjoittaessaan tuottaa tekstin *mai neim is Tim* sen sijaan, että hän kirjoittaisi englannin kirjain-ääne-vastaavuuden mukaisesti *my name is Tim*. (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva & Taittonen, 2001, ss. 81–86.)

Ahvenainen ja Holopainen (2005) esittävät suomen kielessä olevan erityispiirteitä, jotka on otettava huomioon opetuksessa. Tällaisia piirteitä ovat puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuus, mukavuudenhalu ääntämyksessä, äänteiden kestoerot, pitkäsanaisuus sekä puhe- ja tavurytmit. Puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuudella he tarkoittavat oikeastaan kirjain-ääne-vastaavuutta, mikä on suomessa vahva lukuun ottamatta äng-äännettä ja jäännöslopuketta (*Tule_ tänne!*). Mukavuudenhalu ääntämyksessä viittaa siihen, että suomi on italian ohella maailman vokaalirikkaimpia kieliä, sanat noudattavat vokaalisointua, eikä sanan tai tavun alussa ole konsonanttikasaumia. Äänteiden kestoerot ovat eräs suomen kielen erikoisimmista piirteistä, koska sekä vokaalin että konsonantin kesto voi muuttaa sanan merkitystä (*kisa-kissa*). Pitkän vokaalin ja geminaatan kirjoittamiseen liittyvät ongelmat ovat tästä johtuen tyypillisiä kirjoittamisvaikeuksia. Koska äännekestit ovat vaihtelevia ja suhteellisia, voidaan pitkä ja lyhyt vokaali erottaa hyvin vain tavutasolla. Suomi on pitkäsanaisten kieli, sillä se on rakenteeltaan synteettinen eli sanavartalon perään lisätään liitteitä ja päätteitä. Lisäksi sanavartalo voi muuttua

astevaihtelun takia (lukevat-luen). Sanojen pituus on eräs niiden vaikeuden kriteeri, sillä sanan sisältämien kielellisten yksiköiden määrä kuormittaa työmuistia etenkin oppimisen alkuvaiheessa. Puhe- ja tavurytmi ovat suomessa varsin selkeät. Sanat ryhmittyvät tavuiksi ja paino on sanan ensimmäisellä tavulla. Tavutuksen avulla saadaan pitkät sanat pilkottua käyttökelpoisiksi kokonaisuuksiksi kuormittamatta työmuistia liikaa. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, ss. 102–104.)

Virheet edustavat kohdekielen hallinnan yksinkertaistettua tai keskeneräistä vaihetta. Erehdyksiä tai lipsahduksia puolestaan sattuu kieltä käyttäessä, kun kieltä jo osaava ei saa kielitaitoaan toimimaan niin hyvin kuin hänellä oikeastaan olisi edellytyksiä. Virheet kuuluvat oppimiseen erottamattomana osana, ja erehdykset ovat väistämättömiä kaikessa kielenkäytössä myös syntyperäisillä puhujilla. (EVK, 2003, s. 214.) Vaikka emme vielä osaisi, kykenemme kuitenkin oppimaan, mikä itse asiassa oikeuttaa opiskelun ja opettamisen. Opettaja ei saisi minkäänlaista tietoa oppilaan oppimisprosessin kulusta, jos oppilaan kieli olisi alusta alkaen natiivin veroista (Mátyás, 1999). Virheiden havainnointia ja analyysia voidaan käyttää esimerkiksi tulevan opetuksen suunnitteluun, kurssien ja oppimateriaalien kehittelyyn tai opetuksen ja opiskelun arviointiin. Opettajan täytyy kuitenkin arvioidessaan tehdä perusteltu päätös siitä, millaisen painoarvon hän antaa eri kielen alueilla sattuneille virheille tai erehdyksille. Näitä kielen alueita ovat ääntäminen, oikeinkirjoitus, sanasto, morfologia eli taivutusmuodot, syntaksi eli lauserakenne, kielenkäyttö ja sosiokulttuurinen sisältö. (EVK, 2003, s. 215.) Osaamattomuus on koulussa asiaan kuuluvaa, mutta kuinka luokanopettajan pitäisi erottaa varsinaiset oppimisvaikeudet, joihin oppilaalla on oikeus saada tukitoimia, ja kuinka puolestaan luokanopettajan tulisi tukea normaalia toisen kielen kehittymistä. Paavolan mukaan opettajat eivät tällä hetkellä tee lapsen tieto-taitoa näkyväksi, vaan kohtelevat lasta vaillinaisena, kunnes hän oppii valtakieltä (Paavola, 2007, s. 37).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yliedustuksen erityisopetuksen piirissä on johdettava muista syistä kuin oppimisvaikeuksien yleisyydestä maahanmuuttajataustaisilla oppilailla. Oletus siitä, että myötäsentyiset

oppimisvaikeudet olisivat yleisempiä muilla kuin kantaväestöön kuuluvilla, on rasistinen ja vailla tutkimustiedon tukea. Cummins on Paavolan mukaan esittänyt, että opettajat epäilevät oppilaan kykyä ajatella loogisesti, mikäli hän ei osaa valtakieltä, ja toisaalta yleistävät oppilaan hyvän kielitaidon yhdellä osa-alueella koskemaan kaikkia osa-alueita (Paavola, 2007, s. 41). Bröcker ja Hautaniemi (2002) kirjoittavat, että ongelma esiintyy jo opetusjärjestelyjen tasolla. Heidän mukaansa vähemmistöt valtaväestön edustamaan normiin sulauttavaa mallia ei avoimesti kannateta, mutta käytännössä koulutus pyrkii tekemään oppilaista yhteiskuntakelpoisia sen sijaan, että se yrittäisi muuttaa koulua oppilaiden tarpeiden mukaiseksi. (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 224.) Monikulttuurisuuskasvatustutkijat Grant ja Sleeter (2005) ovat jakaneet monikulttuurisuuskasvatuksen viiteen erilaiseen lähestymistapaan riippuen siitä, missä määrin kyseinen tapa joko uusintaa vallalla olevia epätasa-arvoa ylläpitäviä rakenteita tai pyrkii uudistamaan ne tasa-arvoisemmiksi. Kulttuurisesti erilaisten opetus, jossa tavoitellaan vähemmistöjen edustajien sulauttamista valtaväestön normeihin niin, että vain vähemmistöt joutuvat joustamaan, edustaa tässä jaottelussa kaikkein alkeellisinta lähestymistapaa, jota ei voida pitää aidosti monikulttuurisena. (Grant & Sleeter, 2005, ss. 65–73.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimustehtävä on kuvata, analysoida ja tulkita luokanopettajien käsityksiä suomea toisena kielenään puhuville oppilaille ja lukivaikeuksisille oppilaille tyypillisistä kielellisistä vaikeuksista, niiden syistä sekä niihin sopivista tukitoimista. Tutkimuskohteeni on luokanopettajat, joilla on kokemusta sekä suomea toisena kielenään puhuvista oppilaista että lukivaikeuksisista oppilaista. Aineistosta etsin mahdolliset yhtymäkohdat, päällekkäisyydet ja yleistykset luokanopettajien käsityksissä, mikä voisi paljastaa kielellisten vaikeuksien diagnosoinnin ja tukitoimien valinnan haastavuuden.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat.

1. Mitä kielellisiä vaikeuksia luokanopettajat käsittävät tyypillisesti suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kieleen ja lukivaikeuksisen oppilaan kieleen kuuluviksi?
2. Millä syillä he selittävät kielellisten vaikeuksien alkuperät?
3. Minkä tukitoimenpiteiden luokanopettajat kokevat auttavan suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden ja lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin?

Koska tutkin luokanopettajien käsityksiä, toteutan tutkielmani haastatteluin. Lähestyn samaa aihetta luotettavuuden lisäämiseksi myös toisesta suunnasta, ja annan haastateltavilleni täytettäväksi kyselylomakkeen, jolla mittaan samoja asioita kuin haastattelulla. Kyseessä on triangulaatio, koska kerään samasta inhimillisestä ilmiöstä tietoa kahdella eri metodilla (Cohen, Manion & Morrison, 2003, s. 112).

6 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa kerron tutkielman toteutuksen lähtökohdista ja perustelen menetelmävalintani. Kuvailen tutkielmani aineistonhankintatavat ja sen kohdejoukon ja viimeiseksi kerron aineiston analyysin toteutuksesta.

6.1 Lähtökohdat

Tutkimuskohdetta voi havainnoida monella tapaa. Haastattelu sopii niihin tutkimuksiin, joissa haetaan vastauksia ihmisten käsityksiä koskeviin kysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, ss. 178–180.) Käytän haastatteluja tässä tutkielmassa ja lisäksi tuen haastatteluja kyselylomakkeella. En sitoudu tutkimusstrategioiden tiukkaan dikotomiseen jakoon joko kvantitatiivisiin tai kvalitatiivisiin tutkimuksiin, mutta omassa tutkielmassani on enemmän yleisesti laadullisena pidettyjä tutkimuksen piirteitä. Näitä tutkielman laadullisuuden paljastavia piirteitä ovat kielellisyys numeerisuuden sijaan, merkitysten etsiminen ja selkeän testattavan hypoteesin puuttuminen (Silverman, 2004, s. 38). Kuvailen luokanopettajien käsityksiä suomea toisena kielenään puhuville oppilaille ja lukivaikeuksisille oppilaille tyypillisistä kielellisistä vaikeuksista eli niistä merkityksiä, joita luokanopettajat antavat kielellisille vaikeuksille. Edellä mainitut seikat sitovat tutkielmani laadulliseen tutkimusstrategiaan ontologisilta, epistemologisilta sekä metodologisilta lähtökohdiltaan. Oletan, että tutkimuskohteeni on olemassa oleva ilmiö, josta voi haastattelemalla saada tietoa, joka puolestaan on inhimillisesti konstruoitua. Täydennän ja varmennan laadullista näkökulmaani kyselylomakkeella metodologisen triangulaation mukaan. Operationalisoin käsitteet suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielelliset vaikeudet sekä lukivaikeuksisen kielelliset vaikeudet jakamalla ne osioihin, joista tulee mitattavia laadullisia muuttujia. Näistä muuttujista johdan kysymyksiä sekä haastattelurunkooni että kyselylomakkeeseeni. Tutkielmani tuottama tieto ei ole yleistettävää vaan siirrettävää eli subjektiivista, tapauskohtaista, kielellistä ja teoreettista.

Tutkimusasetelmani on fenomenografinen tapaustutkimus. Asetelma on fenomenografinen sillä perusteella, että tutkielmani kertoo vain luokanopettajien käsityksistä. Nämä käsitykset saattavat ohjata heidän tekemiään valintoja ja käytännön toimintaa kuten oppilaiden siirtämistä erityisopetuksen piiriin, mutta tutkielmani ei mittaa tai paljasta tätä todellisuutta, vaan ainoastaan luokanopettajien käsityksiä. Kyseessä on tapaustutkimus, koska tutkielmani kohdejoukko on hyvin pieni ja tarkkarajainen, mikä heikentää tutkielman yleistettävyyttä. Toiveeni on, että pystyn kuitenkin tuottamaan tutkimastani ilmiöistä syvällistä intensiivistä tietoa, joka lisää ja helpottaa ilmiön ymmärrystä.

6.2 Aineiston hankinta ja tutkimuksen kohdejoukko

Haastattelussa voi olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa joustuen ja myötäillen tilanteen mukaan (Hirsjärvi et al., 2008, ss. 199–200). Tämän takia hankin tutkielmani ydinaineiston haastattelemalla luokanopettajia. Kun tutkija haluaa saada selville ihmisten käsityksiä, yksinkertaisinta ja usein tehokkainta on kysyä sitä (Eskola & Vastamäki, 2007, s. 25). Hyväksyn tutkielmassani tutkittavan aktiivisena subjektina, joka itse antaa kokemuksilleen merkityksiä. Näitä merkityksiä on myös vaikea ennakoida, minkä takia pelkkä kyselylomake saattaisi liiaksi ohjata, rajoittaa tai poissulkea joitakin mahdollisia vastauksia. Haastattelu myös sallii perusteluiden pyytämisen, mikä tukee tavoitetta saavuttaa syvällistä tietoa ja ymmärrystä ilmiöstä. Toisaalta kyselylomake, joka mittaa samoja muuttujia kuin haastattelu, lisää tutkielman luotettavuutta. Se myös vähentää haastattelijan vaikutusta tilanteessa ja yhdenmukaistaa kysymyksiä, mikä tekee vastauksista keskenään vertailukelpoisempia. Koska kyselylomake täytetään haastattelutilanteessa, tutkija saa varmuuden siitä, kuka kyselyyn on vastannut, eikä suurta katoa tule kuten tavallisesti lomakkeita käytettäessä. Kyselylomakkeen tarkoituksena ei ole yksinkertaisesti saada luokanopettajia kiinni heidän ajattelunsa mahdollisesta epäjohdonmukaisuudesta, vaan tarkistaa ja täsmentää heidän vastauksiaan. Kenties jokin tärkeä seikka ei tule haastattelutilanteessa mieleen, mutta luokanopettaja voi silti tunnistaa sen kyselylomakkeesta. En siis käytä kyselylomaketta kiinnostavien haastateltavien esiin seulomiseen isosta

joukosta, vaan haastatteluvastausten täydentämiseen, täsmentämiseen ja tarkistamiseen. Haluan, että tutkielmani on reilu ja että se ei kalastele tuloksiaan.

Toteutin esitutkimuksen tuntemallani luokanopettajalla omassa kodissani ennen varsinaisia haastatteluja. Esitutkimuksen tuloksena selvensin haastattelukysymysteni muotoilua, mutta en lisännyt tai poistanut kysymyksiä haastattelurungostani, koska koin niiden tuottavan sellaisinaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Selventäminen nopeutti myöhempiä haastatteluitani, koska kysymysten avaamiseen ei kulunut tarpeettomasti aikaa. Muutin myös kyselylomakkeeni muotoilua. Tein siitä taulukon, kun aiemmin lomakkeeni oli ollut vain tekstirivejä, joiden seuraaminen mielestäni lisäsi virhemerkintöjen riskiä.

Tutkimusjoukko oli käytännön sanelemista syistä laajuudeltaan yhdeksän henkilöä, mitä voinee pitää pragmaattisesti informoituna näytteenä. Tutkin luokanopettajia, koska he ovat oppilaiden kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja vanhempien ohella heillä on hyvät mahdollisuudet huomata oppilaiden kielellisiä vaikeuksia sekä reagoida niihin. Lisäksi opetussuunnitelma velvoittaa heidät oppimisvaikeuksiin puutumiseen (POPS, 2004, s. 24). Jotta opettajat pystyivät vastaamaan kysymyksiini, täytyi heillä olla kokemusta sekä lukivaikeuksisten että suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opettamisesta. Tutkia, riittääkö juuri luokanopettajien ammatillinen osaaminen näiden ilmiöiden toisistaan erottamiseen.

Keräsin tutkimusjoukkoni lähettämällä sähköpostia pääkaupunkiseudun alakouluihin. Hain pääkaupunkiseudun opettajia osittain siksi, että suurin osa Suomen maahanmuuttajista asuu Suur-Helsingin alueella, ja osittain siksi, että keskeinen sijainti helpotti tutkielman toteutusta käytännössä. Toivoin saavani kymmenen haastattelua, mutta luku jäi yhdeksään todennäköisesti haastattelujen ajankohdan kiireisyydestä johtuen. Toteutin haastattelut alakouluissa aikavälillä 8.5.2011–26.5.2011. Haastateltavien iät vaihtelivat välillä 40–59 vuotta. Heistä kahdeksan oli naisia ja yksi (n5) mies. Annoin haastateltavilleni vastaajatunnukset heidän haastattelujensa kronologisen

järjestyksen mukaan siten, että ensimmäinen haastattelemani opettaja sai vastaajatunnuksen n1 ja viimeinen tunnuksen n9.

Toteutus oli muodoltaan yksittäishaastattelu, koska en halunnut ottaa riskiä siitä, että tutkittavat yhdenmukaistaisivat mielipiteitään ryhmäpaineen alla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan yhdenmukaistamista voi tapahtua ryhmähaastattelussa (2008, s. 206). Käytin aineiston keruussa strukturoitua haastattelua. Strukturoitu haastattelu edellytti haastattelurunkoa, jonka muodostin ensin teorialähtöisesti, mutta jonka kieliasua muokkasin esitutkimuksessa saatujen vastausten perusteella. Haastattelutilanteissa yritin minimoida häiriötekijät ja varoa vastausten johdattelemista sekä etenkin arvostelua. Sain sekä sellaisia vastauksia, jotka olivat omien hypoteesieni ja muiden ennako-oletusteni mukaisia, että sellaisia, jotka olivat niiden vastaisia. Periaatteessa haastatteluja tulisi tehdä, kunnes saturaatio on saavutettu eli tulokset alkavat toistaa itseään, mutta käytännössä tutkielmaani rajasivat käytettävissä olevat ajalliset resurssit. Toisaalta pyrin on tiedon siirrettävyyteen, en yleistettävyyteen, mikä salli pienemmän tutkimusjoukon. Aineiston keruuta seurasi sen puhtaaksi kirjoittaminen, valikointi ja analyysi.

6.3 Aineiston analyysi

Päätelyni logiikka on tässä tutkielmassa abduktiivinen, koska havaintojeni tekoon liittyy johtoajatus. Kyseessä ei ole puhtaasti deduktiivinen päätteleminen, sillä tutkielmassa ei testata valmista teoriaa, vaan aiempi tieto pikemminkin auttaa luomaan uusia ajattelutapoja. Analyysini on teoriasidonnaista, ei -lähtöistä, koska teoria vain ohjaa ja auttaa aineistolähtöistä analyysin tekoa. (Eskola, 2001, ss. 136–140.) Tutkielmani analyysissä on sekä deduktiivisia että induktiivisia piirteitä, joiden toivon täydentävän toisiaan tulosten saavuttamiseksi. Käytin haastattelurunkoa, jonka tein teoriakirjallisuuden pohjalta, mikä viittaa deduktiiviseen sisällönanalyysiin, mutta toisaalta oletin saavani ja sainkin teoreettiseen viitekehukseen sopimattomia tuloksia, jotka analysoin induktiivisesti. Pohjimmiltaan analyysini tähtää ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Laadulliset tulokset ovat lopulta tutkijan

henkilökohtainen konstruktio tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi, 2010, ss. 80–81). Niin myös tässä tutkielmassa.

