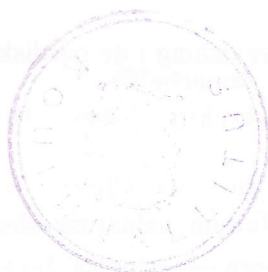


S. Takala

OPINTOPÄIVÄ 17.2.
OPPIMISVAIKEUKSIEN VOITTAMINEN
OPPILAALLE VIERAAT KIELET
OHJAAJAN OPAS

Suunnittelu
Jouko A. Räihä
Rauni Arponen
Marja-Liisa Eerola
Anja Franssila
Hanna Jaakkola
Rauha Petro
Nils Sandberg
Leila Taittonen
Sauli Takala
Eeva Tuokko

OPPILAALLE VIERAIDEN KIELTEN OPPIMISVAIKEUKSIEN VOITTAMINEN



SISÄLTÖ

JOHDANTO

Kielenopiskelu — koko ikäluokan oikeus

OSIO 1

Oppimisvaikeuksien voittamista vieraiden kielten alueella käsittelevät tutkimukset

OSIO 2

Oppilaan tuntemuksen merkitys

Oppilaan tuntemuksen keinoja

Oppilaan valmiudet ja taito ymmärtää ja käyttää hyväkseen opetusta

Onnistumisen kokemukset

OSIO 3

Kieltenopiskelun solmukohtia

Suunnittelu oppimisvaikeuksien syntymistä ehkäisevänä toimenpiteenä

Vaihtelevat opetus- ja opiskelumenetelmät

Oppilaiden välinen yhteistyö

OSIO 4

Tukiopetus oppilaille vieraissa kielissä

Oppilaita, joille kielenopiskelu voi tuottaa erityisiä vaikeuksia

Erityisopetus kielenopetuksen tukena.

Tukiopetuksen suunnittelulomake

LIITTEET

PH-kalvoehdotukset

LÄHTEET

Allen, Edward David and Rebecca M. Valette (1972), *Modern Language Classroom Techniques*, New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.

Burstall, C. (1968) *French from eight*. NFER Occasional Publication Series No. 18.

Burstall, C. (1970) *French in the primary school. Attitudes and Achievement*. NFER: King, Thorne & Stace.

Harmonisering av den obligatoriske engelskundervisning i de nordiske land (1973), Sekretariatet for nordisk kulturelt samarbejde.

Koskenniemi Matti ja Hälinen Kaisa, (1970), *Didaktiikka*, Helsinki: Otava

Lahdes, Erkki (1970), *Peruskoulun opetusoppi*, Helsinki: Otava

POPS-70 opas 3 *Vieraat kielet* Kouluhallitus/Valtion painatuskeskus

Rivers, Wilga M. (1972), *Vieraan kielen opettamisen psykologiaa*, Jyväskylä: Gummerus

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, M. I. (1968) *Teaching to specific objectives*, Modesto, Calif.: Stanislaus County Schools Office. Teoksessa Pimsleur, PX & Quinn. T. (toim.) *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge University Press, 1971.

Takala, S. (1968) *Peruskoulukuntien yhdistettyjen luokkien ja vuosiluokkien koulusaavutukset ruotsin kielessä*. KTL/Kokeilu- ja tutkimus- selosteita 120.

Takala, S. (1968) *Koko ikäluokan ruotsin kielen koulusaavutukset*. KTL/Kokeilu- ja tutkimus- selosteita 13.

Takala, S. (1971) *Kokeiluperuskoulujen yhteiset vieraiden kielten ko- keet 1970-71*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 115.

Takala, S. (1971) *Tasokurssivalinnat, kurssien vaihtaminen ja tukiope- tukseen osallistuminen oppilaalle vieraissa kielissä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 119.

Takala, S. (1973) *Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen jul- kaisuja 194.

Valette, Rebecca M. and Disick Renee S. (1972), *Modern Language Per- formance Objectives and Individualization*, New York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc.

JOHDANTO

KIELENOPISELU — KOKO IKÄLUOKAN OIKEUS

Oppivelvollisuus on nähtävä oppioikeutena, joka antaa mahdollisuuden niillekin, joilla on poikkeuksellisen suuria vaikeuksia oppimisessa.

20%
Kokemus ja tutkimukset ovat osoittaneet, että noin viidesosalla oppilaista on vaikeuksia vieraankielenopiskelussa. Syyt vaikeuksiin saattavat olla monenlaisia. Erilaisten syiden tunteminen on kielenopettajalle tärkeää, jotta hän voi ottaa ne huomioon opetuksensa suunnittelussa ja toteuttamisessa ja auttaa niitä oppilaita, joilla on erityisiä vaikeuksia, niin ettei seurauksena vaikeuksien ilmetessä ole vain heikoksi alennettu arvosana ja vastuun jättäminen yksin oppilaan kannettavaksi.

Vaikeuksien syntymistä voidaan ennalta ehkäistä ja niiden vaikutusta lievittää sekä tiedon että monien toimenpiteiden avulla, joista seuraavassa tehdään tarkemmin selkoa:

PH 17.2. VK-1

- tiedon tutkimustuloksista, joita on saatu selvitellessä vieraan kielen oppimisvaikeuksien syitä, ja ottamalla nämä tulokset huomioon opetustyössä,
- hyvällä oppilaantuntemuksella,
- oppilaiden erilaisten valmiuksien huomioon ottamisella,
- käyttämällä hyväksi tietoa oppilaiden erilaisten vaikeuksien syistä,
- antamalla kaikille oppilaille mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä opiskelussaan,
- kielenopiskelun solmukohtien kartoittamisella ja niiden solmukoh- tien huomioon ottamisella käytännön koulutyössä,
- työn huolellisella suunnittelulla, jossa erityistä huomiota kiinnitetään oppimisvaikeuksien ehkäisemiseen ja voittamiseen,
- käyttämällä vaihtelevia, erilaiset oppilaat huomioon ottavia opetus- ja opiskelumenetelmiä,
- eriyttämällä opetusta ja opiskelua luokansisäisin keinoin,
- totuttamalla oppilaat auttamaan toisiaan,
- tehostamalla tukitoimenpiteitä maksimiin,
- yhteistyöllä erityisopettajan kanssa.

OPPIMISVAIKEUKSIEN VOITTAMISTA VIERAIDEN KIELTEN ALUEELLA KÄSITTELEVÄT TUTKIMUKSET

Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Kun koko ikäluokka opiskelee vierasta kieltä, hitaasti edistyvien oppilaiden oppimisvaikeudet ovat nousseet yhdeksi keskeisimmistä ongelmista. Tutkimusten mukaan osalla oppilaista esiintyy selvästi alisuoriutumista vieraissa kielissä muihin aineisiin verrattuna todistusarvosanojen mukaan mitattuna. Tutkimustoiminta on lähinnä keskittynyt kartoittamaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen ja siten myös oppimisvaikeuksien voittamisen systemaattiselle suunnittelulle ja toteuttamiselle.

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat lukuisat eri tekijät, jotka havainnollisuuden vuoksi voidaan luokitella esim. seuraaviin opetuskohtaisiin ja oppilaskohtaisiin tekijöihin, jotka ovat jaettavissa edelleen osatekijöihin:

PH 17.2. VK-2

Opetuskohtaiset tekijät

- Opetusjärjestelyt:
 - oppimateriaali ja sen esitystapa
 - opetus- ja opiskelumenetelmät
 - oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen
 - tulosten arviointitapa ja palautteen saaminen
- Oppimiseen käytettävissä oleva aika:
 - tuntimäärät
 - tukiopetuksen määrä
 - oppilaan poissaolojen määrä
 - kontaktimahdollisuudet opiskeltavaan kieleen kouluajan ulkopuolella

Oppilaskohtaiset tekijät

- Yleinen älykkyys:
 - kyky seurata ja käyttää hyväksi opetusta
 - kyky ymmärtää annettuja ohjeita
- Motivaatio:
 - kiinnostus kielen opiskeluun
 - sinnikkyys
 - pitkäjänteisyys
 - Kielellinen lahjakkuus

Oppilaskohtaisia tekijöitä

Tutkimuksen avulla on pyritty etenkin Yhdysvalloissa ennustamaan lähinnä oppilaskohtaisten tekijöiden avulla kielenoppimisessa menestymistä. Ennustamisen tarkoituksena on ollut toisaalta määrittellä, kenen kannattaa ryhtyä opiskelemaan vierasta kieltä ja toisaalta saada selville ennakolta ne oppilaat, joille kielenopiskelussa todennäköisesti tulee esiintymään oppimisvaikeuksia. Ennustamisen tarkkuus ei ole kuitenkaan osoittautunut kovin hyväksi.

Usein esitetään, että alisuoriutuminen ja oppimisvaikeudet johtuvat pääasiassa oppilaiden matalasta älykkyydestä tai kielellisestä lahjattomuudesta. Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että älykkyys selittää vieraan kielten oppimisesta vain noin 20 %.

Lukuaineiden keskiarvo eli aikaisempi koulumenestys ennustaa kielen oppimisessa menestymistä paremmin. Se selittää tavallisesti n. 50 % vieraan kielen opiskelussa menestymistä. Kielellisen lahjakkuuden

20%

50%

alueella on auditiivisella kyvyllä (eli kyvyllä ottaa vastaan ja omaksua tietoa kuulon välityksellä) todettu olevan tärkeä merkitys. Motivaation osuus kielenoppimisessa on todettu tärkeäksi, mutta sen osuutta on vaikea eristää ja mitata, koska motivoituneet oppilaat yleensä menestyvät hyvin, mikä taas lisää motivaatiota. Eräissä tutkimuksissa on motivaation selitysosuudeksi saatu 15-20 %.

15-20%

Edellä esitettyjä, erillisissä tutkimuksissa ja eri ikäisillä oppilailta saatuja lukuja, ei voi yksinkertaisesti laskea yhteen ja todeta niiden yleensä selittävän X %. Lisäksi esim. »lukuaineiden keskiarvo» eli »aikaisempi koulumenestys» on aivan liian epämääräinen käsite, jotta siitä olisi hyötyä opetuksen tehostamiselle. »Lukuaineiden keskiarvossa» on usein kysymys — varsinkin jos oppilaalla on vain yksi tai harvoja opettajia — eräänlaisesta oppilaasta muodostettua yleiskäsityksestä, jonka perusteella hänen eri arvosanansa on annettu, joten esim. oppilaan kiltteys tai yleensä käyttäytyminen voi heijastua useihin arvosanoihin ja siten kumuloitua keskiarvossa.

Luvut on esitetty lähinnä havainnollistamaan, miten eri tekijöillä on pyritty ennustamaan vieraan kielen opinnoissa menestymistä.

Edellä todettiin, että oppilaskohtaisilla tekijöillä voidaan vain osittain ennustaa vieraissa kielissä menestymistä. Lisäksi jotkut oppilaskohtaiset ominaisuudet ovat kouluikään tultaessa tietystä määrin vakiintuneet ja niihin vaikuttaminen voi olla vaikeasti toteutettavissa (saattaisi edellyttää kodin ja muun ympäristön muuttamista tms.). Oppilaskohtaiset ominaisuudet on tiedostettava ja otettava huomioon opetuksessa, vaikka opetuskohtaisiin tekijöihin voidaankin helpommin vaikuttaa ja niiden tuloksellisuus on helpommin mitattavissa.

Opetuskohtaisia tekijöitä

Vieraiden kielten on todettu olevan erityisen vaativa aine sikäli, että opetusohjelman on muodostettava johdonmukainen kokonaisuus, koska aikaisemmin opitun riittävä hallinta on edellytyksenä uuden asian oppimiselle. Tämä asettaa opetussuunnitelman ja oppimateriaalin laatijoille ja opettajille vaativan tehtävän. Heidän on luotava opiskeluohjelma, joka etenee niin, ettei tiedoissa synny aukkoja. Tämä edellyttää selkeää tavoitekuvausta, tehokkaita opetusmenetelmiä ja luotettavaa ja havainnollista oppimistulosten arviointia. Yksityinen opettaja voinee välittömimmin ja tuloksellisimmin vaikuttaa oppitulosten jatkuvaan arviointiin ja tulosten perusteella suoritettaviin korjaustoimenpiteisiin.

Erityisen lupaavia tuloksia on saatu, kun opetusohjelma on jaettu oppikokonaisuuksiin (units). Yksikön tavoite ja sisältö esitetään tarkasti ja sen alussa ja lopussa on tavoitteiden saavuttamista mittaava koe (alkudiagnoosi ja formatiivinen koe). Suomessa on todettu itseohjaavaa tukiopetusmateriaalia laadittaessa (Takala 1971, 1972, 1973), että oppilaiden suoritustaso saattaa kohota useita kymmeniä prosentteja. Yhdysvalloissa (Smith 1968) on todettu samantapaisia tuloksia: epäonnistumisten määrä väheni 44 %, yli 85 % tehtävistä oikein ratkaisseiden oppilaiden määrä kohosi kymmenkertaiseksi, oppilaiden suoritustaso parani 33 %. Opettajien suoritustasosta todettiin, että heidän tehokkuutensa oppilaiden suoritusmenestyksen perusteella arvioituna nousi 1,6-kertaiseksi, kun opettajat olivat tietoisia tavoitteista ja tietoisesti pyrkivät saattamaan oppilaat tavoitetasolle käyttäen hyväksi erilaisia yksilöllistämiskeinoja.

1,6

Opettajakohtaisista tekijöistä on syytä erikseen mainita odotusten merkitys oppimiselle. Etenkin englantilaiset ja amerikkalaiset tutkimukset (Rosenthal & Jacobson, Burstall) ovat osoittaneet, että oppilaiden oppimista koskevilla positiivisilla ja negatiivisilla ennako-odotuksilla on taipumus toteutua luokassa. Vaikka odotukset selittävät luonnollisesti vain osan oppisaavutuksista, on niitä syytä korostaa, jotta niiden tärkeys tiedostettaisiin. Ennako-odotukset ovat sikäli huomionarvoiset, että ne välittyvät tavallisesti täysin tiedottomasti. Opettajan positiivisella asennoitumisella koko ikäluokan kielen oppimiseen ja onnistuneen oppimisen kokemuksilla lienee sitä suurempi merkitys, mitä nuoremmasta oppilaasta on kysymys, koska alkuvaiheessa luotu käsitys itsestä kielenoppijana on tärkeä myöhemmälle opiskelulle.

OSIO 2

OPPILAANTUNTEMUKSEN MERKITYS

Jotta opetus voitaisiin suunnitella ja toteuttaa mahdollisimman tarkoin oppilaiden edellytyksien mukaisesti, on opettajan tunnettava oppilaansa. Oppilaantuntemus on pohjana realististen tavoitteiden asettamiselle, jolloin oppimisvaikeuksissakin olevalle oppilaalle voi tulla mahdolliseksi kokea onnistumisen elämyksiä opinnoissaan ja hän voi tuntea opiskelunsa mielekkääksi ja samalla hänen itsetuntonsa kohentuu. Tyytyväiset oppilaat vaikuttavat myönteisesti luokan ilmapiiriin.

Heterogeenisessa luokassa saattaa olla muutamia oppilaita, jotka edistyvät huomattavasti mutta hitaammin kaikista auttamis- ja tukitoimenpiteistä huolimatta. On kuitenkin muistettava, että he silti edistyvät, vaikkakin omilla ehdoillaan ja omaa vauhtiaan. On vaarana, että hitaasti oppiva eristäytyy tai eristetään muun luokan sosiaalisesta kentästä työskentelemään yksin, jolloin hän saattaa myös fiksoitua suorittamaan pysyvästi samantyyppisiä tehtäviä, esim. nimeämään esineitä, sen sijaan että työskennellessään yhdessä toisten kanssa omine edellytyksineen etenisi vähitellen yksinkertaisista tehtävistä vaativampiin.

Oppimistilanteessa on pyrittävä sellaiseen myönteiseen ilmapiiriin, jossa jokainen voi tuntea olevansa tärkeä ja hyväksytyt sellaisena kuin hän on. On erittäin vaativa kasvatustehtävä saada vaikeuksissa oleva oppilas tuntemaan omat mahdollisuutensa, hyväksymään itsensä ja vaikeutensa realistisesti ja osoittaa hänelle, mitkä ovat ne vahvat puolet, joiden avulla hän voi kompensoida vaikeuksiaan ja löytää paikkansa toisten joukossa.

OPPILAANTUNTEMUKSEN KEINOJA

Tarkasteltaessa kielenoppimisen vaikeuksia kielenopettajan näkökulmasta voidaan nähdä seuraavat ongelmat:

1. millaisia oppimisvaikeuksia oppilailla on
2. miten oireet kehittyvät
3. mitkä ovat vaikeuksien syyt
4. miten vaikeudet korjataan
5. miten vaikeuksia voitaisiin ennakolta estää

Kielenopettaja saa näiden ongelmien selvittelyssä tarvitsemiaan tietoja oppilaistaan seuraavilla tavoilla:

PH 17.2. VK-3

1. LUOKASSA TAPAHTUVA DIAGNOSOINTI

- systemaattinen oppilastarkkailu.
- luokassa suoritettavat kokeet ja testit ennen opiskelujaksoa, jakson aikana ja sen jälkeen.
- yksilöllinen diagnosointi, jolloin selvitetään, millä alueella mahdollinen vaikeus esiintyy ja mikä on vaikeuden mahdollinen syy.

2. MUITA KEINOJA

- neuvottelut oppilaan huoltajan kanssa. Nämä neuvottelut muodostuvat tärkeiksi etenkin kurssivalintaa koskeissa ratkaisuissa.
- neuvottelut erityisopettajan kanssa.
- neuvottelut koulun huoltohenkilöstön kanssa.
- erilaiset asiakirjatiedot kuten aikaisempi koulumenestys, terveyskortti, lääkärin ja koulupsykologin lausunnot.