Puhtaaksi kirjoitin ja tarkistin keräämäni aineiston. Tarkistukseen sisältyi aineiston valikointi, sillä tutkittavat kertoivat myös asioita, jotka eivät liittyneet aiheeseen eivätkä edesauttaneet tutkimuskysymyksiin vastaamista. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, ss. 216–217) mukaan kyseessä on tasapainoilu aineiston yleistettävyyden ja tapauskohtaisuuden välillä. Tutkijan on samanaikaisesti sekä tiivistettävä aineistoaan että varottava liiallista yksinkertaistamista.

Seuraavaksi jaottelin merkityksellisen aineiston analyysiyksiköiksi, jotka voivat olla sanoja, lauseita, kappaleita tai, kuten tässä tutkielmassa, ajatuksellisia kokonaisuuksia. Analyysiyksiköt pelkistetään ydinajatuksiksi eli ne abstrahoidaan ja luokitellaan kategorioihin ja eteenpäin yläkategorioihin teoriakirjallisuuden osoittamassa suunnassa tai, jos tämä ei ole mahdollista, luodaan uusia kategorioita korvaamaan tai täydentämään jo olemassa olevia teorioita (Eskola, 2001, s. 155). Aineistoa analysoidessani jouduin tekemään molempia, sillä sain sekä teoriakirjallisuuteen sopivia että sen ulkopuolelle sijoittuvia vastauksia. Vertasin luokanopettajien mainitsemia kielellisiä vaikeuksia, niiden syitä ja niihin sopivia tukitoimia ensin teoriakirjallisuuden tarjoamiin viitekehyksiin ja poikkeavuuksia huomattessani loin omia kategorioitani. Keskityin erityisesti löytämään opettajien käsityksistä mahdollisia käsitteiden päällekkäisyyksiä ja yleistyksiä. Sisällönanalyysilläni etsin aineistostani vastauksia tutkimuskysymyksiin. Ideaalitulanteessa kategorisointi tiivistää ja jäsentää aineistoa niin, että mitään olennaista ei jää pois, vaan aineiston informaatioarvo kasvaa (Eskola, 2001, s. 146).

Tulosten esittämiseen kuuluu soveltamieni tai kehittämieni kategorioiden raportointi. Niiden sisällöt on avattava lukijalle alakategorioiden ja suorien lainausten avulla. (Eskola, 2001, ss. 146–147.) Lainaukset lisäävät tutkielman luotettavuutta, mutta niiden liiallinen käyttö on tarpeetonta, koska silloin vastuu sisällönanalyysistä siirtyy tutkijalta lukijalle ja tutkielma tyypistyy litteraatioksi. Yritin löytää tähän tasapainon tuloksia käsittelevässä luvussa 7.

Tuloksia täytyy pohtia, kuten myös niistä mahdollisesti vedettäviä johtopäätöksiä, eli toisin sanoen tulokset on tulkittava. Tulkinta on tärkeä, koska ihmiset eivät havaitse asioita samalla tavalla, puhumattakaan siitä, että he tulkitsisivat niitä samoin. Tutkielma vaatii näiden mahdollisten tulkintaerojen huomioimista sekä ydinasioiden kokoamista synteeseiksi. (Hirsjärvi et al., 2008, s. 224.) Haluan esittää asetettuihin tutkimuskysymyksiin kirkkaita vastauksia ja osoittaa, mikä on saatujen tulosten laajempi merkitys tutkimusalueella.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

7.1 Käsitukset kielellisistä vaikeuksista

Tässä alaluvussa kerron sekä haastattelu- että kyselylomakevastauksista ilmenneistä luokanopettajien käsityksistä suomea toisena kielenään puhuvien ja lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisistä vaikeuksista. Haastattelurungossa (liite 1) näihin käsityksiin liittyvät kysymykset 1 ja 2 suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden osalta ja kysymykset 5 ja 6 lukivaikeuksisten oppilaiden osalta. Kyselylomakkeessa (liite 2) käsityksiä kielellisistä vaikeuksista koskee ensimmäinen taulukko, jossa pyydetään vastaajaa merkitsemään, kuuluuko mainittu kielellinen piirre hänen mielestään suomea toisena kielenään käyttävän oppilaan kieleen, lukivaikeuksisen oppilaan kieleen vai molempiin.

Haastatteluissa opettajat mainitsivat kielellisiä vaikeuksia tai virheitä selvästi vähemmän kuin mitä kyselylomakkeeseen oli listattu, mutta he myös kertoivat niistä syvemmin ja antoivat perusteluja vastauksilleen. Tämä oli odotettavissa, sillä he saivat nähdä ja täyttää kyselylomakkeen vasta haastattelun jälkeen vastausten johdattelun välttämiseksi. Taulukkoon 4 on koottu haastatteluissa saadut vastaukset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisistä vaikeuksista, lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisistä vaikeuksista sekä ne vastaukset, jotka mainittiin molemmissa yhteyksissä. Kunkin vaikeuden jälkeen suluissa oleva luku kertoo, kuinka monta kertaa kyseinen vaikeus mainittiin. Molemmissa yhteyksissä mainittujen vaikeuksien perään on merkitty, kuinka monta kertaa kyseinen vaikeus käsitettiin suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielelliseksi vaikeudeksi ja kuinka monta kertaa lukivaikeuksisen oppilaan kielelliseksi vaikeudeksi. Lihavoidut vaikeudet ovat teoriakirjallisuuden ulkopuolisia, uusia kategorioita, jotka loin aineistolähtöisesti.

Taulukko 4. Käsitukset kielellisistä vaikeuksista haastatteluvastausten perusteella.

SUOMI TOISENA KIELENÄ	MAINITTIIN MOLEMMISSA	LUKIVAIKEUS
Kielenkäyttö ja sosiokulttuurinen sisältö (4)	Sanasto (S2: 8, LUKI: 1)	Kielellinen muistitoiminta (6)
Rakenteet ja kielitieto (4)	Morfologia (S2: 4, LUKI: 1)	Sanan tunnistus (5)
Oikeinkirjoitus (2)	Luetun ymmärtäminen (S2: 5, LUKI: 3)	Lukemisen hitaus (5)
Kertomusperinne (2)	Syntaksi (S2: 2, LUKI: 4)	Reversaali (5)
Ääntämys (1)	Geminaatta/kaksoisvokaali (S2: 2, LUKI: 7)	Puuttuva/liika kirjain (2)
Puheviestintä ja vuorovaikutustaidot (1)	Omien tekstien tuottaminen (S2: 3, LUKI: 3)	Fonologiset taidot (1)
Kieltenopiskelutaidot (1)		Toisto (1)
Pintasujuvuus (7)		Puuttuva sana (1)
		Väärä sanan loppu (1)
		Katko (1)
		Sanan erottamisen tarkkuus (1)
		Alhainen motivaatio (3)
		Sokeus virheille (3)
		Jaksamattomuus (1)
		Keskittymisvaikeudet (1)

7.1.1 Käsitukset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisistä vaikeuksista

Haastattelurungon ensimmäisellä kysymyksellä pyrin kartoittamaan käsityksiä yleisemmällä tasolla kuin toisella kysymyksellä. Se vaati usein haastattelutilanteissa täsmennykseen lisäkysymyksen siitä, millä kielen osalla suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan vaikeudet saattavat ilmetä. Yhdeksästä vastaajasta viisi alkoi ilman tätä täsmennystä heti kertoa näiden oppilaiden tekemistä tyypillisistä virheistä hyvin yksityiskohtaisella

tasolla. Yksittäisten virheiden tulkitseminen jonkin tietyn taidon heikkoudeksi tai jollakin tietyllä kielen alueella ilmeneviksi ei siis ollut kaikille luokanopettajille spontaania. Haastatellut myös puhuivat sekaisin yleisistä kielellisistä vaikeuksista ja pikkutarkemmista virhe-esimerkeistä, minkä vuoksi poimin vastauksia sekä haastattelurungon kysymyksistä yksi ja kaksi ja jaottelin niitä myöhemmin analyysivaiheessa.

Kahdeksan vastaajaa, eli kaikki paitsi yksi haastatelluista, mainitsi sanastolliset vaikeudet yleisiksi suomea toisena kielenään puhuvilla oppilailla. Heistä neljä täsmensi vielä tarkoittavansa nimenomaan käsitteiden puutteellisuutta, jota selitettiin joko käsitteiden abstraktiotasosta, kulttuurisesta vieraudesta tai harvinaisesta käytöstä johtuen. Opettaja n5 kuvailee vaikeutta näin:

”Vanhat tommoset historian agraariset sanat, niin ne voi olla ihan hämärän peitossa. Kaikki sellaset vanhat työkalut, viljat ja kasvit ja kaikki tommoset, niin voi olla et ne oppilaat ei tiedä, mitä ne sanat tarkoittaa. Se on niinku semmonen ontto se niitten kielitaito. Se näyttää päällepäin samanlaiselta ku muillaki, mut sit se saattaa olla sisältäpäin ihan kumista tyhjyyttä. Et arjessa tarvittavat käsitteet on hyvin hanskassa, mut sit tommonen teoreettisempi ei.” (n5)

Vaikeudet koulussa tarvittavien käsitteiden kanssa eivät siis näyttäisi liittyvän vain sanavaraston kokoon, vaan myös siihen, onko oppilailla ollut mahdollisuutta altistua näille sanoille tai onko heillä ollut tarvetta käyttää niitä aiemmin. Sanaston hallintaa ei näin ollen voi pitää täysin irrallisena sosiokulttuurisista sisällöistä, vaan ne linkittyvät toisiinsa: oppilaan sanavarasto saattaa olla kattava yhdellä alueella, mutta puutteellinen toisella.

Morfologiaan liittyviä vaikeuksia mainittiin neljästi, erityisesti taivutukseen liittyvä astevaihtelu koettiin haastavaksi. Kielenkäytön ja sosiokulttuurisen sisällön tavoitteiden vaikeuksia esitettiin niitäkin neljästi. Yksi opettaja kertoi esimerkkinä tapauksen japanilaisesta oppilaasta, joka vältteli kieltäviä vastauksia ja kierteli sen vuoksi vastauksissaan. Oikeinkirjoituksellisia tai lauserakenteellisia vaikeuksia mainitsi vain kaksi haastatelluista, ja ainoastaan yksi vastasi suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan tyypilliseksi kielelliseksi vaikeudeksi ääntämyksen. Monet haastatelluista painottivatkin, että nykyään lähes kaikki suomea toisena kielenään puhuvat oppilaat ovat syntyneet Suomessa ja

käyneet täällä päiväkodin ja esikoulun, minkä vuoksi heidän puhekielensä on usein sujuvaa.

Luokanopettajat eivät ymmärrettävästi osaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ulkoa sanasta sanaan, vaikka heillä onkin velvoite sitä noudattaa. Kysyttäessä suomi toisena kielenä -oppiaineen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisiä sisältöjä, joiden alueella mahdolliset kielelliset vaikeudet voivat ilmetä, seitsemän opettajaa yhdeksästä vastasi oppilaiden pintasujuvuuden huolimatta siitä, että sellaista ei mainita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Nämä opettajat puhuivat oppilaiden hämäävän hyvästä puhekielestä, ja kaksi heistä jopa totesi puhekielen edeltävän kirjakieltä oppimisessa. Puhekielen hyvin hallitsevan oppilaan mahdolliset kielelliset vaikeudet on ilmeisesti myös haastavaa huomata.

”Puheessa virheitä ei välttämättä ole paljon ja joskus vaikeudet havaitaan vasta kirjoituksessa.” (n9)

”Kyllähän arkikieli ehkä hallitaan, mut sit jos tulee vaikka kirjallisuuden tehtäviä nyt vaikka Kalevalaankin liittyen taikka mitä tahansa jotain muuta, niin siin ollaan heti ongelmissa. Tai et se kielenkäyttötilanne muuttuu. Se pintatason kieli varmaan on aika hyvin hallinnassa.” (n7)

Opettaja n7 huomioi tässä tarkkanäköisesti, että kyse on uudesta kielenkäyttötilanteesta, johon oppilaan senhetkinen kielitaito ei riitä. Suomea toisena kielenään puhuva oppilas saattaa siis opettajien käsitysten mukaan olla hyvin kyvykäs jollakin kielen osa-alueella ja heikko toisella. Haastateltavat kieltämättä kertoivat pintasujuvuuden hankaloittavan oppilaan kielellisten vaikeuksien tunnistamista, mutta koska seitsemän heistä kuitenkin mainitsi ilmiön oma-aloitteisesti, uskaltaisin väittää, että nämä opettajat eivät yleistä hyvää kielitaitoa yhdellä osa-alueella koskemaan kaikkia osa-alueita, kuten Cummins Paavolan mukaan esittää (Paavola, 2007, s. 41). Jos he tekisivät näin, he eivät olisi tietoisia pintasujuvuuden mahdollisuudesta, eivätkä olisi voineet siitä haastattelussa kertoa.

Opetussuunnitelmasta löytyviä keskeisiä sisältöjä, joiden alueella kielelliset vaikeudet voivat ilmetä, mainittiin myös. Lukeminen ja kirjoittaminen oli tällainen keskeinen sisältö seitsemän opettajan mielestä eli se oli vastauksena yhtä suosittu kuin pintasujuvuus. Kirjoittamisen vaikeutena opettajat n6 ja n9 mainitsivat geminaatat ja kaksoisvokaalit, mikä oli kiinnostavaa, sillä Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan liika tai puuttuva kirjain ovat tyypillisiä lukivaikeuksisten oppilaiden tekemiä virheitä (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 89). Taulukossa 4 erottelin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet luetun ymmärtämiseksi ja geminaatta- tai kaksoisvokaalivirheiksi. Kolme opettajaa luonnehti suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan omia kirjallisia tuotoksia vaatimattomiksi, joskin n4 muistutti, että kyse on oikeastaan lukuharrastuksesta, joka heijastuu kirjoittamiseen ja joka on suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla yleisempi.

”...se ei sit varmaan oo pelkästään siitä S2-taustasta johtuvaa, et monilla S2-lapsilla omien tarinoiden kirjottaminen on vaikeeta, kun se sama ilmiö nähdään myös suomenkielisillä lapsilla. Et ne, jotka lukee paljon, myös kirjottaa kivasti tarinoita ja keksii herkästi.” (n4)

Kertoessaan lukemisen vaikeudesta viisi haastateltavaa täsmensivät vastauksensa nimenomaan luetun ymmärtämiseen, jota he selittivät niukalla sanastolla sekä hitaalla tai epätarkalla lukemisella. Kirjallisuus keskeisenä sisältönä ja kompastuskivenä mainittiin neljästi: kahdessa vastauksessa vielä erikseen korostettiin Kalevalaa ja suomalaista kansanrunoutta. Vastausten rajat olivatkin ajoittain hieman liukuvia, sillä haastateltavan ajatuskulku saattoi lipua jouhevasti lukemisen haasteista kirjallisuuteen, kansanrunouteen ja lopulta suomalaiseen kertomusperinteeseen. Luokittelin suomalaiset sanonnat kertomusperinteen alle kuuluviksi ja sain niistä kaksi mainintaa.

Rakenteet ja kielitiedon mainitsi neljä haastateltavaa. Heistä kaksi puhui erikseen sanaluokkien oppimisen haastavuudesta, kun kyseessä on suomea toisena kielenään puhuva oppilas. Ongelmana on tuolloin heidän käsityksensä mukaan metakielen käsitteiden oppiminen ja käyttäminen, kun jo itse luokiteltavien sanojen ymmärtämisessä voi olla oppilaalle haastetta. Toisin sanoen sanaston ymmärtäminen vie niin suuren osan oppilaan

tarkkaavaisuudesta, ettei sitä riitä enää sanojen kategorisointiin eri luokkiin kuuluviksi. Arvonen, Katva ja Nurminen (2009, ss. 72–73) muistuttavat myös, että monet taidot kehittyvät hierarkkisesti. Alemman tason taitojen on ensin automatisoiduttava, jotta tarkkaavaisuutta vapautuisi uusien taitojen kehittämiseen.

Yksikään vastaaja ei puhunut viestintäkasvatuksesta, ja puheviestintä ja vuorovaikutustaidot sekä kieltenopiskelutaidot saivat kumpikin vain yhden maininnan. Opettajan n7 kommentti kieltenopiskelutaidoista oli tosin kiintoisa, sillä hän selitti ne oppilaan ulkopuolisilla syillä. Hänen mielestään kyse on huonosta opetusjärjestelystä, joka tuottaa heikkoja kieltenopiskelutaitoja.

”Sanotaan, et on joku tehtävänanto tai läksy, niin siin on must selkeesti se, et tulee paljon unohduksia, et orientoituminen on mun mielestä ongelmallista. Se voi tietty olla, et se kuultu menee huonosti, ja sitten vaikka kirjoitetaan läksyt ja tehtävät taululle, niin on mun mielestä enemmän läksyjä tekemättä, mutta se voi johtuu myös siitä, et samaan aikaan on usein tää S2-tunti, kun on äidinkielen, suomen kielen tunti, niin tavallaan ne syö niinku toisiaan.” (n4)

7.1.2 Käsitykset lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisistä vaikeuksista

Pyrin kartoittamaan opettajien käsityksiä lukivaikeuksisten oppilaiden vaikeuksista ja tyypillisistä virheistä haastattelurungon kysymyksillä viisi ja kuusi. Tässäkin tapauksessa opettajien oli helpompi kertoa yksittäisistä virheistä kuin yleisistä heikoista taidoista. Haastateltavat antoivat myös paljon vastauksia, jotka sijoittuivat teoriakirjallisuuden ulkopuolelle. Vaikka kysymyksellä viisi haettiin vaikeuksia ja kysymyksellä kuusi virhe-esimerkkejä, vastaukset limittyivät haastattelutilanteissa, joten tulokset on poimittu molemmista kohdista ja eroteltu analyysivaiheessa.