Usein näitten ongelmien ratkaisemisessa tarvitaan yhteistyötä opettajien, oppilaan huoltajan ja koulun huoltohenkilöstön (opinto-ohjaaja-, koulukuraattori, koulupsykologi, kouluterveydenhoitaja) kesken.

OPPILAAN VALMIUDET JA TAITO YMMÄRTÄÄ JA KÄYTTÄÄ HYVÄKSEEN OPETUSTA

Aikaisemmin hankitut valmiudet

Pyrittäessä oppimisvaikeuksien torjumiseen ennakolta on lähdettävä niistä tiedollisista, sosiaalisista, emotionaalisista ja motorisista valmiuksista, joita oppilaalla on kielenopiskelua aloittaessaan ja joiden kehittymisen virikkeet hänen kasvuympäristönsä on antanut. Näiden valmiuksien kehittymiseen ovat vaikuttaneet koti ja koulu virikeympäristöineen, asenteineen ja odotuksineen. Koulu on lisäksi antanut tottumusta erilaisiin työtapoihin, taitoa seurata ja käyttää hyväkseen opetusta samoin kuin oppimisteknisiä taitoja. Koulun antamista tiedollisista valmiuksista ovat vieraan kielen opiskelun kannalta äidinkielen antamat tiedot ja taidot erittäin tärkeitä. Usein on kuitenkin näitä valmiuksia heikentäviä tekijöitä, jotka opettajan on tiedostettava ja otettava huomioon pyrkiessään ennakolta ehkäisemään oppimisvaikeuksien syntymistä.

Vaikeuksia ennakoivia tekijöitä ovat mm.:

- aikaisempi huono koulumenestys ja siitä johtuva heikko tai kokonaan puuttuva motivaatio
- aikaisemmin omaksutut huonot opiskelutottumukset, keskittymiskyvyn puute, väärä ajankäyttö
- epäedullinen sosiaalinen ilmasto luokassa tai kotona, oma epäonnistuminen kontaktien luomisessa
- opettajan ja vanhempien asenteet ja odotukset:
 »Ei siitä Pertistä mihinkään ole...»
 »Ei meidän Lassekaan ikinä oppinut kieliä...»
 »Isällä oli aina kymppi kielissä...»

Opettajan ja vanhempien asenteiden ja odotusten merkitys

PH 17.2 VK-3

Eri kokeiluissa ja tutkimuksissa on todettu, että vanhempien ja opettajan asenteet ja odotukset vaikuttavat selvästi oppimistuloksiin: odotukset näyttävät toteutuvan. Jos uskotaan oppilaiden onnistumismahdollisuuksiin ja pyritään ohjaamaan ja rohkaisemaan heitä, tulokset ovat selvästi paremmat kuin jos ennakkoasentoituminen on kielteinen.

Virikeympäristö

Jos lapsen aikaisempi ympäristö ei ole tarjonnut riittävästi kielellisiä virikkeitä, se vaikuttaa myös vieraan kielen oppimiseen jarruttavasti. Jos vanhemmilla ei ole lapsille aikaa tai kotiolosuhteet muutoin ovat epäedulliset, tämä saattaa näkyä kielellisenä jälkeenyäisyytenä. Myös kaksikielisyys voi aiheuttaa vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Vanhempien opintotottumukset

Edellä lueteltujen tekijöiden lisäksi voivat esimerkiksi vanhempien omat, heidän saamaansa opetukseen sopineet opintotottumukset vaikuttaa häiritsevästi heidän ohjatussaan lastensa opiskelua: »Kun siitä Pertin lukemisesta ei näyttänyt tulevan mitään, minä opetin kuinka kieliä pitää lukea, ja nyt Pertti kiltisti kääntää aina kappaleet vihkoon...»

Oppilaan yleinen asennoituminen

Jotkut oppilaat voivat kokea elämän tavoitteettomaksi ja senvuoksi tuntea haluttomuutta ja välinpitämättömyyttä kaikkea kohtaan. Tämä vaikuttaa luonnollisesti häiritsevästi myös koulumenestykseen, samoin kuin vastakohtana äärimmäisyyteen viety tunnollisuus ja täydellisuuden vaatimus, joka saattaa tehdä oppilaasta ahdistuneen jännittäjän.

Opiskelun kestäessä ilmeneviä vaikeuksia

Edellä esitettyihin vaikeuksiin voidaan ainakin osittain varautua jo ennakolta tietyn toimenpitein, ja sellaisissakin tapauksissa, joissa koulun ja opettajan puuttuminen asiaan tuntuu vaikealta tai turhalta, voidaan oppilasta auttaa ymmärtämällä häntä ja tiedostamalla hänen vaikeutensa. Mutta myös opiskelun kestäessä ilmenee jatkuvasti opiskelua häiritseviä ja oppimistuloksia heikentäviä tekijöitä, joihin opettaja voi vaikuttaa.

Jos kielen opiskelun alkuvaiheessa jää aukkoja, vaikeudet kumuloituvat opiskelun edetessä, kunnes käyvät voittamattomiksi ja oppilas on perinpohjin turhautunut ja saattaa kokea itsensä huonoksi ja koulunkäynnin mielettömäksi. Motivaation puute saattaa silloin heijastua myös muihin oppiaineisiin.

Oppilas ei ymmärrä, mitä opettaja sanoo

Eräs varsin tavallinen syy aukkojen syntymiseen on se, että oppilas ei ymmärrä opetusta eikä näin ollen pysty käyttämään sitä hyväkseen. Siksi opettajan onkin eri keinoin koko ajan varmistauduttava siitä, että oppilaat todella tajuavat opetetun asian ja ettei osaaminen ole vain näennäistä asioiden mekaanista toistamista. Tällöin on muistettava, että joidenkin oppilaiden suorituksen perusteella ei vielä voida päätellä, että koko luokka on ymmärtänyt asian. Aina on varmistauduttava myös siitä, että oppilas myös harjoitus- ja koetilanteessa tarkoin tajuaa, mitä hänen on tehtävä.

»Ai, sitäkö siinä kysyttiin, oisihan mä sen asian osannut...»

— Äidinkielellä annettuja ohjeita ja selityksiä ei pidä karttaa silloin, kun niillä varmistetaan oikea lopputulos.

Oppilas ei tiedosta opetuksen tavoitteita

Oppilaan »kärryiltä putoaminen» saattaa myös johtua siitä, ettei hän ole tajunnut opetuksen tavoitteita tai käytettyä työtapaa. Tavoitteiden ymmärtäminen lisää oppilaassa paitsi opiskelumotivaatiota ja vastuuntunnetta myös itse opetuksen tajuamista. Siksi oppilaan on aina oltava selvillä

- minkälaiseen kielitaitoon opetuksella pyritään
- mitä keinoja käytetään sen saavuttamiseksi
- miksi työskennellään juuri näin
- minkälaista osallistumista oppilaalta odotetaan kussakin tilanteessa
- mitä oppilaan itsensä tulisi tehdä pystyäkseen osallistumaan odotetulla tavalla

Oikeiden opiskelutottumusten oppiminen

Oikeiden opiskelutottumusten ja apuvälineiden oikean käytön kehittämiseen on jatkuvasti kiinnitettävä huomiota. »Luin minä kappaleen kahteen kertaan läpi ennen kokeita, enkä sittenkään selvinnyt...» Oppilas ei yksinkertaisesti aina tiedä eikä muista, mitä hänen oikeastaan pitäisi tehdä annetulle läksylle, jotta hän osaisi sen juuri toivotulla tavalla. Kappaleen läpilukeminen ja mahdollinen kirjoittaminen antaa väärän turvallisuuden tunteen siitä, että »kaikki on tehty». Esimerkiksi niinkin yksinkertaiselta tuntuva asia kuin oppikirjan ja sen eri osien oikea hyväksikäyttö jää oppilaalle usein epäselväksi. Oppikirjaa ja varsinkaan sen tekstiosaa ei osata käyttää omassa työskentelyssä riittävästi hyväksi. Kun oppilas käyttää oppikirjaa apuna esimerkiksi harjoitusten teossa, hän lähinnä turvautuu sanasto-osaan, joka yksinään ei tarjoa riittävä materiaalia.

Opetetun asian, kirjan tekstin ja harjoitusten välistä yhteyttä ei myöskään aina tajuta. Tällöin harjoitusten tuottama hyöty jää myös kyseenalaiseksi.

Jokaista uutta työmuotoa olisi aina edelletävä selkeä instruktio käytettävästä materiaalista ja suositeltavista työskentelytavoista sekä kou-

lussa että kotona. Ainakin kielten opiskelua aloitettaessa tai työmuodon kokonaan muuttuessa osa kotitehtävistä olisi syytä tehdä oppitunnilla opettajan ohjatessa oikeaan työtapaan.