Kuusi vastaajaa mainitsi lukivaikeuksisen oppilaan tyypilliseksi kielelliseksi vaikeudeksi jonkin kielellisen muistitoiminnan häiriön, ja lisäksi kaikki näistä vastaajista käyttivät puheessaan sanoja hahmotusvaikeus tai -häiriö. Ilmeisesti hahmottaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteinen termi, sillä vastaaja n4 täsmensi tarkoittavansa auditiivista erottelukykyä ja vastaaja n5 sanoi hahmottamisen olevan vaikeata, koska ”näkökentässä heittää asiat”. Nämä

kommentit ovat ristiriidassa Ahvenaisen, Holopaisen ja Korhosen kirjoitusten kanssa, joiden mukaan lukivaikeus ei liity näön tai kuulon epätarkkuuteen (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 74; Korhonen, 2005, ss. 127–128).

Yksi opettaja kertoi tyypilliseksi kielelliseksi vaikeudeksi yleisesti heikot fonologiset taidot, mutta yksityisemmällä tasolla näistä taidoista mainittiin viisi kertaa sanan tunnistus ja yhtä monesti lukemisen hitaus. Oikeinkirjoitus ei tullut vastuksista niin selvästi esiin, sillä yleensä se koettiin jonkin toisen vaikeuden oireeksi. Selkein tällainen vaikeus oli heikko lausetaju, jota teoriakirjallisuudessa ei suoraan liitetä lukivaikeuteen, mutta joka mainittiin silti neljä kertaa. Kaikki näistä neljästä vastaajasta kertoivat oppilaan tuottaman tekstin olevan yhtä pötköä tai että oppilas ei pysty erottamaan lauserajoja tekstistä, johon niitä ei ole valmiiksi merkitty.

”...et lause ei hahmotu ollenkaan, et sitä ei saa sitä lausetta. Tai et jos tällaselle oppilaalle antaa tekstin, jossa lauseita ei oo eroteltu, niin heiän on ihan mahdotonta löytää sieltä niitä.” (n7)

”...sanoja tulee yhteen, vaikka ne on tarkotettu että ne pitäis olla erillään, et ne on pelkkää sanajonoa.” (n2)

Mikäli kyse on todella syntaktisesta vaikeudesta, on näiden opettajien käsitys lukivaikeuksisen oppilaan kielellisistä vaikeuksista yhtenevä suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden mahdollisille kielellisille vaikeuksille. Kyse voi kuitenkin olla heikosta sanan tunnistuksesta, joka aiheuttaa tekstin puuroutumista ja lauserajojen hämärtymistä. Sanan tunnistus on yksi lukivaikeuteen liitetty fonologinen taito Takalan (2006, ss. 68–69) mukaan ja eräs dysleksian alataitoprofiili Lyytisen (2005, s. 15) mukaan. Haastatteluissa vastaajat eivät kertoneet kielellisistä vaikeuksista niin kategorisesti kuin miten asiat teoriakirjallisuudessa esitetään, mikä mutkisti analyysia. Jos vastaaja sanoo oppilaan kirjoittavan yhtä pötköä, ei ole täyttä varmuutta siitä, puhuuko hän oikeinkirjoituksesta, sanan tunnistuksesta vai lausetajusta vai käsittääkö hän näiden kaikkien nivoutuvan yhdeksi ilmiöksi.

Opettajien vastauksissa oli heikon lausetajun lisäksi monia muitakin sellaisia vaikeuksia, joita ei teoriakirjallisuudessa mainita lukivaikeuden primaarioireina.

Alhainen motivaatio sai kolme mainintaa, sokeus huomata omia kielellisiä virheitä samaten kolme, kuten myös luetun ymmärtäminen. Näistä viimeinen on päällekkäinen opettajien käsitysten kanssa suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisistä vaikeuksista. Lukivaikeuksisen oppilaan tapauksessa heikkoa luetun ymmärtämistä selitettiin lukemisen hitaudella ja epätarkkuudella aivan kuten suomea toisena kielenään puhuvan oppilaankin kohdalla. Heidän tapauksessaan tosin mainittiin lisäksi sanastolliset vaikeudet, jotka haittaavat luetun ymmärtämistä, toisin kuin lukivaikeuksisilla. Vaikeus tuottaa omia tekstejä tuli esiin kahdella haastateltavalla lukivaikeuksisia oppilaita koskien, kun suomea toisena kielenä puhuvien ollessa kyseessä sama seikka sai kolme mainintaa. Yksikään haastateltava ei kuitenkaan ollut sitä mieltä, että omat kirjalliset tuotokset ovat vaikeita sekä lukivaikeuksisille että suomea toisena kielenään puhuville oppilaille, vaan mielipiteet jakoutuivat vastaajien kesken. Jaksamattomuus, keskittymisvaikeus ja nimeämisen vaikeus kukin mainittiin kerran. Opettaja n6 sanoi nimeämisen olevan vaikeaa sekä silloin, kun häneltä kysyttiin suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan tyypillisiä kielellisiä vaikeuksia, että silloin, kun kysyttiin lukivaikeuksisten tyypillisiä kielellisiä vaikeuksia.

Pyydettyessä lukivaikeuksisen oppilaan tekemiä tyypillisiä virheitä jokainen haastateltava mainitsi joko liian tai puuttuvan kirjaimen sanassa tai molemmat. Heistä seitsemän nosti erikseen esille kaksoiskonsonanttiongelmien. Taulukossa 4 puuttuvasta tai liiasta kirjaimesta yleisesti puhuneet on eroteltu niistä, jotka mainitsivat erikseen juuri geminaattavirheet. Opettajat n6 ja n9 puhuivat geminaatista aiemmin myös suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden tyypillisenä virheenä. Astevaihtelua ei kuitenkaan mainittu kertaakaan lukivaikeuden yhteydessä. Reversaali mainittiin viisi kertaa, mutta loput virheet hajosivat niin, että toisto, puuttuva sana, väärä sanan loppu, katko, sanaksi erottamisen tarkkuus ja taivuttaminen mainittiin kukin vain kerran. Esimerkiksi Ahvenaisen ja Holopaisen tyypillisten virheiden listasta löytyviä väärää kirjainta tai väärää sanaa ei esittänyt yksikään vastaaja.

7.1.3 Kyselylomakevastaukset ja tulkinta käsityksistä oppilaiden kielellisistä vaikeuksista

Luokanopettajien käsitykset lukivaikeuksisten ja suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisistä vaikeuksista myötäilevät teoriakirjallisuutta, mutta painottuvat eri tavalla. Haastattelujen perusteella näyttäisi myös siltä, että opettajat kiinnittävät huomiota eri asioihin kuin tutkijat. Jos oppilas ei puhu suomea äidinkielenään, monet opettajista kokevat sanaston, etenkin opiskelussa tarvittavat käsitteet, lukemisen ja kirjoittamisen sekä pintasujuvuuden ongelmiksi. Näistä puutteista oppilaat jäävät kiinni lukemista ja kirjoittamista vaativissa tehtävissä, joita alakoulussa on paljon. Sujuva puhekielitaito ei ilmeisesti voi koulumaailmassa korvata kirjakielen hallintaa, kuten opettaja n3 toteaa.

”Mut sitä miettii vaan, et kyl ne lapset kauheen paljon kestää. Tää kuus vuotta tällasessa kulttuurisessa tilanteessa, mitä lapset on alakoulussa, on hirveen lyhyt aika, ja jos nyt kattoo, mitä kutosluokkalaisilta vaaditaan, ja kuinka traagisen paljon se on kiinni lukemisen ja kirjottamisen alkeellisesta hahmottamisesta, niin on se tiukka paikka.” (n3)

Käsityksissä lukivaikeuksisen oppilaan kielellisistä vaikeuksista ilmeni muutamia teoriakirjallisuuden kanssa ristiriitaisia näkemyksiä, kuten oletuksia lukivaikeuden yhteydestä aistien epätarkkuuteen. Vastaajat myös mainitsivat sellaisia vaikeuksia, jotka eivät ole lukivaikeuden primaari- vaan sekundaarioireita, kuten alhainen motivaatio, jaksamattomuus ja keskittymisvaikeus. Monien opettajien vastauksissa ikään kuin kaikui vanha tutkimustieto, kun he puhuivat lukivaikeudesta: sanasokeus on lukivaikeuden vanhentunut nimi, ja kolme haastateltavaa käyttivät juuri sanaa sokeus kuvailuissaan. Hahmotushäiriö on toinen lukivaikeuden vanha nimi, jota vastauksissa viljeltiin. Opettaja n1 käytti niin ikään käytöstä poistunutta lyhennettä mbd (minimal brain dysfunction). Epäilen, että lukivaikeuden haasteet ovat tutkimuskohteena vanhempi ja tutumpi kuin suomen kielen heikon hallinnan aiheuttamat haasteet, minkä vuoksi niistä on olemassa myös vanhentunutta tietoa. Suomi toisena kielenä -oppiaine ja -ala sitä vastoin ovat niin uusia, että ne eivät ole ehtineet vielä kokea vastaavia muutoksia. Toisaalta,

kuten tästäkin tutkielmasta on käynyt ilmi, myös tutkijoiden käsitys kielitaidosta silloin, kun suomi on toisena kielenä, on vielä varsin jäsentymätön.

Vastauksien perusteella opettajien huomio näyttäisi kiinnittyvän kielellisesti heikosti suoriutuvilla oppilailla heidän kirjallisiin tuotoksiinsa. Kenties tästä johtuen heidän käsityksissään lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisistä vaikeuksista ja suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisistä vaikeuksista oli myös päällekkäisyyksiä. Puuttuvaa tai liikaa kirjainta sanassa, etenkin kaksoiskonsonanttiongelmia, pidetään yleisenä molemmissa tapauksissa. Kyselylomakkeessa kaikki vastaajat ja teoriakirjallisuus olivat yhtä mieltä siitä, että vaikeudet tai virheet oikeinkirjoituksessa liittyvät sekä lukivaikeuksisen kieleen että suomea toisena kielenään puhuvan kieleen. Myös luetun ymmärtäminen mainittiin haastatteluissa molempiin tapauksiin liittyen, joskin sitä selitettiin hieman eri syillä. Sama koski omien kirjallisten tuotosten vaatimattomuutta.

Syntaktiset ongelmat liitettiin haastatteluissa jopa useammin lukivaikeuteen kuin suomeen toisena kielenä, vaikka teoriakirjallisuus esittääkin asian päinvastoin. Kyselylomakkeessa kuusi vastaajaa piti lauserakenteiden vaikeuksia tai virheitä sekä lukivaikeuksisen oppilaan että suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan käyttämään kieleen kuuluvina. Sanastolliset, rakenteelliset sekä sosiokulttuurisiin sisältöihin liittyvät vaikeudet käsitettiin haastatteluissa leimallisesti kuuluviksi suomeen toisena kielenä, kun taas vain lukivaikeuteen liitettiin reversaalivirheet, sanan tunnistus ja hahmotushäiriöt. Kyselylomakkeessa neljä vastaajaa ilmoitti sanastolliset vaikeudet molempiin tapauksiin liittyviksi, ja viisi vain suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kieleen liittyviksi. Haastatteluissa puolestaan ainoastaan n6 sanoi nimeämisen olevan vaikeaa molemmille, minkä luokittelin sanastolliseksi vaikeudeksi.

Taulukossa 5 esitetään opettajien kyselylomakevastausten tuloksia. Nämä vastaukset liittyvät kyselylomakkeen ensimmäiseen puoleen, jossa vastaajia pyydettiin luokittelemaan kielellisiä piirteitä suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kieleen, lukivaikeuksisen oppilaan kieleen tai molempien kieleen kuuluviksi. Tutkielman teoriaosasta johdettuja kielellisiä piirteitä oli yhteensä 13,

joista kuusi liittyi lukivaikeuteen, kuusi suomeen toisena kielenä ja yksi kumpaankin (ks. liite 2). Kyselylomakkeen tarkoituksena ei ollut ainoastaan nähdä, pystyvätkö opettajat täyttämään paperinsa teoriakirjallisuuden mukaiseksi vai eivät, vaan valottaa sitä, kuinka helppoa tai haastavaa opettajien on luokitella kielellisiä vaikeuksia. He saivat nähdä lomakkeen vasta haastattelun jälkeen. Aiempiin tutkimustietoihin yhteneviä vastauksia tuli välillä 2–9/opettaja, eli yhdenkään vastaajan mielipiteet eivät olleet täysin samansuuntaiset teoriakirjallisuuden kanssa. Matalimman tuloksen saanut n2 merkitsi kaikki kielelliset piirteet numeroa kuusi lukuun ottamatta kohtaan c.) eli kumpaankin kuuluviksi. Hän myös kieltäytyi ensin vastaamasta haastattelurungon ensimmäiseen kysymykseen, sillä perusteella, että ilmiö on liian moniulotteinen kategorisoitavaksi.

”Niin monisyisiä vaikeuksia, että niitä on monilla eri tasoilla ja niihin moni eri tekijä varmaan vaikuttaa, että en mä lähtis nyt todellakaan laittaa niitä mihinkään lokeroihin.” (n2)

Neljällä vastaajalla tuli lomaketta täyttäessä tilanne, jossa he eivät osanneet antaa vastausta joko sillä perusteella, että eivät olleet koskaan kohdanneet tällaista vaikeutta tai sillä perusteella, että he olivat eri mieltä koko kysymyksen asetelusta. Mikään tietty piirre ei ollut kaikille heistä hankala luokitella, vaan tämä tapahtui kullakin vastaajalla eri kysymysten kohdalla.

Opettajat eivät usein sekoittaneet keskenään teoriakirjallisuudessa vain lukivaikeuteen tai vain suomeen toisena kielenä liitettyjä kielellisiä piirteitä: enimmilläänkin tämä tapahtui vain kolmen piirteen kohdalla yhdellä vastaajalla. Paljon yleisempi oli käsitys siitä, että jokin piirre koskee sekä lukivaikeuksisia että suomea toisena kielenään puhuvia, vaikka teoriakirjallisuus sijoittaa kyseisen piirteen vain jompaan kumpaankin kuuluvaksi. Vastaajalla n2 tämä tapahtui peräti 11 kertaa, mutta kuten aiemmin huomautin, hän ei ollut halukas jakamaan kielellisiä vaikeuksia dikotomisesti. Pidän tätäkin arvokkaana ja tärkeänä mielipiteenä, minkä vuoksi en ole poistanut hänen vastauksiaan, vaikka ne ovatkin tilastollisesti hyvin poikkeavia. Muilla vastaajilla tällaista kielellisen piirteen yleistystä molempia oppilasryhmiä koskevaksi tapahtui 1–6

kertaa. Opettajien vastausten vastaavuus teoriakirjallisuuden kanssa oli keskiarvoltaan pyöristettynä 5,8 vastausta 13:sta mahdollisesta eli noin 45 %.

Taulukko 5. Käsitukset kielellisistä vaikeuksista kyselylomakkeen perusteella.

opettaja	Vastausten vastaavuus teoriakirjallisuuteen	Yleistää luki- tai S2-vaikeuden molempia koskevaksi (kertaa)	Sekoittaa luki- ja S2-vaikeudet toisiinsa (kertaa)	Jättää sarakkeen tyhjäksi (kertaa)
n1	7/13	5	1	0
n2	2/13	11	0	0
n3	8/13	3	2	0
n4	8/13	2	2	1
n5	5/13	5	1	1
n6	4/13	6	3	0
n7	4/13	6	2	1
n8	5/13	5	3	0
n9	9/13	1	1	2

Tulkitsen haastattelujen ja kyselylomakkeella saatujen vastausten perusteella, että opettajien käsityksissä kielellisesti heikosti suoriutuvista oppilaista on yleistyksiä. He käsittävät jotkin kielelliset vaikeudet, kuten kaksoiskonsonanttivirheet kirjallisissa tuotoksissa, sekä lukivaikeuden oireeksi että suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kieleen kuuluviksi. Opettajien käsityksissä jotkin kielelliset vaikeudet saavat myös suuremman painoarvon kuin teoriakirjallisuudessa. Tämä kävi ilmi siitä, että jotkin vaikeudet, kuten sanastoon tai oikeinkirjoitukseen liittyvät, mainittiin paljon useammin kuin toiset vaikeudet, jotka tutkijat kuitenkin esittävät painoarvoltaan yhtä tärkeitä.

Haastateltavista seitsemän piti pintasujuvuutta suomea toisena kielenään puhuvien yleisenä kielellisenä vaikeutena, etenkin siksi, että heidän oppilaansa ovat nykyään useammin toisen kuin ensimmäisen polven maahanmuuttajia. Lienee perusteltua olettaa, että tämän takia suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisten vaikeuksien ei juurikaan mainittu olevan ääntämyksen, puheviestinnän tai vuorovaikutustaitojen alueella. Kysyttäessä suomea toisena

kielenään puhuvan oppilaan tyypillisiä kielellisiä vaikeuksia opettaja n3 vastasi näin:

”Kirjottamisessa ja kieliopissa on. Tässä koulussa ne on nää kaks ja sitten on erikseen noi valmistavat. Mut nää jotka on, jos ei Suomessa syntyneitä, niin koko lapsuutensa täällä viettäneitä, niin pihalla sitä kielen eroa ei huomaa.” (n3)

Puhekielen sujuvuus tekee suomea toisena kielenään puhuvista oppilaista päältä katsoen samankaltaisia lukivaikeuksisten oppilaiden kanssa – heidänkään puheestaan ei kielellisiä vaikeuksia huomaa. Tämän voisi olettaa myös lisäävän opettajien haastetta erottaa toisistaan kielellisten vaikeuksien syyt pelkkien näkyvien virheiden perusteella. Opettaja n7 sanoo seuraavaa lukivaikeuksisista oppilaista:

”...eihän se lukivaikeus oikeastaan tuu arjen tasolla silleen esille, vaan siis suoritteissa.” (n7)

Mahdolliset virheet näissä suoritteissa johtuvat kuitenkin aiemman tutkimustiedon mukaan eri syistä riippuen siitä, puhuuko oppilas suomea toisena kielenään vai onko hänellä sen sijaan tai sen lisäksi lukivaikeus. Suomea toisena kielenään puhuvilla oppilailla kyse vaikuttaisi olevan syvästä, mutta horisontaalisesti suppeasta kielirekisterien hallinnasta. Välitunnilla tarvittavan kielirekisterin hallinta ei automaattisesti laajene muille alueille, kuten oppitunneilla käytettäviin abstrakteihin, kirjakielisiin tai kulttuurisesti vieraisiin käsitteisiin. Lukivaikeuksisella oppilaalla puolestaan rekisterin vaihto on vaikeaa ensisijaisesti siinä tapauksessa, että häneltä vaaditaan uudessa kielirekisterissä lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, jotka ovat hänelle haastavia myötäsyttyisten heikkojen fonologisten taitojen vuoksi.

7.2 Käsitukset kielellisten vaikeuksien syistä

Tässä alaluvussa kerron sekä haastattelu- että kyselylomakevastauksista löytämistäni luokanopettajien käsityksistä oppilaiden kielellisten vaikeuksien syistä. Haastattelurungossa (liite 1) näihin käsityksiin liittyy kysymys 3 suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden osalta ja kysymys 7 lukivaikeuksisten

oppilaiden osalta. Kyselylomakkeessa (liite 2) käsityksiä kielellisten vaikeuksien syistä koskee toinen taulukko, jossa pyydetään vastaajaa merkitsemään, selittääkö mainittu seikka hänen mielestään suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia, lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia, molempien kielellisiä vaikeuksia vai ei kummankaan.

Taulukkoon 6 on koottu haastatteluissa saadut vastaukset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisten vaikeuksien selittäjistä sekä lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisten vaikeuksien selittäjistä. Vaikka kyselylomakevastauksissa olikin näiden käsitysten päällekkäisyyksiä, en löytänyt sellaisia haastatteluvastauksista ilman liian pitkälle meneviä omia tulkintoja. Kunkin vaikeuden selittäjän jälkeen suluissa oleva luku kertoo, kuinka monta kertaa se mainittiin. Lihavoidut vaikeuksien selittäjät ovat teoriakirjallisuuden ulkopuolisia, uusia kategorioita, jotka loin aineistolähtöisesti.

Taulukko 6. Käsitteet kielellisten vaikeuksien selittäjistä haastatteluvastausten perusteella.

SUOMI TOISENA KIELENÄ	LUKIVAIKEUS
Kielikontaktien määrä (8)	Neurologinen poikkeavuus (7)
Kielikontaktien laatu (4)	Geneettinen ja sosiaalinen perinnöllisyys (5)
Yksilölliset piirteet (3)	Elinikäinen vaikeus (1)
Lähtö- ja kohdekielen etäisyys (2)	Harjoituksen puute (4)
Oppilaan kulttuuritausta (2)	Ulkoisen trauma (2)
Oman äidinkielen hallinta (1)	Emotionaaliset ongelmat (2)
Asiantuntijuus (1)	Tietokone ja -konsolipelit (1)
Puhujan intentiot (1)	
Kielellisten symbolien käyttöarvo (1)	
Vanhemmat (5)	

7.2.1 Käsitykset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisten vaikeuksien syistä

Haastatteluissa kahdeksan vastaajaa selitti suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan mahdollisia kielellisiä vaikeuksia kielikontaktien määrällä. Näistä vastaajista viisi mainitsi erikseen suomenkielisten kavereiden merkityksen kielen oppimiselle, ja vertasivat tätä tilanteeseen, jossa oppilas pysyttelee oman kieliryhmänsä parissa vapaa-ajallaan eikä näin ollen altistu suomen kielelle.

”Mun luokalla oli joskus venäläisiä tyttöjä kaks kappaletta, niin ne jutteli aina keskenään venäjää. Ne ei meinannu sit oppii suomee, kun ne puhu aina välkällä venäjää. On hyvä, et on suomalaisia kavereita, niin se kielen oppiminen käy huomattavan paljon nopeemmin.” (n1)

Kielikontaktien määrä oli kaikkein suosituin suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisten vaikeuksien selittäjä. Seuraavaksi yleisimmät olivat kielikontaktien laatu, joka sai neljä mainintaa, ja oppilaan yksilölliset piirteet (asenne, motivaatio ja kyvykkyys), joka sai kolme mainintaa. Opettajien haastattelujen perusteella heidän käsityksensä myötäilivät siis eniten de Botin, Lowen ja Verspoorin dynaamisten systeemien teoriaa (ks. de Bot, Lowe & Verspoor, 2005). Vastaaja n4 piti kielikontaktien määrää tärkeänä, mutta hän painotti, että niiden täytyy sijoittua lapsen vauvaikään. Hänen käsityksensä mukaan kyse on pikkulapsen kielellisestä herkkyydestä, jota ei voi enää myöhemmällä iällä korvata. Tämä käsitys tukee teoriaa oppimisen herkkyykskaudesta (critical period hypothesis) (ks. Birdsong, 1999).

Kyselylomakkeessa kielikontaktien määrän ja laadun merkittiin selittävän vain suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan vaikeuksia kuusi kertaa. Loput kolme vastaajaa kokivat sen selittävän lisäksi myös lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia eli molempia. Yksilölliset piirteet puolestaan merkittiin lomakkeissa kolme kertaa vain suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan vaikeuksien selittäjiksi, ja loput kuusi kertaa niiden katsottiin selittävän molempia tapauksia. Vastaaja n3 oli ristiriitainen haastattelussa ja kyselylomakkeessa antamissaan tiedoissa, sillä hän merkitsi yksilölliset piirteet suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan vaikeuksien selittäjäksi mutta haastattelussa kielsi niiden vaikutuksen.

”toisaalta sellaset, jotka on muuten menestykseltään vaatimattomia, niin kyllä ne sitä kieltä oppii ihan yhtä lailla, et en mä sanois, et se asenne tai tommoset jutut silleen just kielen suhteen vaikuttaa.” (n3)

Niistä neljästä, jotka pitivät haastattelussa kielikontaktien laatua tärkeänä, kaksi puhui erityisesti oppilaan mahdollisuuksista kirjallisiin harrastuksiin. Opettaja n5 koki kirjallisuuden vaikuttavan yleisellä tasolla suomen kielen arvostukseen, ja lisäksi sekä n5 että n6 pitivät kirjallisuutta sanaston laajentamisen avaimena. Heidän mielestään suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden kielen puhekielisyys ja sanavaraston suppeus liittyvät juuri kirjallisten virikkeiden vähyyteen.

”...monet osaa puhua hyvin sitä arkikieltä, mut sit just sanavaraston laajuus on aika pieni, ja sellaset erikoisemmat sanathan tulee kirjallisuuden kautta, ja jos sitä saa vaan päivähoidossa, niin se ei oo ehkä sitten riittävää.” (n6)

Kaksi vastaajaa mainitsi haastattelussa oman äidinkielen rakenteellisen ja kulttuurisen etäisyyden kielellisten vaikeuksien selittäjänä. Opettaja n1 kertoi esimerkkinä, että mikäli oppilaan lähtökielellä on ollut post- ja prepositioita, hänen on haastavaa oppia käyttämään suomen paikallissijoja oikein. Hänen käsityksensä mukaan siirtyminen suomen kielen käyttöön on siis vaikeaa morfologisten rakenteiden poikkeavuudesta johtuen. Kielten etäisyys mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksessa huomioon otettavana seikkana (POPS, 2004, s. 93). Kyselylomakkeessa peräti seitsemän vastaajaa oli sitä mieltä, että oman äidinkielen ja opittavan kielen välinen etäisyys selittää juuri suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia, joten voi olla, että tämä seikka ei vain tullut kaikille heistä mieleen itse haastattelutilanteessa.

Oppilaan kulttuuritaustan kielellisten vaikeuksien selittäjänä mainitsi kaksi haastateltavaa, mutta yhteensä viisi puhuivat tarkemmin nimenomaan vanhempien vaikutuksesta oppilaan kielelliseen osaamiseen. Teoriakirjallisuudessa kerrotaan laajasti erilaisten taustojen vaikutuksesta, mutta ei erikseen juuri vanhemmista. Näistä viidestä vastaajasta kolme oli sitä mieltä, että vanhempien sujuva suomen kielen taito tukee lapsen oppimista, ja

kaksi sitä mieltä, että vanhempien antama tuki ja panostus lapsen koulunkäyntiin on ratkaisevaa. Opettaja n6 selitti asiaa negaation kautta, sillä hän oli kerran opettanut somalialaista tyttöä, jota vanhemmat eivät olleet hänen mukaansa juurikaan tukeneet opinnoissa lapsen sukupuolen takia.

Vain yksi opettaja mainitsi oman äidinkielen hallinnan suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisten vaikeuksien selittäjänä, mutta hänkin yhdisti tähän selitykseen vanhempien vaikutuksen. Tämä opettaja (n7) kertoi kohdanneensa viime vuosina tilanteita, joissa vanhemmat ovat lakanneet käyttämästä omaa äidinkieltään kotona ja puhuvat sen sijaan heikkoa suomea. Opettajan mukaan tästä seuraa oppilaalle puolikielisyttä. Hän selitti tämän uuden ilmiön perheiden kovalla tarpeella assimiloitua suomalaiseen kulttuuriin. Luokittelin hänen vastauksensa oman äidinkielen hallintaan liittyväksi, mutta siinä on toki kyse myös siitä, että vanhemmat yrittävät lisätä lapsensa kielikontaktien määrää laadun kustannuksella. Kyselylomakkeessa oman äidinkielen hallinta jakoi mielipiteet: viiden vastaajan mielestä se on sekä lukivaikeuksien että suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan vaikeuksien takana ja neljän mielestä se selittää vain suomea toisena kielenään puhuvien kielellisiä vaikeuksia.

Vastaaja n1 mainitsi ainoana haastattelussaan Ramptonin ajatusten mukaisesti suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden vaikeuksien tai pikemminkin oppimisen selittäjäksi asiantuntijuuden. Hän kertoi näiden oppilaiden keskittyvän suomen kielioppiin äidinkielistä puhujia syvällisemmin. Syyksi tähän hän esitti kieliopin suurempaa tärkeyttä suomea toisena kielenään puhuville oppilaille kuin äidinkielistille. Tämä perustelu puolestaan tukee Tomasellon teoriaa siitä, että puhujan intentiot vaikuttavat kielen oppimiseen.

”...mä oon huomannu, et S2-oppilaat paneutuu kielioppiin paljon hartaammin ku suomalaiset, koska se on niille niin tärkeä juttu, et ne ymmärtää, miten joku sana taipuu, niin yleensä keskittyy paremmin niihin kielioppitehtäviin ku suomalaiset.” (n1)

Opettaja n9 esitti myös kommentin, joka liittyy Tomasellon ajatuksiin. Hän kertoi suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden puhekielisyys johtuvan siitä, että tällainen oppilas ei ehkä itse tunne tarvitsevansa enempää, kuin millä

pärjää kavereiden kanssa. Näin ollen hänellä ei ole motivaatiota kirjakielisemmän suomen oppimiseen. Tomasellon mukaan viestintä on tarkoituksellista kommunikaatiota, jolloin kielellisillä symboleilla täytyy olla käyttöarvo yksilölle, jotta ne palvelisivat hänen kulloistakin tarkoitustaan (Tomasello, 2003, ss. 40–42).

7.2.2 Käsitykset lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisten vaikeuksien syistä

Haastatteluissa opettajien vastaukset kysymykseen lukivaikeuden takana vaikuttavista syistä olivat suurimmaksi osaksi lyhyitä ja niukkoja. Vastaukset olivat myös hyvin homogeenisia, ja vain opettaja n5 erottui selvästi joukosta mielipiteillään. Yleisin käsitys lukivaikeuksisen oppilaan kielellisten vaikeuksien aiheuttajasta oli neurologinen poikkeavuus, jonka mainitsi yhteensä seitsemän opettajaa. Tämä tulos on linjassa nykyisten syymallien kanssa, joissa myös korostetaan neurologista poikkeavuutta (ks. Ahvenainen & Holopainen 2005, s. 74). Haastatteluissa opettajat eivät kuitenkaan tarkentaneet vastauksiaan tästä neurologisesta poikkeavuudesta teoriakirjallisuuden mukaisesti. Yksikään heistä ei maininnut selkeästi fonologisen prosessoinnin, pikkuaivo- tai magnosellulaariteoriaan liittyviä käsityksiä. Kolme lukivaikeutta neurologialla selittänyttä opettajaa kuitenkin puhuivat jälleen hahmottamisvaikeuksista. Vastaaja n4 käsitti tämän kuullun erottelun ongelmiksi ja n5 näköastin ongelmiksi. Tutkimusten mukaan lukivaikeus ei kuitenkaan ole selitettävissä näön tai kuulon epätarkkuudella (Korhonen, 2005, ss. 127–128). Tämä siksi, että lukeminen on ensisijaisesti kielellistä eikä visuaalista toimintaa (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 74). Kieltämättä magnosellulaariteoriaan kuuluu oletus liikettä tunnistavien ja seuraavien solujen poikkeavuudesta, mikä vaikuttaisi kuulo- ja näköhavaintoihin, mutta tämä pystyy selittämään vain osan lukivaikeuden primaarioireista. Ensisijaisesti se selittää, miksi jotkut lukivaikeuksiset kertovat tekstin sekoittuvan tai sumentuvan, mutta moniin muihin kysymyksiin se ei anna vastausta (Ramus et al., 2002, ss. 3–4; Takala, 2006, ss. 72–74).

Kyselylomakkeessa vain vastaaja n6 oli sitä mieltä, että aistihavaintojen epätarkkuus ei selitä kummankaan, ei lukivaikeuksisen tai suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Opettajat n2, n7 ja n8 puolestaan merkitsivät aistihavaintojen epätarkkuuden selittävän kummankin oppilasryhmän vaikeuksia. Loput neljä opettajaa käsittivät sen selittävän nimenomaan lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Kyselylomakevastauksissaan opettajat siis poikkesivat varsin räikeästi teoriakirjallisuudessa esitetyistä näkemyksistä tämän selityksen kohdalla, vaikka haastatteluissa vain kaksi heistä puhui spontaanisti aistihavaintojen vaikutuksesta.

Neurologisen poikkeavuuden jälkeen suosituin haastatteluissa annettu selitys lukivaikeudelle oli perinnöllisyys. Sen mainitsi viisi opettajaa, joista kolme kertoivat tarkoittavansa juuri geneettistä perinnöllisyyttä. Opettajat n6 ja n9 eivät täsmentäneet, tarkoittivatko he sosiaalista vai geneettistä perinnöllisyyttä, mutta heidän vastauksistaan oli havaittavissa kenties hieman enemmän biologisiin syihin kallistuva sävy.

”Musta tuntuu tälleen kokemuksen kautta, et se on hirveen periytyvää. Tosi usein, jos lapsella on vaikea lukivaikeus, niin jommallakummalla vanhemmistakin on se, ja vanhemmat on sen niinku tapaamisissa sanonukin.”
(n6)

Kyselylomakevastauksissa kaikki opettajat n2:sta lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että geneettinen perinnöllisyys selittää vain lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Vastaaja n2 merkitsi systemaattisesti jokaisen kyselylomakkeessa esitetyn seikan molempien tapausten selittäjäksi, mistä päättelen, että hänen vastauksensa saattaa olla osittain myös monimuuttujaisen ilmiön kategorisoinnin protestia – ei ainoastaan hänen autenttista käsitystään asioiden tilasta. Sosiaalisen perinnöllisyyden vaikutukset jakoivat mielipiteitä paljon enemmän kyselylomakevastauksissa kuin geneettisen. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että se ei selitä kummankaan oppilasryhmän kielellisiä vaikeuksia, kolme käsitti sen selittävän molempien, myös suomea toisena kielenään puhuvien, kielellisiä vaikeuksia ja neljä opettajaa ajatteli sen olevan vain suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisten vaikeuksien

takana. Kukaan ei merkinnyt sosiaalista perinnöllisyyttä vain lukivaikeuden selittäjäksi, vaikka tutkimuskirjallisuudessa se mainitaankin lukivaikeuden yhteydessä. Epäilen, että käsitteenä sosiaalisen perinnöllisyyden merkitys on epätasemmampi ja monitulkintaisempi kuin geneettisen perinnöllisyyden, mikä on saattanut aiheuttaa vastausten hajaantumista.

Olin odottanut mahdollisia haastatteluvastauksia, jotka olisivat Takalan (ks. 2006, s. 67) ja Aron (ks. 1999, s. 276) lukivaikeusmääritelmien mukaisia, mutta niitä tuli vain yksi opettajalta n2, joka sanoi lukivaikeuden olevan elinkäistä. Kukaan ei maininnut oma-aloitteisesti äännetietoisuuden, äänne–kirjainvastaavuuden havaitsemisen, työmuistin tai ortografisen prosessoinnin ongelmia lukivaikeuden selittäjäksi. Kyselylomakkeessa ainoastaan opettaja n4 oli täysin samaa mieltä tutkimusten kanssa siitä, että nämä ongelmat selittävät juuri lukivaikeuksien oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Seitsemän vastaajista merkitsi vähintään yhteen näistä kohdista, että kyseinen ongelma selittää sekä lukivaikeuksien että suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Lisäksi kolme vastaajaa yhdisti jonkin näistä vaikeuksista suomeen toisena kielenä kuuluvaksi päinvastaisesti tutkimuskirjallisuuden kanssa. Vastaaja n6 oli yksin sitä mieltä, että työmuistin ongelmat eivät selitä kummankaan tapauksen vaikeuksia.

Opettajat mainitsivat haastatteluissa myös sellaisia selityksiä, joille ei löydy tukea tutkimuksista. Opettajat n1 ja n3 pitivät mahdollisena tapauksia, jossa jokin ulkoisten syiden aiheuttama trauma selittää lukivaikeutta.

”...sit saattaa olla kans semmosia syitä, että on ollu joku pitkittyny synnytys ja lapsella hapen puute ja semmonen, et se oppiminen ei etene kovin pitkälle ja silloin täytyy tehdä tarkempia tutkimuksia, jos lapselle on tullu vaikka joku aivovaurio synnytyksessä.” (n1)

Aivovaurio saattaa kenties joissain tapauksissa aiheuttaa samantyyppisiä oireita kuin lukivaikeus, mutta tutkimusten mukaan lukivaikeus on ehdottomasti kielellinen vaikeus, eikä aivovaurio (Korhonen, 2005, s. 127; Takala, 2006, s. 67). Kyselylomakkeessa neljä vastaajaa oli tästä samaa mieltä tutkimuskirjallisuuden kanssa, kolme käsittivät aivovaurion selittävän

lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia ja kaksi merkitsivät sen selittävän lukivaikeustapauksen lisäksi myös suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Viimeksi mainitut kaksi merkintää olivat yllättäviä, mutta toinen näistä vastaajista oli opettaja n2, joka merkitsi kohdan c.) jokaiseen riviin.