Keskittymiskyvyn kehittäminen ja pitkäjänteisen työskentelyn opettaminen on jo huomattavasti vaikeampi tehtävä. Kuitenkin oppilaat olisi saatava oivaltamaan jatkuvan harjoittelun ja vähän kerrallaan, mutta jatkuvasti tapahtuvan sanaston kartuttamisen merkitys kielen oppimisessa sekä painotettava sitä, että kielen oppiminen on hyvin pitkälinen prosessi, jota ei voi korvata muutaman illan urakkaluvulla.

Vanhemmille annettava tukiopetus

Myös vanhemmille olisi annettava mahdollisimman ajoissa, jo ennen kielen opiskelun alkamista, »tukiopetusta», ts. kerrottava heille kielten opiskelun ja opetuksen nykyisistä tavoitteista ja menetelmistä sekä keskusteltava heidän kanssaan siitä, miten he kotoa käsin voisivat ohjata ja tukea lastensa opiskelua.

TEHTÄVIÄ

1. Miten voitaisiin tulevia vaikeuksia kielissä ennakoida ja mitä voitaisiin tehdä jo ennen kielen opiskelun alkamista?
 - äidinkielen tukiopetus?
 - opiskelun opettaminen?
 - luku- ja kirjoitus- ym. vaikeuksien toteaminen ja hoitaminen?
2. Miten oppilaan pitäisi tehdä tehtävänsä ja valmistautua kokeisiin kielen opiskelun asteilla?
3. Miten kodin asenteisiin ja odotuksiin voidaan vaikuttaa? Millä tavoin annetaan vanhemmille tietoa kielen opetuksen tavoitteista ja menetelmistä? Miten he voisivat ohjata ja tukea oppilaan opiskelua?

ONNISTUMISEN KOKEMUKSET

Kuten vieraiden kielten oppimisvaikeuksia koskevista tutkimuksista ilmenee, olisi ensiarvoisen tärkeää, että oppilas saisi kielenopiskelussaan onnistumisen kokemuksia, myönteistä palautetta opiskelulle. Itse asiassa jokainen vieraan kielen oppija, niin opettaja kuin oppilaskin, on suunnistamassa kohden sitä päämäärää, että osaisi vieraan kielen. Eisyntyperäinen puhuja ei yleensä tätä päämäärää täysin saavuta: osaamme vierasta kieltä enemmän tai vähemmän, joissakin määrättyissä yhteyksissä ja tyyllilajeissa, mutta tuskin täydellisesti. Vastaavasti voimme todeta, että jokainen, joka osaa jossain määrin vierasta kieltä, eroaa täydellisestä ummikosta. Vähäinenkin taito on askel kielitaidon suuntaan. On myös huomattava, että kielitaidon eri osa-alueet voivat ilmetä eri tavoin ja eri aikoina eri oppilaissa. Myöskin kuullun ja luetun ymmärtäminen on kielitaitoa. Kaikki kielitaito ei ilmene virheettömänä kirjallisena tuottamisena. Esim. yleiskurssin ja lyhyen kurssin opetussuunnitelmat korostavat palvelukielen merkitystä, ja palvelukielessä päästään jo kuullun ymmärtämisellä ja suppealla sanavarastolla pitkälle verrattuna täysin ummikkoon.

Päämäärä

Vieras kieli opiskelun kohteena on jossain määrin toisenlainen kuin muut opiskeluaineet. Wilga M. Rivers sanoo opiskelun alkuvaiheesta: »Kielen oppimista tutkittaessa on todettu, että siihen liittyy voimakas tunne-elementti. Me ilmaisemme persoonallisuutemme puhuen ja siihen liittyvien piirteiden avulla. Siksi oppilas, joka joutuu alkamaan vieraan kielen opiskelun, joutuu täysin erilaiseen tilanteeseen, kuin missä hän on muita aineita opiskellessaan. Me otamme häneltä äkkiä pois tuki- ja puolustusvälineen sekä tiedonhankinnan, itseilmaisun ja mielessä säilyttämisen välineen. --- Opettajan täytyy tajuta herkästi oppilaiden emo-

tionaaliset reaktiot, huomata hermostuneisuuden ja ahdistuneisuuden piirteet ja kielen aiheuttamat hämmennyksen ja jopa vihamielisyyden oireet, jotta hän voisi ryhtyä toimenpiteisiin eliminoidakseen tällaiset sisäisen jännityksen aiheuttamat epätoivottavat piirteet. Opettajan tulee myös herkästi tajuta luokassa olevien erilaisten persoonallisuuksien vuorovaikutukset, jotta hän voisi luoda vapautuneen, molemminpuolisen viestinnän ilmapiirin, mikä on hyvin tärkeää, jotta oppilas voisi saada harjoitusta spontaanissa viestinnässä vieraalla kielellä.» (Rivers: Vieraan kielen opettamisen psykologiaa ss. 154-155)

Päämääränä kaikilla vieraan kielen opettamisen asteilla voidaan pitää sitä, että **jokainen oppilas pääsee osallistumaan tähän molemminpuoliseen viestintään**. Hän saa opetuksessa suoritettavakseen tehtäviä, jotka vastaavat hänen mahdollisuuksiaan, ja tuntee olevansa opetusryhmän toimiva jäsen. Oppimisen edistyessä hänen valmiutensa lisääntyvät, ei välttämättä samassa tahdissa kuin naapurin, mutta kylläkin omiin entisiin tietoihin ja taitoihin verrattuna. Onnistumisen kokemusta lisää, jos käsiteltävä aines liittyy oppilaan tarpeisiin ja harrastuksiin muilla aloilla ja jos hän jo kouluaikanaan kuulee tai saa käyttää vierasta kieltä koulun ulkopuolella mielekkäissä tilanteissa. Tämä voi tapahtua kotonakin (TV, lehdet, kirjallisuus) tai omalla paikkakunnalla. Kysymys liittyy läheisesti työtapoihin ja motivaatioon (vrt. SIVA koulutusvihot 3.2. ja 11.2.).

Opettajan itsetuntemus

Kielen oppimiseen liittyy monia sellaisia tekijöitä, joihin vaikuttaminen ei ole ilman muuta opettajan vallassa. Siksi hänen tulisi pyrkiä muuttamaan ennen kaikkea niitä tekijöitä, joihin hän voi itse suoraan vaikuttaa. Seuraava opettajan itsetutkistelulista pohjautuu kenttäopettajien havaintoihin:

- puhunko liian nopeasti? annanko oppilaalleni tarpeeksi ajatusaikaa?
- hitaallakin oppilaalla on oikeus opetukseen osallistumiseen.
- jätänkö aukkoja ajatusketjuuni, koska asiat ovat itselleni tuttuja?
- kysynkö kaikilta oppilailta? — Oppilaille jo se, että hän saa vastata, on eräänlainen onnistumisen kokemus.
- odotanko jokaiselta oppilaalta hänen kykyjensä mukaista täyttä ponnosta? — Odotuksilla on taipumus toteutua, sanovat tutkimustulokset.
- miten voisoin korjata oppilaiden tekemät virheet niin, että heikkokaan oppilas ei masentuisi? Miten teen sen tunteilanteessa ja kokeita arvoitellessani?
- otanko opetuksessani huomioon tyttöjen ja poikien erilaisen kielellisen kehitysrytmin ja erilaiset harrastukset? — Kielenopetuksesta vapautetuissa ja yleiskurssin tai lyhyen kurssin oppilaissa on enemmän poikia kuin tyttöjä. Vaikka poikien kielellinen kehitys on hitaampaa kuin tyttöjen, tulisiko tässä odottaa tasaisempaa jakaantumaa, koska yleinen älykkyys todennäköisesti on tasan jakautunut? Näillä kurssivalinnoilla on suuri vaikutus oppilaan myöhempiin jatkokoulutusmahdollisuuksiin.
- opetanko jakamatonta ikäluokkaa samoin kuin aikaisemmin valikoidua oppilasainesta?
- rohkaisenko oppilaitani hellittämättömyyteen?

Oppiaineen rakenteesta johtuvat vaikeudet

Vieraat kielet ja matematiikka ovat ne aineet, joissa uuden oppiminen eniten rakentuu aikaisemmin opitun aineksen hallinnalle. Tästä johtuu, että aine usein koetaan vaikeana. Aina se aiheuttaa työtä, jonka ohi ei ole oikotietä. Tällaisessa aineessa tarvitaan erityisesti hellittämättömyyttä, halua yrittää uudestaan vaikeuksien sattuessa. Tärkeää on opettajan rohkaisu ja halu pitää heikkojakin oppilaita mukana, mutta vähintään yhtä tärkeää on hänen tietonsa siitä, mitä pitäisi oppia ja missä vaikeudet piilevät. Oppaan, joka aikoo kuljettaa ryhmänsä vaikeakulkuisen maaston läpi, on pidettävä huolta ryhmästään, mutta myös tunnettava maasto ja vaihtoehtoiset reitit. Kuitenkaan opas ei yksinään pysty viemään ryhmäänsä perille, sen tekee vain ryhmä itse. Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen osuutta tuskin voidaan yliarvioida (vrt. oppilaiden välinen yhteistyö s. 18).

Mitä paremmin opettaja hallitsee aineensa ja tuntee oppilaansa, t.s. tuntee maastonsa ja ryhmänsä, sitä suurempi mahdollisuus hänen oppilailleen ja hänellä itsellään on onnistua työssään. Opettajakokemus lisää opettajan valmiuksia, vaikka jokainen opetuskerta on erilainen. Sisukas hellittämättömyys liittyy kielten opiskeluun niin opettajan kuin oppilaankin puolella.

TEHTÄVÄ

Miten kaikki oppilaat, myös hitaammat ja heikommin suoriutuvat, saadaan kokemaan onnistumista kielen opiskelussa?

OSIO 3

KIELEN OPISKELUN SOLMUKOHTIA

Opetuksen solmuvaiheet

Opetuksen kulussa on kokemuksen mukaan määrättyjä vaiheita, jotka tuottavat keskimääräistä enemmän vaikeuksia oppilaille. Erityinen tarkkaavaisuus ja aputoimenpiteet ovat näissä kohdissa tarpeen. Tällaisia vaiheita ovat esimerkiksi

- siirtyminen ala-asteella puhutusta kielestä lukemiseen
- kirjoittamistehtävien käyttöön otto, minkä tulisi tapahtua vähitellen ja yleiskurssin osalta loppuun saakka vain lyhyitä lausumia edellyttävänä
- kaksiläksyjärjestelmään siirtyminen
- pari vuotta opiskelleiden taitevaihe (esim. V luokalla), jolloin oppilaiden väliset erot ovat jo kasvaneet
- opetusryhmän uudelleen muodostaminen, opettajan tai koulun vaihdos millä asteella tahansa
- peruskoulun yläasteelle siirtyminen
- lukioon siirtyminen

PH 4

Oppiaineksen solmukohtat

Jos solmukohtien määrittelyyn lähdetään esim. kirjoitetun kielen tuottamisen virheanalyysin pohjalta, mikä on yksi tie vaikeuksien kartoittamiseen, päädytään kielenopettajien yleisesti tuntemiin rakennevaikeuksiin ja sanaston puutteellisuuteen. Puhuttua tuotosta analysoitaessa tulevat lisäksi esille ääntämisaikaveudet. Rakenteiden esittäminen ja harjoittaminen on yleensä otettu huomioon nykyistä oppimateriaalia laadittaessa, ja siihen lienee helpoimmin saatavissa tukimateriaalia. Rakenteet ovat yksi kielen läpikäyvä järjestelmä, joka toistuu yhä uusissa tilanteissa. Puhutun kielen alueella ääntämisyjärjestelmä on toinen samanlainen. Molemmat järjestelmät ovat siksi tärkeitä, että on perusteltua panna niihin liittyvien vaikeuksien voittamiseen huolta ja vaivaa.

Rakenteet ovat kuitenkin esiintymistiheydeltään ja viestintäarvoltaan erilaisia. Eniten huomiota tulisi kiinnittää sellaisiin rakennevaikeuksiin, jotka esiintyvät usein ja aiheuttavat väärinkäsityksiä. Esim. prepositioiden oikea käyttö tuottaa suomalaiselle jatkuvia vaikeuksia, niitä esiintyy vieraassa kielessä usein ja niiden virheellinen käyttö aiheuttaa huomattavia kommunikaatiovaikeuksia. Uumajassa opiskelevien suomalaisten ylioppilaiden kielenkäytössä olivat tutkimuksen mukaan prepositioiden väärä käyttö tai poisjättäminen yleisimpiä puutteita. Sana- järjestysvaikeudet olivat toinen pääryhmä. Jokin asia, esim. maskuliini- ja feminiinipronominien (han- hon, he- she) käyttö saattaa olla koulussa helppo kertaalleen opettaa, mutta käytössä vaikea omaksua ilman jatkuvaa harjoitusta. Virheet aiheuttavat kommunikaatio-tilanteessa hämmennystä tai huvittuneisuutta. Sen sijaan monet rakennevirheet, joita on perinnäisesti pidetty suurina, kuten esim. adjektiivin väärä pääte saksassa tai substantiivin väärä muoto pronominin jälkeen ruotsissa, ohitetaan puhetilanteessa miltei huomaamatta. Korrekteja muotoja ne tietenkään eivät ole. Virheettömyyden ja viestintäarvon välisten suhteiden uudelleen punnitseminen johtaa usein korostamaan sanaston tärkeyttä.

NS

Sanaston kartuttamiseen ei ole oikoteitä. Kuten tunnettua sanojen oppiminen on toisille oppilaille huomattavasti helpompaa kuin toisille. Vaikka sanaston oppimisen perussäännöt on otettu huomioon uutta oppimateriaalia laadittaessa, on jokaisen opettajan hyvä tuntea eräitä periaatteita:

- jaksottaminen: ei liian paljon yhdellä kertaa, alkaja-asteella 4-5 sanaa oppituntia kohden on riittävä määrä
- toistuvuus: ei kertasanoja; opitun sanan tulee toistua samoissa ja uusissa yhteyksissä ensin tiheämmin, sitten harvemmin

- ryhmittäminen: aihepiireittäin opittaessa sanat tukevat toisiaan. Ei kuitenkaan ole rakennettava keinotekoisien runsaita nippuja, joiden toistuvuus on pakostakin heikko. Semanttinen ryhmitysperiaate eli merkitykseltään läheisten sanojen kytkeminen yhteen on yksi käyttökelpoinen lähtökohta.
- käyttöarvo: opittavan sanan tulee olla yleisesti käyttökelpoinen esim. frekvenssitutkimusten mukaan tai liittyä oppilaan erityisesti tarvitsemaan kieleen esim. hänen harrastusalallaan.

Kielitaidon eri osa-alueiden solmukohtia

Jos lähdetään kielitaidon eri osa-alueiden tavoitteista ja pidetään silmällä viestinnän perillemenoä, syntyy toisenlaisia kysymyksiä:

- mitkä ovat puhutun viestin perillemenon esteet? mitkä ääntämis-, rytmitys-, rakenne- ja intonaatiovirheet vaikeuttavat sanoman ymmärtämistä?
- kuinka puheen ymmärtämistä opitaan ja opetetaan?
- onko luetun ymmärtämisessä oleellisesti erilaisia vaikeuksia kuin puheen ymmärtämisessä?
- millainen on kirjallisen viestinnän virheettömyysvaatimus erilaisissa viestintätilanteissa?
- minkälaisiin tilanteisiin kieltä opiskellut oppilas todennäköisemmin joutuu ja minkälainen sanasto hänelle näin ollen on tärkeää?

TEHTÄVÄ

Tee perusosan tehtävä oppiaineen solmukohdista.

SUUNNITTELU OPPIMISVAIKEUKSIEN SYNTYMISTÄ EHKÄISEVÄNÄ TOIMENPITEENÄ

Edellä on todettu, että oppimisvaikeuksien ilmetessä on usein helpompi vaikuttaa opetus- kuin oppilaskohtaisiin tekijöihin. Ei kuitenkaan riitä, että vasta vaikeuksia kohdattaessa mietitään, mitä pitäisi tehdä. On mielekästä ja tarpeellista jo ennakkoon suunnitella työ siten, että pyritään poistamaan ja lievittämään odotettavissa olevien vaikeuksien syitä ja varaudutaan auttamaan oppilaita mahdollisimman tehokkaasti. Tällä tavoin voidaan osittain vaikuttaa myös oppilaskohtaisiin oppimisvaikeuksia aiheuttaviin tekijöihin.

PH 17.2.VK-4

Ainakin seuraavin tavoin voi koulutyön suunnittelu ehkäistä tai vähentää oppimisvaikeuksien syntymistä:

- sekä opettaja että oppilaat saavat suunnittelun avulla työlleen selvät tavoitteet. Tavoitteellisuus auttaa tunnetusti tuloksiin pääsyssä.
- voidaan määritellä perustavoitetaso, ts. ne tiedot ja taidot, jotka kaikkien tulisi omaksua, ja varata riittävästi aikaa ja muita resursseja juuri tämän tason saavuttamiseen.
- voidaan rytmittää oppiaineen käsittely siten, etteivät odotettavissa olevat solmukohdat kasaudu peräkkäin, vaan niiden välillä on aina taseita, joiden aikana vaikeuksia kokeneet oppilaat voivat saavuttaa perustavoitetason.
- voidaan ottaa huomioon mielenkiinnon kohteet varsinkin vaihtoehdoisen oppiaineen valinnassa, jolloin opiskelu on hauskeempaa ja oppilaiden motivaatiotaso korkeampi.
- voidaan käyttää suuremmassa määrin niitä työtapoja, jotka oppilaisista ovat mieluisia. Työtavan mieluisuus perustuu sekä aktiiviseen osallistumismahdollisuuteen että työtavan tuloksellisuuteen.
- voidaan etukäteen arvioida tukitoimenpiteiden tarve ja varata mahdollisuuksia tukiopeutuksen antamiseen.