Opettajat n1 ja n5 mainitsivat haastatteluissaan emotionaaliset syyt lukivaikeuksisen oppilaan kielellisten vaikeuksien selittäjiksi. Opettaja n5 puhui perheen ongelmista ja kriiseistä, jotka hänen mukaansa aiheuttavat jaksamattomuutta koulussa, minkä hän käsitti lukivaikeuteen kuuluvaksi oireeksi. Opettaja n1 puolestaan kertoi ryhmäpaineen aiheuttamasta esiintymisjännityksestä, joka hänen mukaansa pahentaa lukivaikeuden oireita ja saattaa tuottaa lisäksi esimerkiksi änkytystä ääneen lukiessa. Tutkijoiden mukaan lukivaikeus ei ole sosiaalis-emotionaalinen häiriö (Korhonen, 2005, s. 127; Takala, 2006, s. 67). Tutkimuskirjallisuudessa kuitenkin tunnustetaan tämäntyyppisiä ongelmia lukivaikeuden sekundaarisiksi oireiksi. Saattaakin olla, että näiden opettajien käsitysten ero teoriakirjallisuuden esittämiin käsityksiin onkin vain kausaliteetin suunta. Sen erottaminen, mitä lukivaikeus aiheuttaa ja mikä puolestaan aiheuttaa lukivaikeutta, ei vaikuta tulosten perusteella itsestään selvältä.

Opettajista neljä puhui harjoituksen vaikutuksesta lukivaikeuteen. Opettaja n2, joka ainoana mainitsi lukivaikeuden olevan elinikäistä, painotti hänkin ympäristön vaikutusta siihen, kuinka oppilas vaikeutensa kanssa pärjää.

”Sehän seuraa koko elämän ajan se lukivaikeus tavalla tai toisella, mutta et siitä pääsee selviytymään ihan hyvin, jos siihen pystyy vaikuttamaan, ja ympäristö on yks joka voi tukea lapsia. (...) Jos ei esimerkiksi oo virikkeitä, jotka innostaa tai motivoi lukemiseen tai kirjottamiseen, niin se on jo yks selkee asia, joka voi negatiivisesti kääntää sitten kelkan.” (n2)

Myös vastaajat n1, n5 ja n8 puhuivat oppilaan ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta lukivaikeuteen, erityisesti harjoituksen puutteesta. Opettajien työssä lieneekin tärkeää eräänlainen kehitysoptimismi, jonka mukaan vaikeuksia voi harjoituksella helpottaa, vaikka niiden aiheuttajaa pitäisikin neurologisena ja

myötäsyttyisenä. Kahdeksan opettajaa oli merkinnyt lomakkeeseen pitävänsä lukivaikeutta elinikäisenä piirteenä ja yksi oli jättänyt kyseisen kohdan tyhjäksi.

Opettaja n5 antoi haastattelussa vastauksia lukivaikeuksien oppilaan kielellisten vaikeuksien syistä, jotka eivät saaneet tukea teoriakirjallisuudesta, eivätkä juuri toisilta haastatteleemiltani opettajiltakaan. Hän mainitsi neurologiset, etenkin hahmottamiseen liittyvät, syyt sekä emotionaaliset syyt, mutta painotti lisäksi erityisesti viihteen ja vähäisen lukuharrastuksen merkitystä lukivaikeuden aiheuttajina. Tietokone- ja konsolipelit ovat hänen mielestään passivoivia ja lukemista poissulkevia harrastuksia, jotka tekevät oppilaista lyhytjänteisiä, haittaavat heidän motorista kehitystään ja laskevat opiskelumotivaatiota. Saattaa tietenkin olla, että vaikka kysymys oli nimenomaan lukivaikeuksien oppilaan kielellisten vaikeuksien syistä, niin opettajan n5 ajatukset harhailivat, ja hän päätyi kertomaan käsityksensä ylipäättään kielellisesti heikosti koulussa suoriutuvista oppilaista, eikä siitä, mitä häneltä kysyttiin.

”Et yleensäkin se lukemaan ryhtyminen, joku pitkäjäteinen, et joku kirja ei tuukaan luettua yhden pelin mittasessa ajassa, vaan se vaatii päiviä ja viikkoja se kirjan loppuun kahlaaminen, niin rupee oleen porukat niin lyhytjänteisiä varmaan, että se lukeminen jää nykyään vähemmälle kuin aikasemmin. Toi viihde ja sellanen helppo elämä niin se syö varmasti paukkuja tolta lukemiselta ja kirjottamiselta. (...) Ne ei jaksaa eikä halua eikä kykyne. Ne ei saa tarpeeks sitä harjotusta siinä. Ei kehity motoriikka eikä motivaatio.” (n5)

Amerikkalainen psykologeista ja neurologeista koostuva tutkijaryhmä kehitti vuonna 2003 videopelin Fast ForWord, jonka tarkoituksena oli aktivoida lukivaikeuksisten lasten niitä aivoalueita, joissa yleensä tapahtuu enemmän fonologista prosessointia kuin mitä lukivaikeuksisilla oltiin magneettikuvauksissa havaittu tapahtuvan. Peli tuotti erittäin hyviä tuloksia: sekä havaittavia neurologisia muutoksia että parantunutta luku- ja kirjoitustaitoa. Lisäksi menetelmä oli erittäin nopeavaikutteinen. (Temple, Deutsch, Poldrack, Miller, Tallal, Merzenich & Gabrieli, 2003, ss. 2860–2865.) Koska kaikki lukivaikeuksiset eivät ole pelanneet PC- tai konsolipelejä, ja lisäksi videopeliä voi menestyksellisesti käyttää lukivaikeuden hoitomuotona, suhtaudun skeptisesti tämän käsityksen paikkansa pitävyyteen lukivaikeuden selittäjänä. Tutkielmassani tarkastellaan kuitenkin vain opettajien käsityksiä, mikä

tarkoittaa, että tässä tapauksessa on tärkeää kiinnittää huomiota lähinnä siihen, että ne eivät ole aina linjassa tutkimusten kanssa.

7.2.3 Kyselylomakevastaukset ja tulkinta käsityksistä kielellisten vaikeuksien syistä

Taulukossa 7 esitetään opettajien kyselylomakevastausten tuloksia. Nämä vastaukset liittyvät kyselylomakkeen toiseen puoleen, jossa vastaaja pyydettiin luokittelemaan kielellisten vaikeuksien mahdollisia selittäjiä joko suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisten vaikeuksien syyksi, lukivaikeuksisen oppilaan kielellisten vaikeuksien syyksi, molempien kielellisten vaikeuksien syyksi tai ei kummankaan. Tutkielman teoriaosasta johdettuja kielellisten vaikeuksien selittäjiä oli yhteensä 17, joista kuusi liittyi lukivaikeuteen, seitsemän suomeen toisena kielenä ja neljä niistä on teoriakirjallisuudessa erikseen mainittu ei kumpaakaan selittävänä (ks. liite 2). Nykyinen tutkimustieto ei selitä lukivaikeuksisen oppilaan ja suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia samoilla syillä, mutta lisäksi kyselylomakkeeseen tällaisen merkinnän mahdollisuuden, koska tämä tutkielma pyrkii selvittämään myös opettajien käsitysten mahdollisia päällekkäisyyksiä.

Opettaja n2 kannattaa taas erikseen huomioida, sillä hän merkitsi jokaisen kielellisen vaikeuden selittäjän sekä lukivaikeuksisia että suomea toisena kielenään puhuvia oppilaita koskeviksi, mutta kuten sanottu tämä oli todennäköisesti enemmän tiukkarajaisen luokittelun protesti kuin hänen ehdoton käsityksensä ilmiöstä. Opettajien vastausten vastaavuus teoriakirjallisuuteen oli keskiarvoltaan kahdeksan 17:sta mahdollisesta eli noin 47 %. Opettajat yleistivät vastauksissaan joko vain lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia tai vain suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia teoriakirjallisuuden mukaan selittävät syyt molempia tapauksia koskeviksi paljon useammin kuin he sekoittivat vaikeuksien selittäjät toisiinsa. Heidän käsityksensä eivät siis olleet suinkaan käänteisiä tutkimustietoihin verrattuna, mutta niissä oli enemmän yleistyksiä ja päällekkäisyyksiä.

Taulukko 7. Käsitykset kielellisten vaikeuksien selittäjistä kyselylomakkeen perusteella.

opet- taja	Vastausten vastaavuus teoriakirjalli- suuteen	Yleistää vain luki- tai S2- vaikeuksien selittäjän molempia koskevaksi (kertaa)	Sekoittaa luki- ja S2- vaikeuksien selittäjät toisiinsa (kertaa)	Ei pidä kummankaan vaikeuksien selittäjänä teoriakirjalli- suuden vastaisesti	Pitää jommankumman vaikeuksien selittäjänä teoriakirjalli- suuden vastaisesti
n1	7/17	6	0	0	4
n2	0/17	13	0	0	4
n3	9/17	2	0	5	1
n4	13/17	1	1	1	1
n5	10/17	2	1	2	2
n6	12/17	2	1	1	1
n7	4/17	9	0	0	4
n8	6/17	5	2	1	3
n9	11/17	1	2	1	2

Haastattelujen vastauksissa suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia selitettiin useammalla eri syyllä kuin lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Lomaketta täyttäessään heillä oli valmiita vaihtoehtoja luokiteltaviksi, mutta haastatteluvastausten on täytynyt tulla mieleen oma-aloitteisesti. Lukivaikeuden aiheuttajaksi mainittiin selvästi useimmin neurologiset syyt, jonka jälkeen tulivat perinnöllisyys ja harjoituksen määrä. Teoriakirjallisuus on tästä samaa mieltä, joskin opettajat korostivat harjoitusta eli ympäristön kuntouttavaa vaikutusta enemmän. Vastauksissa oli hieman vanhentuneiden tutkimustietojen jälkiä, kuten aistien epätarkkuus ja aivovaurio, mistä päättelen, että opettajien käsityksiin vaikuttavat heidän opiskeluaikanaan saamat tiedot, jotka eivät tietenkään automaattisesti päivity kenellekään. Lukivaikeudesta on kuitenkin ollut tutkimustietoa tarjolla kauemmin kuin siitä, millaisia kielellisiä vaikeuksia suomea toisena kielenään puhuvalla oppilaalla voi olla ja mistä ne johtuvat. Luulen, että tämä saattaisi selittää sitä, miksi suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisten vaikeuksien syihin tuli enemmän hajontaa haastatteluissa. Opettajille ei ole ollut suomi toisena kielenä -alan nuoruudesta johtuen riittämiin tarjolla valmista

tutkimustietoa, joten vastaukset perustunevat pikemminkin heidän omaan kokemukseräiseen tietoonsa. Eniten haastatteluvastauksissa korostettiin kielikontaktien määrän merkitystä ja seuraavana tuli kielikontaktien laatu. Tärkeänä pidettiin oppilaan vapaa-ajallaan käyttämää kieltä, mikä paljastui maininnoissa kavereiden ja perheen kielitaidosta.

Opettajat olivat haastatteluvastauksissaan oirekeskeisiä. Opettaja n5 oli jopa sitä mieltä, että vaikeuksien syyt eivät juuri kuulu luokanopettajan vastuualueelle, vaan hänen tulisi huolehtia enemmän vaikeuksien ratkaisuisista ja tehtävien suorittamisesta.

”Oikeastaan mä en oo tota miettiny juurikaan, koska se ei jotenkaan... Me tehdään niitä, ajetaan niitä tavoitteita, mitkä on asetettu, ja tehdään niitä tehtäviä, mitkä on tehtävissä, ja koska enempää ei oo paljon tehtävissä, niin se delegoituu äkkiä erityisopettajille ja S2-opettajille sitten, kaikki tämmönen, et mist johtuu. Mä ajattelen mieluummin, et millä mennään, et ettii niitä.” (n5)

Tämä kommentti saa tukea Ahvenaiselta ja Holopaiselta. Heidän mukaansa ainakin lukivaikeuden perussyiden arvioiminen on luokanopettajan käytännön työssä vaikeaa siitä syystä, että opettajalta puuttuu välineitä tai riittävää tietopohjaa neurofysiologisen toiminnan selvittämiseen. Vaikka näiden perussyiden selvittäminen olisikin korjaavien toimenpiteiden ja opetuksen kannalta perusteltua, se on käytännössä miltei mahdotonta. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 96.)

Sekä haastattelu- että kyselylomakevastauksissa lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia selitettiin enemmän yksilön sisäisillä, pysyvillä ja biologisilla syillä kuin suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia. Kuitenkin monet opettajat korostivat myös ympäristön mahdollisia korjaavia tai haittaavia vaikutuksia lukivaikeuden pysyvästä luonteesta huolimatta. Takala kirjoittaa samansuuntaisesti: lukivaikeus on elinikäistä, vaikka sen kanssa voikin oppia elämään (Takala, 2006, s. 81). Suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan mahdollisia kielellisiä vaikeuksia selitettiin puolestaan useammin yksilön ulkoisilla syillä, erityisesti kielikontaktien määrällä ja laadulla. Oppilaan ystävien ja vanhempien kielitaito mainittiin tässä yhteydessä usein. Opettajat n5 ja n6 puhuivat myös kirjallisuuden

harrastamisen tärkeydestä, jonka n5 esitti myös lukivaikeuksisen oppilaan kielellisten vaikeuksien syyksi myöhemmin samassa haastattelussa.

Alaluvussa 7.1.3 esitin ajatuksen kielellisten vaikeuksien ilmenemisestä siirryttäessä sellaisen kielirekisterin käyttöön, jota oppilas ei vielä hallitse. Epäilen, että kielikontaktien, myös kirjallisten sellaisten, määrä ja laatu laajentavat ja lisäävät oppilaan käytössä olevia kielirekisterivaihtoehtoja. Tämä korostuu suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kohdalla, koska heille eri kielirekistereille altistuminen ei ole yhtä itsestään selvää kuin suomea äidinkielenään puhuville, mutta jos he niille altistuvat, heidän oppimiselleen ei ole myötäsyntyisistä syistä johtuvia hidasteita. Luulen luokanopettajien käsitysten kielellisten vaikeuksien selittäjistä painottuvan lukivaikeuksisen ja suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan tapauksissa eri tavoilla tästä syystä. Vaikka kyselylomakevastauksissa kielellisten vaikeuksien selittäjistä oli yleistyksiä, haastatteluvastauksissa päällekkäisyyksiä ei oikeastaan esiintynyt. Opettajat käsittävät siis lukivaikeuksisen ja suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisten vaikeuksien johtuvan eri syistä, vaikka heidän käsityksissään itse vaikeuksista olikin huomattavasti enemmän päällekkäisyyksiä haastattelujen perusteella (ks. taulukot 4 ja 6).

Opettajat n1, n2, n4, n5 ja n7 puhuivat vanhempien kielen merkityksestä suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan suomen kielen taidolle. Opettajalla n7 tämä painottui oman äidinkielen oppimiseen ja opettajalla n4 suomelle altistumiseen vauvaiän herkkyykskauden aikana. On ymmärrettävää, että opettajat käsittävät oppilaan hyötyvän vanhempien suomen kielen taidosta, koska silloin vanhemmilla lienee paremmat mahdollisuudet tarjota lapselleen opiskelun tukea myös kotona. Opettaja n7 oli kuitenkin huomannut myös oman äidinkielen merkityksen, mikä saa pohtimaan, onko vanhempien sujuva suomen kielen taito realistinen toive suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kohdalla vai ottaako se jotakin pois oman äidinkielen oppimiselta. Kenties opettajat ovatkin vain huomanneet, että suomea toisena kielenään puhuvalla oppilaalla ei ole saatavilla samoja opiskeluresursseja kotoa kuin suomea äidinkielenään puhuvilla, mutta n7:n kertoman mukaan tilanne ei kuitenkaan korjautuisi sillä, että kotikieli yritettäisiin väkisin vaihtaa suomeksi.

7.3 Käsitykset kielellisiin vaikeuksiin sopivista tukitoimista

Tässä aluvussa kerron haastatteluista ilmenneistä luokanopettajien käsityksistä oppilaiden kielellisiä vaikeuksia helpottavista tukitoimista. Haastattelurungossa (liite 1) näihin käsityksiin liittyy kysymys 4 suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden osalta ja kysymys 8 lukivaikeuksisten oppilaiden osalta. Näitä käsityksiä ei mitattu tutkimuksiin perustuvalla kyselylomakkeella, vaan opettajien annettiin kertoa käsityksistään vapaasti. En käyttänyt aiempaan tutkimustietoon perustuvaa lomaketta siksi, etten löytänyt valmiita reseptejä eri kielellisiin vaikeuksiin automaattisesti sopiviin tukitoimiin. Aluvussa 7.3.3 kerron käsityksistä kielellisten vaikeuksien havaitsemisesta ja niiden havaitsemisen merkityksestä. Tämä alaluku syntyi siksi, että monet haastatteluista puhuivat kielellisten vaikeuksien havaitsemisesta spontaanisti haastattelun kuluessa sekä vastauksena haastattelurungon kysymykseen 9.

Taulukkoon 8 on koottu haastatteluissa saadut vastaukset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin auttavista tukitoimista, lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin auttavista tukitoimista sekä ne vastaukset, jotka mainittiin molemmissa yhteyksissä. Kunkin tukitoimen jälkeen suluissa oleva luku kertoo, kuinka monta kertaa kyseinen tukitoimi mainittiin. Molemmissa yhteyksissä mainittujen tukitoimien perään on merkitty, kuinka monta kertaa se mainittiin suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiin vaikeuksiin auttavaksi ja kuinka monta kertaa lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiin vaikeuksiin auttavaksi. Lihavoidut tukitoimet ovat teoriakirjallisuuden ulkopuolisia, uusia kategorioita, jotka loin aineistolähtöisesti.

Taulukko 8. Käsitukset kielellisiin vaikeuksiin auttavista tukitoimista haastatteluvastausten perusteella.