VAIHTOLEVAT OPETUS- JA OPISKELUMENETELMÄT

Ohjaajan on hyvä alustuksensa tueksi kerrata opintopäivä 3.2. Työtavat vieraat kielet ja osio 3.1.3. Mikä on paras työtapo? sekä palauttaa koulutettavien mieleen työtavat.

Miksi menetelmiä on syytä vaihdella

Eräs oppimisvaikeuksien syy on oppimisprosessin toteutuminen epätarkoituksenmukaisella tavalla. Käytetyillä opetus- ja opiskelumenetelmillä on osuutensa tässä prosessissa. Niiden kriittinen tarkkailu on sen tähden tarpeen. Opettaja saattaa havaita, että jokin käytetty työtapo ei tuota odotettuja tuloksia. Silloin on aiheellista lähteä etsimään uusia väyliä, kokeilla olisiko jokin toinen tapa tuloksellisempi.

Kielen oppiminen vaatii aikaa ja pitkäjänteistä työtä. Menetelmien vaihtelu on jo sinänsä tarpeen, jotta välttyttäisiin kyllästymiseltä. Harjittuun menetelmien variointiin on kuitenkin muitakin syitä. Eri oppilaat saattavat päästä samaan tavoitteeseen eri teitä. Heille on siksi varattava tilaisuus opiskella samoja asioita eri työtapoja käyttäen. Tällöin on otettava huomioon oppilaiden erilainen havaitsemis- ja asioiden hahmottamiskyky (esim. visuaalinen tai auditiivinen tyyppi), samoin kuin erilainen oppimistapa; joku esim. tukeutuu mielellään sääntöihin ja kaavoihin, toinen oppii mallien avulla, jotkut taas omaksuvat asioita kokonaisvaltaisesti hahmottaen.

Toisaalta opetuksessa käytetyt menetelmät saattavat olla teoriassa oikean suuntaisia, mutta käytännön toteutuksessa on ehkä heikkouksia, jotka suorastaan lisäävät oppimisvaikeuksia. Tällaisia heikkouksia ovat esim. tiedollisen aineksen liian suuri painotus, opetuksen abstraktisuus, liian nopea eteneminen ja epätarkoituksenmukainen jaksotus.

Opetus- ja opiskelumenetelmiä kriittisesti tarkasteltaessa on hyvä palauttaa mieleen tehokkaan opetustilanteen kriteerit:

Opetustilanne on tehokas, jos

1. opettaja ja oppilaat ovat selvillä toiminnan tavoitteista, ja hyväksyvät ne (tavoitteellisuus)
asiat esitetään konkreettisella tavalla (havainnollisuus)
asiat liittyvät oppilaan kokemuspiiriin (elämänläheisyys)
2. Oppilaiden toiminnanhalulla on purkautumismahdollisuus (aktiivisuus)
oppilaat voivat auttaa toinen toisiaan (yhteistoiminta)
oppilaille annetaan heidän edellytyksiään ja etenemisnopeuttaan vastaavia tehtäviä (yksilöinti)
pidetään huolta siitä että »punainen lanka» kuitenkin joko ajan säilyy (suunnitelmallisuus)
3. oppilas saa palautteen suorituksestaan ennen uuden asian opettamista (arviointi)
4. luokan ilmapiiri on raikas ja myönteinen (sosiaalinen ilmasto)

vrt. Lahdes ss. 227 - 228

Menetelmien vaihtelu oppimistapahtuman aikana

Oppimistapahtuma jakautuu kolmeen vaiheeseen: 1. tietojen hankkiminen, 2. harjaantuminen, 3. soveltaminen. Menetelmien vaihtelu saattaa kohdistua joko vain johonkin näistä vaiheista tai niihin kaikkiin.

Tietojen hankkiminen voi tapahtua joko opettajajohtoisin menetelmin tai oppilaat voivat suoriutua tästä vaiheesta omatoimisesti ryhmissä tai yksilöllisesti opettajan ohjaamina. On huolehdittava siitä, että tieto-

PH 17.2.VK-5

MAKIS
Mokkailu
Aktiivisuus
Konkreettisuus
Yhteistoiminta

PH 17.2.VK-5

halvokkaimman
monen asiahan
perustaminen

jen hankkimisvaihe on mahdollisimman selkeästi jäsennelty ja havainnollinen. Oppimistehtävänä olevan asian konkretisointia ja jäsentelyä auttaa AV-välineiden harkittu ja tarkoituksenmukainen käyttö.

Harjaantumis- ja soveltamisvaiheessa, jolloin oppilaat vielä edellistä useammin ohjataan työskentelemään ryhmissä tai yksilöllisesti, voidaan väsymystä tai motivaation laskua torjua eri keinoin, esimerkiksi

- ärsykkeiden ja reaktioiden vaihtelulla; vaihdellaan tehtävien antamistapoja ja niitä toimintoja, joilla oppilaiden odotetaan ratkaisevan annetut tehtävät
- harjoitusten paloittelulla
- positiivisesta vahvistuksesta huolehtimalla siten, että tiedot oikeista suorituksista annetaan mahdollisimman nopeasti
- urakkaluontoisen ja tavoitteellisen työskentelyn avulla
- opiskelun hauskuutta lisäämällä

Vrt. Lahdes s. 174

Hyvä oppilaantuntemus on avuksi menetelmien vaihtelua suunniteltaessa. Menetelmistä keskustelu kuuluu osana yhteiseen opetuksen suunnitteluun.

Miksi työtapojen vaihtelun tulee olla harkittua

- Opetus on ennalta suunniteltua toimintaa. Tähän suunnitteluun on jo sisältynyt työtapojen valintaa
- Oppilaan pitää olla selvillä tavoitteista ja suunnitelmasta, siitä mihin pyritään ja mitä häneltä odotetaan
- Työtavan vaihdon on oltava perusteltavissa, esimerkiksi suunnitelman tarkistuksen ja oikaisun yhteydessä
- Harkitsematon vaihtelu luo levottomuutta ja päämäärättömyyttä
- Uuden menetelmän »sisäänajoon» on pantava aikaa
- Oppilaan turvallisuudentunnetta ei saa järkyttää

Menetelmien vaihteluun liittyviä näkökohtia

1. Opetustuokioiden

PH17.2.VK-5

Oppitunti on syytä jakaa oppimistuokioksi. Niiden pituus riippuu oppilaan iästä, keskittymiskyvystä ja tehtävän laadusta. Oppimistuokioiden lomaan sijoitetaan ala-asteella lauluja, pelejä ja leikkejä, jotka samalla kun ne toimivat piristeinä myöskin osaltaan tukevat oppimistapahtumaa. Yläasteella esim. musiikki toimii »rentouttajana» siirryttäessä opitunnin osasta toiseen.

2. Eri aisteihin vetoaminen

Mitä useamman aistin kautta opittava asia välittyy, sitä paremmin se opitaan. Lisäksi motoriikan mukaan kytkeminen auttaa sekä oppimisessa että työhön keskittymisessä. Oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, on tavallisesti lyhytjänteinen ja keskittymiskyvytön. Jos motorisia toimintoja liitetään oppimistapahtumaan, voi tällainen oppilas helpommin keskittyä työhönsä.

Näkö- ja kuuloaisti

Kielten opetuksen painopisteen siirryttyä puheen ymmärtämisen ja tuottamisen puolelle on auditiivisten kykyjen kehittämiseen pantava entistä enemmän aikaa ja vaivaa. Ei ole itsestään selvää, että oppilaat osaavat kuunnella tarkoituksenmukaisella tavalla. Tässä — kuten niin monissa muissakin toiminnoissa — on välttämätöntä, että oppilaat ovat perillä tavoitteista. Kun kyseessä on intensiivinen kuuntelu, on oppilasta ohjattava keskittymään esim. tarkkaan äänneiden erotteluun. Tällöin oppilaiden annetaan kuunnella äänite useaan kertaan ja aluksi voidaan kuulon tueksi antaa tauluun tai kalvoon ko. äänteitä vastaavat kirjain-

merkit. Intonaatio- ja rytmiseikkoja harjoiteltaessa on syytä merkitä symbolikuvioita tauluun tai havainnollistaa asiaa kädenliikkein.

Harjoiteltaessa ekstensiivistä kuuntelua oppilaita on ohjattava laaja-alaiseen tarkkaavaisuuteen ja oleellisten seikkojen erottamiseen, niin etteivät he kiinnitä liikaa huomiota yksityiskohtiin. Tällöin saattaa aluksi olla hyvä kirjoittaa tauluun tai kalvoon karkea jäsentely joko äidinkielellä tai kohdekielellä. Piirtoheitintä käytettäessä on syytä sammuttaa lamppu silloin, kun halutaan oppilaiden keskittyvän vain kuunteluun. Mikäli visuaalista tukea tarvitaan, voidaan muistin tuki kätevästi väläyttää esiin.

On tarkoin harkittava, mitä tukea missäkin opetuksen vaiheessa tarvitaan ja miten kauan sitä on syytä pitää näkyvissä. Jos oppilaat esim. kuuntelua harjoitellessaan koko ajan samalla lukevat kuulemaansa tekstiä, heidän tarkkaavaisuutensa hajaantuu ja työskentelyn varsinainen tavoite jää saavuttamatta. Äänitteitä käytettäessä on lisäksi pidettävä mielessä, että korva väsy nopeammin kuin silmä. Sen tähden äänite- ja studioharjoitukset on järjestettävä suhteellisen lyhyiksi jaksoiksi. Ääniteohjelman seuraaminenhan on verrattavissa vieraalla kielellä käytyyn puhelinkeskusteluun, jossa emme tunne puhujaa emmekä näe hänen eleitään ja ilmeitään.

Edellä esitetyt näkökohdat koskevat myös kuulon käyttämistä näköäistin tukena silloin kun on kyse esim. työkirjan tehtävien, tauluvirkkeiden, kirjoitelman tai muun kirjallisen aineksen suullistamisesta. Vaikka oppilas ei näe virheitään, hän saattaa kuulla ne mumistessaan esim. kirjoitelmaansa puoliääneen tai kuunnellessaan sitä nauhalta, jos studio on käytettävissä.

3. Motoriikka

Oppilaassa piilevät motoriset tarpeet on yritettävä kanavoida mahdollisimman hyvin varsinaista oppimistapahtumaa tukeviksi. Mitä nuoremista oppilaista on kyse, sitä tärkeämpää on kiinnittää huomiota liikunnantarpeeseen sekä oppimistilanteessa että opetustuokioiden välillä. Oppimispelien ja oppimistarkoituksiin suunniteltujen työohje- ym. korttien käsittely suo oppilaille mahdollisuuden tyydyttää luontaista liikunnantarvettaan ja edistää samalla hänen keskittymistään. Joidenkin oppilaiden kohdalla käden motoriikan mukaan kytkeminen siten, että oppilas myös kirjoittaa esim. läksyksi annetut uudet sanat, saattaa helpottaa niiden mielempainamista. Lisäksi on syytä muistaa, että oppilaan motoristen tarpeiden huomioonottaminen on omiaan vähentämään työrauhan häiriöitä.

4. Muistin tuet

Muisti on tärkeä tekijä kielen oppimisessa. Kieltä luokkatilanteessa harjoiteltaessa ei muistia kuitenkaan ole syytä ylenpalttisesti rasittaa, vaan oppilaan tulee saada keskittyä siihen, m i t e n hän asian sanoo tarvitsematta huolehtia siitä, m i t ä hän sanoo. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että oppilas totutetaan pitämään kirjat, työkirjat ja muu oppimateriaali esillä ja että hän saa käyttää sanakirjoja ja lähdeteoksia apuna tilanteen sitä vaatiessa. Muistin tukena toimivat myös luokan seinällä tai sivutaululla olevat aakkoset, laskusanat, sana- ja lausekortit, opetusta tukevat kuvat ja kuvasarjat, kysymyssanat ja kysymyslauseiden alut, lausemallit ja yläasteella myös erilaiset rakennekaavat. Tuntityöskentelyssä opettaja lisäksi toimii ilmeiden, eleiden, sovittujen signaalien ja muiden viitteiden — esim. tauluun kirjoittamiensa numeroiden, tilastojen tms. — avulla turvallisena »kuiskaajana» tarpeen vaatiessa.

Opetuksen eriyttäminen vaihtelevien menetelmien avulla

Heterogeenista luokkaa opetettaessa oppitunti voidaan jakaa esim. kahdeksan jaksoon:

- kaikille yhteinen ydinseikan opetus
- harjaannuttaminen menetelmiä vaihdellen

Katso SIVA 5.2. osio 4

Harjaannuttamis- ja sovellutusvaiheessa oppilaat työskentelevät yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä. Eri oppilasryhmissä voidaan käyttää eri menetelmiä siihen tapaan kuin POPS-70 Opas 3 VIERAAT KIELET esittää sivulla 65. Tällainen eriyttäminen vaatii opettajalta hyvää ryhmätyötilanteen hallintaa ja melko runsaasti sopivaa materiaalia.

Eriyttäminen voi myös perustua ajan variointiin, esim. siten että kaikki tekevät samat perusharjoitukset, mutta nopeammat oppilaat saavat joko lisätehtäviä tai auttavat hitaammin suoriutuvia tovereitaan (vrt. s. 19-20).

Harjoittelua luokan sisäisesti eriyttäessä on vältettävä kirjallisten tehtävien liian suurta painotusta. Esim. intensiivisesti luettavaa tekstiä käsiteltäessä voidaan samaan tekstiin liittyen antaa eri ryhmille vaikeusasteeltaan tai tyyppiltään erilaisia aktivointitehtäviä. Tällöin joidenkin työparien tai ryhmien tehtäväksi voidaan antaa esim. ohjattua kysymysten tekoa ja niihin vastaamista kuvien, kuvakorttien tai kuvasarjojen avulla, toisille taas suullisia drillejä tai dialogien harjoittelua. Näin myös suullista harjoittelua voidaan huomattavasti tehostaa.

Ekstensiivistä lukemista harjoiteltaessa eriytymistä tapahtuu automaattisesti oppilaiden lukemiseen käyttämän ajan suhteen. Eriyttää voidaan kuitenkin myös valitsemalla tekstit yhteistoimin oppilaiden kanssa niiden vaikeusasteen ja oppilaiden kiinnostuksen huomioonottaen.

Kirjallista ilmaisua harjoitettaessa voidaan enemmän harjoitusta tarvitseville oppilaille antaa tiukemmin ohjattuja tehtäviä, kun taas nopeasti edistyvien »ohjaksia» löysätään ja annetaan heille vapaamuotoisempia harjoituksia.

Paitsi suullisen harjoittelun tarpeeksi suureen painotukseen eriytetyn harjoitteluvaiheen aikana on kiinnitettävä huomiota myös siihen, että oppilaat muutenkin kuin käyttäessään ohjelmoituja harjoituksia saavat mahdollisimman nopeasti vahvistuksen suoritukselleen esim. työkirjaan liittyvän avaimen, harjoituksessa käytettyjen korttien takana olevan mallin tai oppikirjan avulla. Opettaja toimii luonnollisesti myöskin vahvistuksen antajana ohjatessaan työtä.

TEHTÄVIÄ

1. Millä tavoin opettaja voi huolehtia siitä, että oppilas saa mahdollisimman paljon välitöntä palautetta suorituksistaan (paitsi ohjelmoitua materiaalia käyttäen)?
2. Miten oppimisvaikeuksia voidaan torjua vaihtelevien menetelmien avulla
 - a) uutta asiaa opetettaessa
 - b) vanhaa läksyä kuulusteltaessa
 - c) vapaassa (ohjatussa) keskustelussa
3. Keksi konkreettinen tilanne, jossa oppimistapahtumaan voi kytkeä eri aisteihin vetoamisen ja motoristen tarpeiden tyydyttämisen.

OPPILAIDEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteisiin kuuluu sosiaalisen aspektin, yhteisvastuun korostaminen. Näin ollen on luonnollista, että luokan sisällä tapahtuvan oppimisen ja harjoittelun merkitys samalla korostuu.

Kielenopetuksen tavoitteena on oppilaan auttaminen monipuolisen kielitaidon saavuttamiseen. Tähän sisältyy välttämättä myös oppilaan vahvojen puolien tunnustaminen ja heikkojen puolien vahvistaminen. Kuitenkaan opettajan aika ja keinot eivät riitä heterogeenisen oppilasaineoksen kaikinpuoliseen auttamiseen ja ohjaamiseen, vaan koko opiskeluryhmä on saatava tuntemaan vastuut toisistaan. Pyrkimyksenä on,

että koko ryhmä saavuttaisi asetetut perustavoitteet. Tähän vastuuseen sisältyy konkreettinen toisen oppilaan auttaminen. Näiden tilanteiden järjestäminen taas jää opettajan vastuulle.

Luokan sisäisen eriyttämisen jatkuva käyttäminen yhtenä oppimisvaikeuksien ehkäisijänä on omiaan osoittamaan oppilaille, että heidän välisensä erot hyväksytään. Sen tulisi myös tähdätä nimenomaan siihen, että jokainen opiskeluryhmän jäsen saavuttaisi perustavoitetason. Sen sijaan se ei saa estää ketään oppimasta lisää harrastuksiensa ja edellytyksiensä puitteissa. Kaikkia ryhmän jäseniä tulisi kasvattaa rehellisesti tiedostamaan yksilöiden erilaisuus tiedon hankinnan tapojen ja omaksumisen määrän suhteen. Esim. kielten opetussuunnitelma korostaa suullisen kielitaidon saavuttamista. Kolmannella luokalla tämä kielitaidon puoli on vallitsevassa asemassa. Tällainen tilanne suosii auditiivisesti lahjakasta oppilasta. Kuitenkin tulisi opiskelun kuluessa pitää huolta siitä, että esim. ns. suullisella kaudella kaikki oppivat jonkin määrän. Tätä voidaan hoitaa mm. siten, että ne oppilaat, jotka ovat oppineet hallitsemaan kysymys-vastaustekniikan tai pieniä dialogeja, opettavat näitä tovereilleen. Tällöin opettajalle jää aikaa harjoittaa samantyyppistä asiaa yksilöllisenä opetuksena joidenkin muiden opiskeluryhmän jäsenten kanssa.