SUOMI TOISENA KIELENÄ	MAINITTIIN MOLEMMISSA	LUKIVAIKEUS
Suomi toisena kielenä -opetus (7)	Erityisopetus (S2: 4, LUKI: 6)	Tietokoneavusteinen opiskelu (4)
Tukiopetus (3)	Eriyttäminen (S2: 3, LUKI: 5)	Samanaikaisopetus (2)
Valmistava opetus (1)	Pieni ryhmäkoko (S2: 4, LUKI: 2)	Kannustus (2)
Oman äidinkielen opetus (1)	Hidas/oma etenemistahti (S2: 1, LUKI: 3)	Oman vaikeuden tiedostaminen (2)
Suomen kielelle altistuminen (3)	Vanhempien tuki (S2: 1, LUKI: 4)	
Suomen kielen tutkiminen (1)	Etenemisen seuraaminen ja havainnointi (S2: 1, LUKI: 1)	

7.3.1 Käsitukset suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin sopivista tukitoimista

Maahanmuuttajaoppilaita koskeviin opetusjärjestelyihin kuuluvat oman äidinkielen opetus, suomi toisena kielenä -opetus, tukiopetus, johon lasketaan kuuluvaksi myös valmistava opetus, sekä erityisopetus. Nämä opetusjärjestelyt eivät koske kaikkia maahanmuuttajaoppilaita yhtäaikaaisesti joukon heterogeenisyydestä johtuen. (Bröcker & Hautaniemi, 2002, ss. 216–223.) Haastatteluissa saadut vastaukset seurasivat tätä listaa opetusjärjestelyistä, mutta kaikki eri opetusmuodot eivät saaneet yhtä suurta kannatusta. Eniten opettajat puhuivat suomi toisena kielenä -opetuksen merkityksestä, jonka mainitsi seitsemän haastateltavaa. Sitä pidettiin erittäin korkeassa arvossa, ja sen koettiin auttavan suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin.

”Kyllä toi S2-opetus (...) niin ohan se ihan korvaamaton apu, et eihän tästä mitään tulis, jos ei sellasta palvelua ois.” (n4)

Koska suomi toisena kielenä -opetus ei ole oppimisvaikeuksiin tähdättyä erityisopetusta, mutta sen silti koetaan auttavan, päättelen, että opettajat käsittävät pääsääntöisesti suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisten vaikeuksien johtuvan useammin puutteellisesta kielitaidosta kuin oppimisvaikeudesta. Ainakin he mainitsevat kokevansa kielenopetuksen auttavan näihin vaikeuksiin useammin kuin erityisopetuksen.

Neljä opettajaa mainitsi kuitenkin myös erityisopetuksen suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia helpottavana tukitoimena. He kaikki olivat sitä mieltä, että tällaisen oppilaan tulisi olla integroituna yleisopetuksen ryhmässä, mutta käydä silloin tällöin erityisopettajan luona yksilö- tai pienryhmäopetuksessa eli osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Opettaja n5 puhui suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden edistymisen seuraamisen tärkeydestä ja sanoi, että mikäli hän seuratessaan huomaa jotakin kielellisiä vaikeuksia, niin muuta konstia ei juuri ole käytettävissä kuin erityisopettajan apu. Omien tukiovetusresurssiensa hän kertoi kuluvan matematiikkaan.

Tukiovetuksen hyödyllisyydestä kielellisten vaikeuksien interventiona puhuivat n1, n6 ja n7. Opettaja n4 ei maininnut sanaa tukiovetus, mutta hän piti valmistavia luokkia ehdottoman välttämättöminä, ja Bröckerin ja Hautaniemen mukaan valmistava opetus lasketaan tukiovetuksen piiriin kuuluvaksi. Haastattelussa n1 esitti, että tukiovetus auttaisi eniten yksilöopetuksena tai ryhmässä, jossa on vain saman kielialueen lapsia. Ovetuskielen pitäisi tällöin olla hänen mielestään suomi, mutta hän oletti samaa äidinkieltä puhuvilla lapsilla olevan keskenään samantyyppisiä kielellisiä vaikeuksia, mikä mahdollistaisi opetuksen tarkemman kohdentamisen. Opettaja n6 puolestaan sanoi antavansa tukiovetusta yleensä kolmen oppilaan ryhmälle, jossa on mukana myös suomea äidinkielenään puhuvia lapsia. Tähän liittyy kolmen opettajan erikseen sanallistama suomen kielelle altistumisen tärkeys, jonka luokittelin uudeksi omaksi kategoriakseen. Opettaja n1 perusteli tukiovetuksessa käytettäväksi kieleksi suomen näin:

”Ihan yksilöllinen tukiovetus tai semmonen, jossa on vaan sen saman kielialueen lapsia (...) niin ilman muuta suomen kielellä, ja muutenkin varmaan aika hyvä, et siinä olis peruskielenä suomi, et siinä samalla tapahtuis sitä kuullun kautta oppimista.” (n1)

Opettajat n2 ja n8 korostivat vielä erikseen, että heidän mielestään on lasten kielen kehittymisen kannalta haitallista muodostaa oppilasryhmiä, joissa ei ole äidinkielenään suomea puhuvia oppilaita lainkaan tai heitä on hyvin vähän. Opettaja n2 sanoi, että puhekieli luokassa ei tuollaisessa tapauksessa pysy suomena, ja opettaja n8 totesi samansuuntaisesti, että suomenkielisiltä koulukavereilta vertaisoppiminen on väistämätöntä, jos heitä vain luokassa on. Oman äidinkielenopetuksen kielellisiin vaikeuksiin auttavana tukitoimena toi esiin vain opettaja n2. Opettajat n3 ja n4 kyllä mainitsivat oman äidinkielenopetuksen ohimennen, mutta kumpikin negatiivisessa sävyssä. N4 totesi, että vain harvat oppilaat käyvät oman äidinkielen tunneilla, ja n3 kritisoi opetuksen tasoa, koska hänen mielestään oman äidinkielen opettajat ovat usein epäpäteviä työhönsä.

Suomen kielelle altistumisen lisäksi haastatteluissa mainittiin muitakin suomea toisena kielenään puhuvien kielellisiin vaikeuksiin auttavia tukitoimia, joita ei sellaisinaan löytynyt aiheeseen liittyvästä teoriakirjallisuudesta. Neljä haastateltavaa korosti pienen ryhmäkoon hyötyjä, vaikka sitä ei kenties voikaan pitää varsinaisena tukitoimena. Näiden neljän lisäksi opettaja n7 puhui muun ryhmän vaikutuksesta siihen aikamäärään, joka opettajalla on antaa suomea toisena kielenään puhuvalle oppilaalle, jolla on kielellisiä vaikeuksia. Opettajan käytettävissä oleva aika on rajallinen, ja joskus hänen täytyy priorisoida tuen tarvetta eri oppilaiden kesken.

”Ja kyllä se vaikuttaa aika paljon sekin, et minkä tasonen se muu luokka on, et minkälainen oppiaines on luokassa. Siinä on se aika, se käytettävissä oleva aika, et kuinka paljon pystyy resurssimaan. Nyt mulla tällä hetkellä on levoton ryhmä ja tosi heterogeeninen porukka, ja sit nää S2-oppilaat, mulla ei oo koskaan ollu näin heikkoja.” (n7)

Kolme opettajaa kertoi tehtävien eriyttämisen auttavan suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin. Opettaja n6 toivoi erityisesti alkuopetukseen selkokielisiä kirjoja ja hitaampaa etenemistähtia,

jossa keskityttäisiin pieniin kokonaisuuksiin kerrallaan. Vastaja n9 poikkesi hieman muista opettajista puhuessaan tukitoimista, sillä hän mainitsi myös hyvin konkreettisia vinkkejä opetusmenetelmiksi, kuten esimerkiksi itse keksittyjen runojen ja lorujen käytön sanastoharjoituksina. Lisäksi hän painotti kielen aktiivista tutkimista sen säännönmukaisuuksien havaitsemiseksi ja kodin tukea oppilaan kannustajana.

7.3.2 Käsitykset lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin sopivista tukitoimista

Opettajien käsitykset lukivaikeuksisille sopivista tukitoimista ryhmittivät eri tavalla kuin käsitykset suomea toisena kielenään puhuville oppilaille sopivista tukitoimista. Edellisessä alaluvussa kerrotut käsitykset painoutuivat opetusjärjestelyihin ja muihin tukimahdollisuuksiin, jotka kuuluvat selvästi koulun piiriin. Ainoastaan opettaja n9 mainitsi kodin tuen tärkeyden suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin puututtaessa. Lukivaikeuksisista oppilaista puhuttaessa sitä vastoin erotin kolme eri yläkategoriaa, johon vastaukset oli mahdollista luokitella: kotia koskevat tukitoimet, oppilasta koskevat tukitoimet ja koulun opetusjärjestelyjä koskevat tukitoimet.

Ensimmäinen näistä kategorioista oli suosioltaan niukin, ja sijoitin siihen vain maininnat vanhempien tuesta, joita tuli neljältä eri opettajalta. Tärkeänä pidettiin sitä, että tuki on kokonaisvaltaista ja jatkuu koulun seinien ulkopuolella, sekä sitä, että vanhemmat hyväksyvät lukivaikeuden olemassa olon, eivätkä syyllistä lasta tai opettajaa sen aiheuttamista vaikeuksista.

Oppilasta koskevaan yläkategoriaan luokittelin sellaiset seikat, jotka tähtäsivät selvästi oppilaan emotionaaliseen hyvinvointiin, hänen työskentelynsä helpottamiseen sekä omien opiskelutaitojensa kehittämiseen. Opettajat n3 ja n6 sanoivat, että lukivaikeuksista oppilasta auttaa omien heikkouksien ja vahvuuksien tiedostaminen, mikä ohjaa hänet tarkistamaan omia tuotoksiaan ja huomaamaan mahdolliset virheet niissä. Tavoitteena tässä olisi itseohjautuvuus, jonka avulla oppilas oppii kiertämään ongelmansa ja paikkaamaan

aukkokohtat. Opiskelu- ja etenkin lukumotivaation ylläpito sai haastatteluissa kolme mainintaa omana kokonaisuutenaan, mutta havaitsin lisäksi neljä muuta alakategoriaa, jotka mielestäni tähtäsivät myös oppilaan motivaation varmistamiseen. Nämä olivat oppilaan kannustaminen, tietokoneiden hyödyntäminen, omassa tahdissa eteneminen sekä tehtävien eriyttäminen, johon laskin kuuluvaksi myös maininnat räätälöidystä opetuksesta. Yhteenlaskettuna opiskelumotivaation ylläpito ja siihen tähtäävät tukitoimet saivat peräti 19 erillistä mainintaa haastatteluissa. Oppilaskeskeiset tukitoimet olivat tällä määrällä suosituin vastausten yläkategoria.

Oppilaan kannustamisen mainitsivat opettajat n1 ja n9. He puhuivat edistymisen painottamisesta virheisiin keskittymisen sijasta. Etenkin opettaja n1 puhui valoisasti lukivaikeuksien oppilaan mahdollisuuksista, eikä pitänyt lukivaikeutta fatalistisena, jos lapsella vain on luottamusta omaan kykyihinsä.

”Pitäis niinku koko ajan katsoo sitä, mitä se lapsi tuottaa, eikä sitä, et tuottaako se virheellistä vai virheetöntä. (...) Mun mielestä lapsesta voi tulla kirjailija, vaikka sillä ois lukivaikeus, kunhan se vaan luottaa siihen, et hän pystyy tuottamaan tekstiä.” (n1)

Omassa tahdissa etenemisen mainitsi kolme opettajaa, ja he tarjosivat perusteluiksi aikapaineiden purkamista, koska ne heikentävät lukivaikeuksien oppilaan suoriutumista, alentavat motivaatiota ja aiheuttavat hankalaksi koettujen tehtävien välttelyä. Tietokoneohjelmat tai -pelit saivat maininnan neljän eri opettajan haastattelussa. Niiden koettiin motivoivan oppilaita – etenkin poikia – hyvin, ja lisäksi automaattisen virheiden korjauksen tai alleviivauksen katsottiin vapauttavan oppilaiden huomiota tekstin sisältöön ja toisaalta myös kohdentavan heidän huomionsa omaan tyypillisiin virheisiin. Muistutan kuitenkin, että opettaja n5 koki pelien olevan yksi lukivaikeuksien oppilaiden kielellisten vaikeuksien selittäjä, joten yksimielisyyttä pelien hyödyllisyydestä opettajien keskuudessa ei suinkaan vallinnut. Viimeinen oppilaan motivaation ylläpitoon tähtäävä alakategoria oli eriyttäminen, jonka mainitsi yhteensä viisi opettajaa. He puhuivat etenkin tehtävien valikoimisesta ja osiin jakamisesta ja siitä, että tuki on mitoitettava kussakin tilanteessa lapsen tarpeiden ja kykyjen mukaiseksi. Sanaa räätälöinti käytettiin usein kuvaamaan tätä prosessia.

Koulun opetusjärjestelyihin lukeutuneita alakategorioita erotin neljä. Nämä olivat lukivaikeuden havainnointi, erityisopetus, ryhmäkoko sekä samanaikaisopetus. Lukivaikeuden havainnointiin laskin kuuluvaksi sellaiset kommentit, joissa korostettiin vaikeuksien varhaista diagnosointia sekä tilanteen seuraamista ja arviointia. Näitä mainintoja tuli yhteensä neljältä opettajalta. Havainnoinnin koettiin olevan hyödyllisintä silloin, kun siihen sitoutuvat useat aikuiset, kuten vanhemmat ja muut opettajat, ja kun se on pitkäjänteistä ja jatkuvaa. Osa-aikaisen erityisopetuksen mainitsi kuusi opettajaa, ja heidän kommenteissaan painottuivat erityisopettajan asiantuntemus sekä pienryhmätyöskentely, jotka haastateltavien mukaan auttavat lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiin vaikeuksiin. Yksikään vastaajista ei ollut sitä mieltä, että lukivaikeuksinen oppilas pitäisi siirtää kokonaan erityisryhmään, vaan erityisopettajan apua haluttiin nimenomaan kerran tai kaksi viikossa yleisopetuksen lisäksi. Opettaja n1 huomautti suhtautuvansa varoen erityisryhmäsiirtoihin siitä syystä, että pääkaupunkiseudun erityisopettajista on hänen mielestään huutava pula, ja erityisopettajana työskentelevät ovat tämän takia useammin epäpäteviä työhönsä kuin luokanopettajat. Opettajan kasvatustieteellinen koulutus oli n1:n mielestä ensisijaisen tärkeää, ja erityisryhmäsijoitus vasta toissijaista.

Lukivaikeuksiselle oppilaalle sopivin ryhmäkoko jakoi vastaajien mielipiteitä. Opettajat n1 ja n3 puolsivat erityisopetuksen pienryhmää sillä perusteella, että se poistaa ryhmäpainetta ja parantaa näin oppilaiden suoriutumista. Opettajat n4 ja n6 sitä vastoin puhuivat samanaikaisopetuksen puolesta, sillä heillä oli kummallakin siitä hyviä kokemuksia.

”Meillä on täällä erityisopetusta erityisopettajan luona, mutta on meillä sitten samanaikaisopetusta myös. Erityisopettaja on niinku täällä luokassa mukana, ja se on tosi ihana juttu. Meil on kauhian aktiivinen erityisopettaja, että hän on kans sen huomannu ja todennu hyväks. Et hän pitää huolen siitä, että sitä samanaikaisopetusta tulee myös, ettei oo vaan tuolla hänen kopissaan.” (n4)

Opettajat n7 ja n8 puolestaan jäivät vastauksissaan puntaroimaan opetuksessa mahdollisesti saavutettavia etuja ryhmän koosta ja kokoonpanosta riippuen. N7:n sanoi levottoman luokan häiriintyvän vain entisestään siitä, että luokkaan tulee joku ulkopuolinen henkilö, jonka läsnäoloon oppilaat eivät ole tottuneet.

Siinä tapauksessa, että samanaikaisopetukseen osallistuvien aikuisten keskinäinen työnjako on selvä ja luokan työrauha säilyy ylimääräisestä opettajasta huolimatta, n7 oli valmis pitämään samanaikaisopetusta lukivaikeuksista oppilasta hyödyttävänä asiana. Hän myös epäili samanaikaisopetuksen voivan vähentää sekaannusta, joka aiheutuu siitä, että lukivaikeuksinen oppilas on pienryhmässä ja poissa yleisopetuksen tunnilta silloin, kun annetaan kotitehtäviä tai muita tiedonantoja. Opettaja n8 ei puhunut samanaikaisopetuksen aiheuttamasta mahdollisesta rauhattomuudesta, mutta hän oli huolissaan siitä, saavatko erityisopettajan tukea tarvitsevat oppilaat sitä riittämiin, jos heitä ei poimita ajoissa yksilöopetukseen.

”No toisaalta joo ja toisaalta se tuntuu aika pelottavalta, et joissain tapauksissa musta tuntuu, et ois parempi, et hän sais heti paikalla enemmän sitä yksilöllistä tukea.” (n8)

7.3.3 Käsitykset kielellisten vaikeuksien havaitsemisesta ja sen merkityksestä

Tämän alaluvun tulokset on saatu haastattelun viimeisen kysymyksen vastauksista. Lisäksi opettajat toivat oma-aloitteisesti esiin kielellisten vaikeuksien diagnosointiin liittyviä seikkoja pitkin haastatteluja, ja olen kerännyt myös niistä sisältöä tähän alalukuun. Kaikki vastaajat n5:ttä lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että kielellisten vaikeuksien syyllä on väliä, kun oppilaalle valitaan tukitoimia. Kuusi heistä sanoi, että asialla on merkitystä juuri siksi, että vaikeuksien aiheuttaja ohjaa menetelmävalintoja. Kaikki tukitoimet eivät heidän mielestään automaattisesti auta kaikkiin vaikeuksiin, ja opettaja n1 puhui lisäksi suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan riskistä tulla leimatuksi oppimisvaikeuksiseksi. Hänen mukaansa lapsi voi luovuttaa ja passivoitua opiskelussaan, jos hän luulee virheellisesti kärsivänsä parantumattomasta oppimisvaikeudesta. Myös Hautamäki ja Savolainen sanovat, että leimaaminen voi vaikuttaa muiden ja omaan ymmärrykseen tilanteesta ja saada diagnoosin kääntymään alkuperäistä tarkoitustaan vastaan (Hautamäki & Savolainen, 2010, ss. 143–146). Suomea toisena kielenään puhuvalle oppilaalle virheellisesti annettu lukivaikeusdiagnoosi voinee siis opettajien vastausten mukaan olla oppilaalle haitaksi.

Vastaajat n2, n3, n4 ja n7 olivat sitä mieltä, että vaikeuksien syyllä on periaatteessa väliä, mutta heidän vastauksensa eivät olleet varauksettomia. N4 ja n7 totesivat, että koulussa on niin pieni menetelmäpaletti käytössä, että käytännössä samoja tukitoimia tarjotaan kaikille, eikä tuen räätälöintiin ole juuri mahdollisuuksia. Opettaja n5 katsoi, etteivät kielellisten vaikeuksien syyt ylipäättään kuulu luokanopettajan vastuulle, ja hänen lääkkeensä joka vaivaan on pyytää apua erityisopettajalta. Opettaja n3 puolestaan piti yhdentekevänä sitä, onko suomea toisena kielenään puhuvalla oppilaalla lukivaikeus vai ei, koska suomalainen kulttuuri on hänen mukaansa niin rasistinen, että se tuomitsee ja leimaa kaikki maahanmuuttajat joka tapauksessa. N2:n perusteluissa oli ehkä hieman optimistisempi sävy. Hän puhui oppilaskeskeisesti kunkin lapsen ainutlaatuisista tarpeista, jotka opettajan tulisi tukitoimissa huomioida.

”Se ei voi olla, et tohon diagnoosiin sopii vaan ton tyyppinen tuki, vaan et täytyy ajatella, mitkä asiat motivoi ja innostaa lapsia, ja sitä kautta sitten lähteä kehittämään niitä tukijuttuja. En mä täällä oo tauteja parantamassa, vaan motivoimassa ja innostamassa lapsia oppimaan asioita ja oppimaan oppimista. Se on se juttu.” (n2)

Kaikki haastatellut opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että on vaikea erottaa, onko suomea toisena kielenään puhuvalla oppilaalla juuri lukivaikeus, jos hänellä ilmenee jotakin kielellisiä vaikeuksia. Opettaja n1 koki tämän johtuvan siitä, että luokanopettaja ei tiedä tarpeeksi oppilaan kulttuuritaustasta voidakseen poissulkea sen vaikutuksia kielellisten vaikeuksien syntyyn. Esimerkkinä hän sanoi vanhempien välinpitämättömyyden tytön koulumenestyksestä. Opettaja n5 peräti tunnusti haastattelun aikana tehneensä opettajalausuntoja erityisopetuspäätöksiin tähän asti vain ”fiilispohjalta”. Opettajat n2 ja n3 sanoivat molemmat, että mikäli oppilaalla vain on jotakin kielellisiä vaikeuksia, niin ne kyllä huomataan viimeistään alakoulussa, koska kirjoittamisen ja lukemisen taitoja vaaditaan siellä niin paljon. He olivat kuitenkin myös keskenään yhtä mieltä siitä, että kielellisten vaikeuksien tarkka määrittely ja luokittelu on vaikeaa jo ilmiötasolla ja käytännössä mahdotonta, kun puhutaan yksittäisestä oppilaasta.

”Ylipäänsäkin semmonen kategorisointi (...) niin tää on just hyvä koulu siihen esimerkkinä, et ku ottaa noi lapset ja ajattelee niitä päässään, niin mihin tonkin nyt pudottais, jos on kaks laatikkoo. Valitse. Kyl se laps menis poikki.” (n3)

Neljä haastatelluista sanoi kielellisten vaikeuksien syiden erottamisen olevan vaikeaa ainakin osittain oppilaiden kypsymisen takia. Opettajat n5, n6, n7 ja n8 olivat sitä mieltä, että etenkin nuorista ja opettajalle vielä vieraista oppilaista on erittäin haastavaa ellei mahdotonta tietää, mistä kielelliset vaikeudet johtuvat. N6 koki varhaisen diagnoosin olevan, paitsi hankala tehdä alkuopetuksen oppilaille, niin lisäksi suorastaan turha. Hän puolsi lisättyä osa-aikaista erityisopetusta, tukiovetusta ja eriyttämistä kaikille alkuopetuksen oppilaille, joilla on kielellisiä vaikeuksia, ja jättäisi diagnoosin teon myöhemmäksi. Opettajat n9 ja n4 käsittivät asian päinvastoin niin, että varhainen diagnoosi ja tuki hyödyttävät oppilasta, koska silloin vaikeudet eivät pääse kumuloitumaan. N7 puhui myös ongelmien kasautumisesta, jota täytyisi ehkäistä varhaisella puuttumisella huolimatta siitä, että hän ristiriitaisesti piti myös opetuksen alkuvaiheessa tehtyä diagnosointia hankalana toteuttaa. Suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisten vaikeuksien diagnosointiin lukivaikeudesta tai muista syistä johtuvaksi näyttäisi siis kohdistuvan jännitteitä kahdesta suunnasta. Varhainen tuki ennaltaehkäisee ongelmia, mutta voi toisaalta myös olla virheellinen, epätarkka tai leimaava.

Neljä opettajaa mainitsi moniasiantuntijuuden ratkaisukseen valitessaan tukitoimia kielellisesti heikosti menestyvälle oppilaalle. Heidän lisäksi opettajat n7 ja n4 sanoivat, etteivät heidän asiantuntemuksensa ja resurssinsa riitä mahdollisesti neurologisten ongelmien oikeaan diagnosointiin, mistä voinee päätellä, että diagnoosin tekisi tarvittaessa joku toinen asiantuntija. Opettaja n3 puolestaan kritisoi oppilaan pään yli tapahtuvaa lapsen problematisointia, joka hänen mukaansa avaa loputtoman ”jossittelun horisontin”, mihin aina vain uudet asiantuntijat voivat liittyä mukaan spekuloidaan. N2, n5, n8 ja n9 olivat ne neljä, jotka puhuivat moniasiantuntijuuden puolesta. Opettaja n2 painotti vielä erikseen, että tiedon ei pidä kulkea vain koulun sisällä vaan myös päiväkodin, terveyskeskuksen, kodin ja koulun välillä. Koulun sisäisistä henkilöistä mainittiin erikseen suomi toisena kielenä -opettaja, erityisopettaja, koulupsykologi ja oman äidinkielen opettaja. Opettajat n2 ja n8 olivat sitä mieltä, että testaus ja

oppimisvaikeuksien kartoitus pitäisi tehdä oppilaan omalla äidinkielellä tai vertaillen sama testi sekä suomeksi että omalla äidinkielellä. Molemmat kuitenkin totesivat, ettei tämä ole aina mahdollista. Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufva (2009, ss. 38–39) kirjoittavat myös, että oppimisvaikeuksien diagnosointi tulisi aina tehdä molemmilla ja pääasiassa oppilaan vahvemmalla kielellä.

7.3.4 Tulkinta käsityksistä kielellisiin vaikeuksiin auttavista tukitoimista

Opettajat vastasivat lähes poikkeuksetta koulun sisäisiä opetusjärjestelyihin liittyviä seikkoja, kun kysyin haastatteluissa, mitkä tukitoimet auttavat suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin. Kaikkein tärkeimpänä tukena pidettiin suomi toisena kielenä opetusta, mutta sen perässä tulivat erityisopetus ja tukiopetus sekä uusina kategorioina pieni ryhmäkoko, suomen kielelle altistuminen sekä eriyttäminen. Käsityksissä lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin auttavista tukitoimista oli päällekkäisyyksiä näiden suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden tukitoimiin liittyvien vastausten kanssa. Myös lukivaikeuksiselle oppilaalle suositeltiin erityisopetusta, pientä ryhmäkokoja ja eriyttämistä. Päällekkäisiä käsityksiä sopivista tukitoimista olivat myös oppilaan etenemisen seuraaminen ja havainnointi, kodin eli vanhempien tuki sekä hidas eteneminen omassa tahdissa, mutta ne saivat vähemmän mainintoja kuin edellä mainitut.

Käsityksissä oli kuitenkin myös eroja. Lukivaikeuksisen oppilaan tapauksessa vastaukset jakautuivat erityisesti koulun opetusjärjestelyjä koskevien tukitoimien ja oppilasta itseään koskevien tukitoimien välillä. Suomea toisena kielenään puhuvia oppilaita koskevissa vastauksissa näin ei käynyt. Erityisen tärkeänä pidettiin lukivaikeuksisen oppilaan opiskelumotivaation ylläpitoa, johon tähtääviä mainintoja olivat omassa tahdissa eteneminen, oppilaan kannustaminen, tietokoneavusteinen opiskelu sekä tehtävien eriyttäminen. Kaksi opettajaa piti tärkeänä myös sitä, että oppilas valtautetaan pärjäämään itse oman lukivaikeutensa kanssa siten, että hän tunnistaa itse hankaluutensa ja osaa paikata niitä. Vanhempien tuki mainittiin kielellisiä vaikeuksia helpottavana tekijänä sekä lukivaikeuksisen että suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan

kohdalla, mutta ensimmäisessä tapauksessa se sai maininnan neljältä eri opettajalta ja jälkimmäisessä vain yhdeltä.

Vaikuttaisi siltä, että opettajien vastaukset lukivaikeuksista oppilasta auttavista tukitoimista painottuivat oppilaan emotionaalisen hyvinvoinnin varmistamiseen tähtääviin tukitoimiin. Kenties opettajat käsittävät lukivaikeuksisen oppilaan itsetunnon alenemisen riskin suuremmaksi kuin suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan. Tätä oletusta tukisi lukivaikeuden myötäsyttyinen ja pysyvä luonne, vaikka sen oireisiin voikin löytää helpottavia apukeinoja. Lukivaikeuksiset tutkitusti uskovat muita heikommin oppimis- ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa (Linnakylä et al., 2000, s. 120).

Koska opettajat vastasivat useimmin suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiin vaikeuksiin auttavaksi tukitoimeksi suomi toisena kielenä -opetuksen, päättelen heidän pitävän tällaisen oppilaan vaikeuksia ensisijaisesti puutteellisesta kielitaidosta johtuvina. Ajattelen näin siksi, että suomi toisena kielenä -opetus ei ole oppimisvaikeuksien korjaamiseen tähtäävää tukea, vaan oma oppimääränsä. Erityisopetuskin mainittiin suomea toisena kielenään puhuville sopivaksi tukitoimeksi, mutta ei yhtä usein kuin suomi toisena kielenä -opetus.

Jokainen haastatelluista oli sitä mieltä, että mikäli suomea toisena kielenään puhuvalla oppilaalla on kielellisiä vaikeuksia, on vaikea sanoa, onko tällä oppilaalla lukivaikeus vai ei. Erityisen haastavaksi tilanne koettiin silloin, kun oppilas ei ole vielä opettajalle tuttu tai kun oppilas on hyvin nuori. Kuitenkin kaikki heistä paitsi n5 kokivat lisäksi, että kielellisten vaikeuksien syyllä on väliä etenkin sopivia tukitoimia valittaessa. Tästä seuraa opettajalle hyvin hankala tilanne, koska heihin kohdistuu keskenään ristiriitaisia vaatimuksia. Sama jännitteisyys paljastui vastauksissa varhaisen diagnoosin merkityksestä. Osa opettajista koki sen ehkäisevän vaikeuksien kumuloitumista, kun taas toiset sanoivat, että diagnoosi voi olla tarpeettoman leimaava, turha tai mahdoton tehdä nuorille oppilaille. Lisäksi opettajat n4 ja n7 totesivat, että kouluilla ei ole resursseja tarjota eri tukitoimia eri syistä johtuviin kielellisiin vaikeuksiin, vaikka täsmällisessä diagnosoinnissa onnistuttaisiinkin. Tukitoimien tarkka

kohdentaminen ei siis olisi niinkään opettajien näkökulmasta turhaa kuin käytännön rajoituksista johtuen mahdotonta.

Se, että vastauksissa suositeltiin osa-aikaista erityisopetusta sekä lukivaikeuksisten että suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kielellisiin vaikeuksiin, ei ehkä ole osoitus siitä, että opettajat rasistisesti olettaisivat lukivaikeuden olevan yleisempi maahanmuuttajilla kuin kantaväestön oppilailla. Tulkitseen asian olevan pikemminkin niin, että opettajat saattavat kokea oman ammattitaitonsa riittämättömäksi haastavan tilanteen edessä, ja tämän takia he turvautuvat myös toisten opettajien asiantuntemukseen. Neljä opettajaa puhui suoraan moniammatillisuuden puolesta ja tiedon kulkemisesta eri sidosryhmien välillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet säilyttää opettajien harteille ison vastuun oppimisvaikeuksien havaitsemisesta ja tuen aloittamisesta (ks. POPS, 2004, s. 24). Ymmärrettävästi yksin luokanopettajien osaaminen ei tämän vastuun kantamiseen aina riitä. Vastuun jakaminen onkin järkeenkäypä ja luova tapa ratkaista vaikeasti tunnistettavien oppimisvaikeuksien ongelmaa. Valitettavasti tämä ratkaisu ei kuitenkaan ole aukoton, sillä mahdollinen virhediagnoosi voi vaikuttaa sekä oppilaan omaan että muiden ymmärrykseen hänen tilanteestaan (ks. Hautamäki & Savolainen, 2010, ss. 143–146). Oppilas saattaa saada virheellisen käsityksen omista oppimismahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan. Jos haastateltavat itse olivat sitä mieltä, että kielellisten vaikeuksien aiheuttajalla on väliä tukitoimia valittaessa, olisi virheellisesti diagnosoidulla oppilaalla riski tulla ohjatuksi hänen vaikeuksiinsa toimimattoman tuen piiriin.

8 Luotettavuus

Varmistan tämän tutkielman luotettavuuden osoittamalla yhteyden tulosten ja aineiston välillä. Koska kyseessä on pääosin laadullinen tutkielma, tärkeitä on tutkimusprosessin tarkka kuvaus: toteutuksen kulkua pitää voida helposti seurata (Silverman, 2004, ss. 254–255). Reliabiliteetti ja validiteetti sopivat termeinä paremmin kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta kvalitatiivisessakin tutkimuksessa luotettavuuteen ja pätevyYTEEN on kiinnitettävä huomiota huolimatta inhimillisten ilmiöiden ainutlaatuisuudesta. Tässä tapauksessa validiteetti on henkilöiden, tapahtumien ja tilanteiden tarkkaa kuvausta sekä näiden kuvausten yhteensopivuutta niistä esitettyjen selitysten ja tulkintojen kanssa. (Hirsjärvi et al., 2008, s. 227.)

Reliabiliteetti eli toistettavuus tässä tutkielmassa tarkoittaa, että minimoin tulosten sattumanvaraisuuden. Tähän tarkoitukseen käytin rinnakkaisluokittelijaa, jolle tutkielmani aihepiirini oli tuttu eli kollegaani Saaga Manneria, joka on suomi vieraana kielenä -opettaja yksityisessä kielikoulussa ja joka on opettanut myös lukuvaikeuksisa henkilöitä. Käytännössä annoin hänelle haastattelurunkoni sekä noin 10 % puhtaaksi kirjoitetusta aineistosta luokiteltavaksi ja vertasin hänen luokittelutapaansa omaani. Pyysin häntä luokittelemaan haastatteluvastaukset haastattelurungon kysymykseen seitsemän. Luokittelin itse vastaukset seitsemään eri kategoriaan kuuluviksi, kun taas rinnakkaisluokittelijani havaitsi viisi eri kategoriaa. Kategorioistamme neljä olivat nimiltään ja mainintamääriltään lähes samoja. Näissä neljässä ainoa ero oli kategoriassa, jota itse kutsuin ulkoiseksi traumaksi ja jota hän nimitti ulkoiseksi fyysiseksi syyksi. Löysin itse tähän kategoriaan kaksi mainintaa ja Manner havaitsi niitä yhden. Olin luokitelllessani erottanut harjoituksen puutteen, emotionaaliset ongelmat sekä tietokone- ja konsolipelit kunkin omaksi kategoriakseen, mutta Manner oli niputtanut ne yhdeksi isoksi kategoriaksi, jonka hän nimesi ulkoiseksi psykologisiksi syiksi. Hänellä oli tässä kategoriassa myös kolme mainintaa vähemmän kuin mitä itse olin löytänyt. Luokittelin kysymykseen seitsemän liittyen yhteensä 22 mainintaa, joista 13 oli täysin samoja kuin rinnakkaisluokittelijallani, viisi erosi vain kategorian nimeämisessä,

ja kolme olivat sellaisia, jotka olin itse havainnut, mutta rinnakkaisluokittelijani ei. Jos lasken luokitteluissamme yhteneviksi myös ne kategoriat, jotka poikkesivat toisistaan vain nimiltään, mutta eivät sisällöiltään, oli luokitteluissamme 82 % yhdenmukaisuus.

Esitutkimus pyrki ennalta ehkäisevästi varmistamaan, että tutkimusmenetelmäni mittasi sitä, mitä sen oli tarkoituskin mitata. Esitutkimuksella tarkensin käyttämäni mittaria. Kyselylomakkeen ja yksilöhaastattelun rinnakkainen käyttö puolestaan vähentää väärinkäsitysten mahdollisuutta, kun ilmiötä lähestytään kahdelta suunnalta. Esitutkimus, triangulaatio ja rinnakkaisluokittelijan käyttö tuottavat laadullisen tutkielman, jonka tulokset ovat siirrettäviä ja uskottavia.

9 Pohdintaa

Sain tämän tutkielman tulokseksi, että luokanopettajien käsityksissä suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden ja lukivaikeuksisten oppilaiden kielellisistä vaikeuksista on päällekkäisyyksiä. Sama toistuu käsityksissä vaikeuksiin auttavista tukitoimista. Eri vaikeuksien selittäminen samoilla syillä ei paljastunut haastatteluvastauksissa, mutta kyselylomakevastauksissa kylläkin. Kyselylomakevastauksista havaitsin myös, että luokanopettajien käsitykset kielellisistä vaikeuksista ja niiden selityksistä poikkeavat aiemmasta tutkimustiedosta siinä, että käsitykset usein yleistetään sekä lukivaikeuksisia että suomea toisena kielenään puhuvia oppilaita koskeviksi. Lisäksi kaikki haastatellut myönsivät pitävänsä lukivaikeuden erottamista vaikeana sellaiselta oppilaalta, joka puhuu suomea toisena kielenään ja jolla on jotakin kielellisiä vaikeuksia.

Tulosten perusteella väitän, että lukivaikeuden erottaminen suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan muista syistä johtuvista mahdollisista kielellisistä vaikeuksista on luokanopettajille haaste, johon he eivät koe oman osaamisensa aina riittävän. Oppilaan näkyvistä ongelmista koululuokassa ei ole helppoa päätellä niiden varsinaista aiheuttajaa (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 223). Oletan tämän vaikeuksien syiden erottamisen haasteen selittävän erityisopetuksen ja suomi toisena kielenä -opetuksen suosiota kielellisiin vaikeuksiin auttavina tukitoimina: luokanopettajat hyödyntävät muidenkin opettajien ammattitaitoa kohdatessaan hankalan tilanteen. Kyse tuskin on siitä, että luokanopettajat käsittäisivät suomea toisena kielenään puhuvat oppilaat useammin lukivaikeuksisiksi kuin suomea äidinkielenään puhuvat, mutta heidän ei ole helppoa olla lukivaikeuden läsnä- tai poissaolosta varmoja, minkä takia he pitävät erityisopettajan puoleen kääntymistä hyödyllisenä.

Perusopetuslain nojalla jokaisella oppimisvaikeuksisella lapsella ja nuorella pitäisi olla yhdenvertainen mahdollisuus peruskoulutukseen (Jylhä, 2007, s. 197). Käsitän yhdenvertaisen mahdollisuuden tarkoittavan, että mikäli lapsi tarvitsee tukitoimia, hänellä oikeus niitä saada. Tukitoimien pitäisi hyödyttää

lasta, eikä olla häneltä pois. Etenkin kielitaito-ongelmiin on puututtava, koska ne ovat yleisimpiä koulutuksesta syrjäytymisen syitä (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 217). Virhediagnoosiin liittyy kuitenkin haitallisten seuraustulkintojen riski, kuten itseen kohdistettu tai muiden suunnalta tuleva oppimisvaikeuksiseksi leimaaminen (Hautamäki & Savolainen, 2010, ss. 143–146). Siksi kaiken mahdollisen avun ei voi katsoa automaattisesti vain hyödyttävän oppilasta hänen vaikeuksiensa syistä piittaamatta. Kaikki haastatellut yhtä lukuun ottamatta olivat myös sitä mieltä, että kielellisten vaikeuksien syyllä on väliä tukitoimia valittaessa. Valitettavasti tämä ei tarkoita luokanopettajien kokevan, että heillä olisi käytännössä mahdollisuuksia tai resursseja oppilaiden kielellisten vaikeuksien syiden selvittämiseen. Opettajilta vaaditaan epävarmuudensietokykyä niissä tilanteissa, joissa he eivät saa luotettavaa tietoa suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisten vaikeuksien aiheuttajasta. Virhediagnoosin riski tarkoittanee, että ajoittain sietokykyä vaaditaan myös suomea toisena kielenään puhuvilta oppilailta. Ainakin vielä vuonna 2002 maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus kuntien erityisopetussiirroissa ja erityisopetusryhmissä oli suhteellisesti suurempi kuin kantaväestön lasten osuus (Bröcker & Hautaniemi, 2002, s. 223).

Tulokseksi saa aina senttimetrejä, jos mittaa pelkällä viivoittimella. Epäilen, että omiin tutkimuskysymyksiini olisi voinut saada erilaisia tuloksia eri mittarilla, vaikka sen parhaani mukaan yritinkin muodostaa. Haastattelutilanteissa osa luokanopettajista kritisoi tutkielmani esittämän kielellisten vaikeuksien kategorisoinnin keinotekoisuutta. Mielestäni vastaaja n3 kiteytti asian hyvin haastattelussaan:

”Ylipäänsäkin semmonen kategorisointi, joka on varmaan just jossain Opetusvirastossa tai varsinki jossain kasvatustieteellisessä vielä toimii, syystä siitä, kun ne lähestymistavat on niin ankaria ja kategorisia, niin kuin ollakaan sit se alkaa sekin mitä tutkitaan näyttää hyvin kategoriselta.” (n3)

Koska koen suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden aseman tärkeäksi, etenkin Suomen tämänhetkisessä poliittisessä ilmastossa, toivoisin, että ilmiötä todella lähestyttäisiin monelta suunnalta useissa eri tutkimuksissa tämän tutkielman rajojen purkamiseksi. Ehdotan mahdollisiksi jatkotutkimuksiksi

suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden suomen kielen oppimisprosessin mallintamista kuten myös heidän oppimisvaikeuksiensa ilmenemistapojen mallintamista. Luokanopettajien ammattitaidon aukkokohtien osoittelu herättää varmaankin keskustelua, mutta ei välttämättä johda tilanteen parantumiseen. Rakentavampi ratkaisu voisi olla tarjota opettajille oppimisprosessien malleja työkaluiksi, jotta heidän ei tarvitsisi työskennellä arvailujen varassa.

Lähteet

- Ahvenainen, O & Holopainen, E. (2005). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. (2. painos.) Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Ahvenainen, O & Karppi, S. (1993). *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Aro, M. (1999). Näkökulmia lukivaikeuksien kuntouttamiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (ss. 273–289). Juva: WSOY.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2009). Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (ss. 64–93). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Birdsong, D. (1999). Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. Teoksessa D. Birdsong (toim.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (ss. 1–22). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- de Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition. An advanced recourse book*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bröcker, L. & Hautaniemi, P. (2002). Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 215–225). (11. painos.) Juva: WS Bookwell Oy.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. (5. painos.) London and New York: RoutledgeFalmer.
- Erytisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2009*. (2009). Tilastokeskus. Saatavissa http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_004_fi.html [viittauspäivä 24.2.2011.]

- Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2009.* (2009).
Tilastokeskus. Saatavissa http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_001_fi.html [viittauspäivä 24.2.2011.]
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (ss. 133–157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (ss. 25–43). (2. painos.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- EVK (2003). *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Grant, C. A. & Sleeter C. E. (2005). Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (ss. 61–83). (5. painos.) Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Halliday, M. A. K. (2003). A Brief Sketch of Systemic Grammar. Teoksessa J. Webster (toim.) *On Language and Linguistics* (ss. 180–184). London and New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3. painos.) London: Hodder Arnold.
- Hammarberg, B., Håkansson, G. & Martin, M. (1999). Cognitive and Functional Aspects of Second Language Development. Teoksessa P. Pietilä & O-P. Salo (toim.) *Multiple Languages – Multiple Perspectives. AfinLan julkaisuja 57* (ss. 55–82). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavissa <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/1999/57/cognitiv.pdf> [viittauspäivä 27.11.2010.]
- Hautamäki, J. & Savolainen, H. (2010). Arviointi, diagnoosi ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (ss. 141–170). (1.–2. painos.) Helsinki: WSOYpro Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. (13.–14. painos.) Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). Erityisopetuksen tilastoja vuodelta 2005. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun* (ss. 51–63). Juva: WS Bookwell Oy.
- Jylhä, I. (2007). Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun* (ss. 197–218). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä: Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (ss. 70–85). (3. painos.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, T. (2005). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma* (ss. 127–190). (2.–3. painos.) Juva: WSOY.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York: Longman Group.
- Latomaa, S. (1995). Mistä suomi alkaa? Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kieltenväliset kontaktit. AfinLan julkaisuja 53* (ss. 77–89). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Latomaa, S. (2003). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.) *Suolla suomea: Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII* (ss. 11–32). Helsinki: Painorauma Oy.
- Linnakylä, P. Malin, A. Blomqvist, I. & Sulkunen, S. (2000). *Lukutaito työssä ja arjessa*. (2. painos.) Jyväskylä: ER-paino Ky.

- Lyytinen, H. (2005). Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (ss. 10–19). (2.–3. painos.) Juva: WSOY.
- Maahanmuutto, maastamuutto ja nettomaahanmuutto 1971–2006.* (2007). Tilastokeskus. Saatavissa <http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/tau.html> [viittauspäivä 26.11.2010.]
- Martin, M. (1993). Matkailijana morfologiassa. Teoksessa E. Aalto & M. Suni (toim.) *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen* (ss. 51–70). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Martin, M. (1999). Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* (ss. 157–178). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mátyás, E. (1999). Suomi toisena kielenä -alan historiaa ja nykypäivää. Teoksessa M. Martin & K. Voionmaa (toim.) *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä* (ss. 34–35). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2010). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet* (ss. 75–100). (1.–2. painos.) Helsinki: WSOYpro Oy.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset vaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (ss. 36–61). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2008–2009 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan.* (2009). Tilastokeskus. Saatavissa http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_fi.html [viittauspäivä 26.11.2010.]
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä.* Helsinki: Yliopistopaino.

- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf. [viittauspäivä 26.11.2010.]
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. (2001). Vieraat kielet. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (ss. 82–86). Juva: PS-kustannus.
- Rampton, B. (1995). *Crossing Language and Ethnicity Among Adolescents*. Harlow, England: Longman Group Limited.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S. & Frith, U. (2002). *Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults*. Saatavissa <http://cogprints.org/2350/1/dyslexia02web.pdf> [viittauspäivä 26.11.2010.]
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* (ss. 73–102). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Sarlin, H.-M. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (ss. 20–34). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Silverman, D. (2004). *Interpreting Qualitative Data*. (2. painos.) London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publications.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2001). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (ss. 58–80). Juva: PS-kustannus.
- Suni, M. (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Moniste 11/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Takala, M. (2006). Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-VAIKEUDESTA Luki-TAITOON* (ss. 65–85). (2. painos.) Helsinki: Yliopistopaino.

- Temple, E., Deutsch, G.K., Poldrack, R.A., Miller, S.L., Tallal, P., Merzenich, M.M. & Gabrieli, J. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 100* (ss. 2860–2865). Saatavissa <http://www.pnas.org/content/100/5/2860.full.pdf> [viittauspäivä 20.6.2011.]
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2009). *Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla. Kolme pedagogista interventiota*. Helsinki: Yliopistopaino.
- von Euler, C. (2002). Dyslexia: how it started and some steps towards the present. Teoksessa E. Hjelmquist & C. von Euler (toim.) *Dyslexia & Literacy* (ss. 16–22). London & Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
- Väestö. (2009). Tilastokeskus. Saatavissa http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne [viittauspäivä 26.11.2010.]

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko. Lihavoidut kysymykset esitettiin haastattelutilanteissa.

1 Mitkä kielelliset vaikeudet ovat mielestäsi tyypillisiä suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielelle?

- sanastolliset
- syntaktiset (lauserakenteelliset)
- morfologiset (taivutukselliset)
- fonologiset (ääntämykselliset)
- tavoitteelliset (kielenkäyttöön ja sosiokulttuuriseen sisältöön liittyvät)
- oikeinkirjoitukselliset

(Kielitiedon osa-alueet, joilla voi sattua virheitä Maisa Martinin ja EVK:n mukaan.)

2. Millä S2-oppiaineen ja AI:n (jos oppilas on integroitu) keskeisten sisältöjen alueilla suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielelliset vaikeudet ilmenevät?

- rakenteet ja kielitieto
- lukeminen ja kirjoittaminen
- kertomusperinne
- kirjallisuus
- viestintäkasvatus
- puheviestintä ja vuorovaikutustaidot
- kieltenopiskelutaidot

(S2-oppiaineen keskeiset sisällöt POPS 2004:n mukaan.)

3. Mitkä syyt mielestäsi selittävät suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia tai toisaalta kielen oppimista?

- POPS 2004:
 - oman AI:n hallinta
 - oman AI:n ja suomen rakenteellinen ja kulttuurinen etäisyys
 - ikä
 - kulttuuritausta
 - kokemustausta
- de Bot, Lowe & Verspoor:
 - kielikontaktien määrä
 - kielikontaktien laatu
 - yksilölliset piirteet: ikä, asenne, motivaatio, kyvykkyys, aiemmat oppimiskokemukset
- Rampton:
 - asiantuntijuus
 - sitoutuneisuus
 - Tomasello:
 - puhujan intentiot
 - kielellisten symbolien käyttöarvo yksilölle

4. Minkä tukitoimenpiteiden koet auttavan suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiin vaikeuksiin?

- Bröcker & Hautaniemi:
 - oman AI:n opetus, S2-opetus, tukioetus (sis. valmistavan opetuksen), erityisopetus
- Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva:
 - oppimisvaikeuksien diagnosointi tehtävä molemmilla kielillä, pääasiassa AI:llä

5. Mitkä kielelliset vaikeudet ovat mielestäsi tyypillisiä lukivaikeuksisen oppilaan kielelle?

- kielellisen muistitoiminnan häiriöt: puhutun ja kirjoitetun kielen piirteiden tunnistaminen, tallentaminen ja mieleen palauttaminen
- heikot fonologiset taidot: sanan tunnistus, oikeinkirjoitus, lukemisen hitaus (Takalan, Aron sekä Ahvenaisen & Holopaisen mukaan)

6. Mitkä ovat mielestäsi lukivaikeuksisen oppilaan tekemiä tyypillisiä virheitä?

- Ahvenainen & Holopainen:
 - lukumäärä vai laatu?
 - väärä sana
 - puuttuva kirjain
 - liika kirjain
 - yksikkö/monikko
 - toisto
 - väärä kirjain
 - puuttuva sana
 - väärä sanan loppu
 - katko
 - reversaali (leikki-liekki)
- dysleksian 10 alataitoprofiilia Lyytisen mukaan:
 - epäsanojen lukeminen
 - äänteen käsittelytaito
 - lyhytaikainen kuulomuisti
 - sanaksi erottamisen nopeus
 - sanan tunnistus
 - sanaksi erottamisen tarkkuus
 - taivuttaminen
 - kirjoitusvirheet
 - lukuvirheet
 - lukemisen nopeus

7. Mitkä syyt mielestäsi selittävät lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia tai toisaalta kielen oppimista?

- määritelmä Takalan ja Aron mukaan:
 - ongelma äännetietoisuudessa
 - ongelma äänne–kirjain-vastaavuuden havaitsemisessa

- ongelma työmuistissa
- ongelma ortografisessa prosessoinnissa (oikeinkirjoituksessa)
- vaikeus ymmärtää luettua (teknisen lukutaidon sujuvuudesta huolimatta)
- elinikäinen vaikeus
- Korhonen ja Ahvenainen & Holopainen:
 - geneettisesti ja sosiaalisesti periytyvää
- Ramus & al. ja Takala:
 - fonologisen prosessoinnin selitysteoria
 - pikkuaivoteoria
 - magnosellulaariteoria

8. Minkä tukitoimenpiteiden koet auttavan lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiin vaikeuksiin?

- Moberg & Savolainen:
 - erillisopetuksesta ei ole hyötyä
 - erityisluokkasijoitus on leimaava
- Hautamäki & Savolainen:
 - määriteltävä kuka on erityisoppilas, millaista opetussuunnitelmaa häneen sovelletaan ja annetaanko opetus yleis- vai erityisopetuksessa
- Ahvenainen & Holopainen:
 - arviointi formaalista tai informaalista
 - diagnoosin sisällettävä luotettava kuvaus oppimisedellytyksistä suhteutettuna asetettaviin tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin

9. Onko kielellisten vaikeuksien syyllä mielestäsi väliä tukitoimia valittaessa? Perustele.

Liite 2. Kyselylomake. Tässä pienennettynä ja valmiiksi täytettynä teoriakirjallisuuden mukaisesti.

Liittyvätkö seuraavat piirteet mielestäsi

a.) suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan käyttämään kieleen?

b.) lukivaikeuksisen oppilaan käyttämään kieleen?

c.) molempiin?

Merkitse rastilla sopivin vaihtoehto.

KIELELLINEN PIIRRE	a.) S2	b.) LU KI	c.) +
1. Vaikeudet tai virheet lauserakenteissa	x		
2. Vaikeudet puhutun ja kirjoitetun kielen piirteiden muistiin tallentamisessa		x	
3. Vaikeudet tai virheet sanojen taivutuksessa	x		
4. Vaikeudet tai virheet sosiokulttuurisissa sisällöissä ja tavoitteissa	x		
5. Vaikeudet tai virheet oikeinkirjoituksessa			x
6. Elinikäistä, eikä tukitoimilla täysin poistettavissa		x	
7. Dynaaminen ja jatkuva muutostila	x		
8. Vaikeudet tai virheet ääntämyksessä	x		
9. Vaikeudet puhutun ja kirjoitetun kielen piirteiden tunnistamisessa		x	
10. Vaikeudet puhutun ja kirjoitetun kielen piirteiden mieleen palauttamisessa		x	
11. Vaikeudet tai virheet sanan tunnistuksessa		x	
12. Lukemisen hitaus		x	
13. Vaikeudet tai virheet sanastossa	x		

Selittävätkö seuraavat seikat mielestäsi

a.) suomea toisena kielenään puhuvan oppilaan kielellisiä vaikeuksia?

b.) lukivaikeuksisen oppilaan kielellisiä vaikeuksia?

c.) molempien kielellisiä vaikeuksia?

d.) ei kummankaan kielellisiä vaikeuksia?

Merkitse rastilla sopivin vaihtoehto.

KIELELLISEN VAIKEUDEN SELITTÄJÄ	a.) S2	b.) LU KI	c.) +	d.) -
1. Äännetietoisuuden ongelmat		x		
2. Työmuistin ongelmat		x		
3. Suomen kielen rakenteellinen ja kulttuurinen etäisyys omasta äidinkielestä	x			
4. Ikä	x			
5. Matala älykyys				x
6. Kulttuuritausta	x			
7. Kokemustausta	x			
8. Sosiaalis-emotionaalinen häiriö				x
9. Geneettinen perinnöllisyys		x		
10. Sosiaalinen perinnöllisyys		x		
11. Oman äidinkielen hallinta	x			
12. Äänne–kirjain-vastaavuuden havaitsemisen ongelmat		x		
13. Aivovaurio				x
14. Kielikontaktien määrä ja laatu	x			
15. Aistihavaintojen epätarkkuus				x
16. Oikeinkirjoituksen prosessien ongelmat		x		
17. Yksilölliset piirteet kuten asenne, motivaatio ja kyvykkyys	x			