Oppilaiden välistä yhteistyötä voidaan käyttää hyväksi miltei missä tahansa oppimisen vaiheessa. Opettajan tehtävät muuttuvat yhä enemmän ohjauksen luonteiseksi. Esim. uuden läksyn valmistus, johon ei sisälly perusoppiainekseen kuuluvaa uutta asiaa (uusi aikamuoto tms.), voidaan ainakin ylemmillä luokilla tehdä oppilasryhmissä, vaikkakin opettajan ohjauksena. Suuri osa harjoitteluvaiheen työstä voidaan suorittaa oppilaskeskeisenä, joko pienryhmissä tai pariharjoitteluna. Myös jos formatiivisen kokeen tulos osoittaa, että opetettua asiaa ei vielä hallita riittävässä määrin, saattaa, käytettävissä olevasta materiaalista riippuen, olla paikallaan kerrata asia oppilasjohtoisesti. Tämä voi tapahtua joko siten, että koko luokka kerta sen, tai että kertaus suoritetaan ryhmissä. Vastaavasti voidaan menetellä, jos oppilaille noin viikkoa ennen summatiivista koetta annetaan samanmallinen harjoituskoe. Tällaisen »info-testin» tarkoituksena on olla oppilaalle diagnoosi hänen tilanteestaan ja auttaa häntä näkemään, mitä kohtia pitäisi vielä ennen varsinaista koetta paikata. »Info-testi» myöskin vähentää hermostumista ja lisää turvallisuudentunnetta. Muutenkin kuin kokeisiin liittyen kertaustavat ja -tilanteet tulisi pyrkiä saamaan niin monipuolisiksi kuin mahdollista.

Oppilaiden välinen yhteistyö voidaan järjestää useilla eri tavoin.

PH17.2.VK-6

1. Yksi oppilas opettaa / auttaa ryhmää

Oppilas

- kysyy kuvasta / esineestä / kirjan tekstistä;
- vastaa luokan tai opettajan kysymyksiin, jolloin luokka voi toistaa hänen vastauksensa;
- toimii esilukijana (varsinkin yhdysluokassa ylemmän vuosiluokan oppilas koko alemmalle vuosiluokalle)
- tarkastaa esim. tauluharjoituksen
- hoitaa nauhuria tai ministudiolaitteistoa
- a) käyttää pikapysäytintä toistotehtävissä tai drilleissä (Vastaalkajatkin pystyvät tähän, jos heillä on selkeät iskut nauhalla, esim. alussa kehotukset 'toista', 'kysy', 'vastaa', jotka voi myöhemmin vaihtaa vieraskielisiin, kunhan drillin tyyppi pysyy samana).
- b) kelaa nauhan uudelleen lähtöasentoon tehtävien uusimista varten;
- c) mikäli käytettävissä on ministudiolaitteisto, oppilas voi käyttää opettajan kuulokkeita. Hän osallistuu myös esim. drilliin sanomalla vaaditut asiat, samalla kun hänen äänensä tulee ryhmän muiden jäsenten kuulokkeisiin. Se auttaa heitä, kun drilli käydään ensimmäisen kerran läpi.

2. Pareittain (esim. parempi oppilas heikomman parina)

- tarkastetaan kirjalliset tehtävät yhdessä. (Tehokkaampaa, että toinen oppilas osoittaa virheellisen kohdan kuin että oppilas kopioisi oikean vastauksen työkirjasta tai taululta. Monasti tämä auttaminen on myös

sitä, että nopeampi oppilas aloittaa auttamisen selittämällä tehtävän tai joskus jopa suomentamalla esim. kysymyksen;

— harjoitellaan suullisesti yhdessä. (Esim. kysyminen ja vastaaminen kuvista, joissa on oikea tuotos valmiina (piilossa). Molemmat kysyvät ja vastaavat ja toinen auttaa, jos toinen tekee virheen);

— seurataan oman parin ääneenlukemista, ja korjataan virheet yhdessä

— kysellään esim. henkilökohtaisia kysymyksiä tai kerrotaan kuvista (molempia monisteen ohjaamina).

3. Ryhmä oppilaita opettaa / auttaa toista ryhmää tai yksityisiä oppilaita (erityisesti yhdysluokassa)

— opettaa uutta (opettaja kertaa ylemmän vuosiluokan kanssa jotakin asiaa, jonka hän aikoo opettaa alemmalle luokalle. Alemman vuosiluokan oppilaat kuuntelevat, ylempi luokka kyselee toisiltaan oppilaskeskeisesti, vähitellen alempi luokka tulee vastauksiin mukaan, yksitellen ja kuorossa:)

— kertaa (vuorotellen ylempi ja alempi luokka kysyjänä ja vastaajana, ylempi kysyy vaikeammat kysymykset.)

— pitää huolta esim.

a) vuoropuhelun esittäjistä

b) ääneenlukijoista

toimii spontaanisti kuiskaajana, jolloin kaikki seuraavat ja auttavat heti virheen tai tauon havaitessaan;

— auttaa silloin, kun ryhmä toimii ilman opettajaa (kysyjä vaihtuu koko ajan), (3. luokka esim. or-kysymystä harjoitellessaan: joku saattaa unohtaa, miten kysyttiin, muut auttavat.

OSIO 4

TUKIOPETUS OPPILAILLE VIERAISSA KIELISSÄ

Tukiopetus voi olla yksi kaikkein tehokkaimpia keinoja auttaa oppimisvaikeuksissa olevaa oppilasta. Peruskoulukokeilun alkuvaiheissa ja peruskoulujärjestelmään siirtymisen ensimmäisinä vuosina on kuitenkin todettu, että tukiopetuskiintiöstä käytetään vain osa, samanaikaisesti kun esiintyy painetta esim. kielistä vapauttamiseen, suppeammalle kurssille siirtämiseen ja heikkojen arvosanojen antamiseen.

Syitä tukiopetuksen vähäiseen määrään ja tukiopetuksen odotettua pienempään tehoon ovat ainakin seuraavat:

- tukiopetusta ei voida antaa oppilaskuljetusten takia ennen tai jälkeen koulupäivän
- ei pidetä suotavana, että oppilas olisi poissa muun aineen opiskelusta tukiopetuksen saamisen takia
- kieltenopettajat eivät ehdi antamaan tukiopetusta
- todellisissa vaikeuksissa olevat oppilaat eivät ole halukkaita tulemaan tukiopetukseen varsinkaan kouluajan ulkopuolella, mutta ei myöskään mieluisan aineen tunnilta
- tukiopetusta varten ei ole saatavissa sopivaa materiaalia
- opettajille ei ole annettu koulutusta tukiopetuksen hoitamiseksi

Ryhdyttäessä pohtimaan tukiopetuksen tehostamista on syytä ensin arvioida, mitkä edellä esitetyistä tai muista syistä ovat kaikkein pahimpia tehoikkaan tukiopetuksen esteitä, ja tartuttava erityisesti näiden syiden poistamiseen. Seuraavassa esitetään eräitä ratkaisuehdotuksia. On kuitenkin muistettava, että aina ratkaisuja harkittaessa on oltava käytävissä voimassaolevat tukiopetusohjeet, jotka on lähetetty kaikkiin kouluihin. Seuraavat ehdotukset pohjautuvat lv:na 1973-74 voimassa oleviin, peruskoulua koskeviin ohjeisiin (kouluhallituksen ryhmäkirje n:o 2005/7.6.1973).

PH 17.2. VK-7

Tukiopetuksen suunnittelussa on lähdettävä siitä, että vaikka tukiopetus onkin oppilaan kannalta tilapäisopetusta, se on koulun toiminnassa pysyvä toimenpide, jota varten on varattava aikaa. Esim. yläasteella tai ala-asteen suurehossa koulussa voi menettely olla ainakin neljänlainen:

- 1) opettajille jätetään työjärjestykseen »aukkoja», jolloin he voivat hoitaa mm. tukiopetusta. Tämä keino ei kuitenkaan yksin ole riittävä.
- 2) järjestetään — ja yläasteella aina näin tehdäänkin — saman asteen useampien rinnakkaisluokkien kielitunteja on samanaikaisesti ja varataan yksi opettaja antamaan tukiopetusta näistä ryhmistä yhteisesti kootulle tukiopetusryhmälle.
- 3) otetaan kouluun pääasiallisesti tukiopetusta hoitava tuntiopettaja, joka voi antaa tätä opetusta minkä tunnin aikana tahansa.
- 4) laaditaan koulun työjärjestys sellaiseksi, että siinä on viikottain tunti tai kaksi, jolloin oppilaat ovat erityiskursseilla, tukiopetuksessa tai muussa toiminnassa kuin yhteisten aineiden tunneilla. Tämä järjestely käy päinsä lähinnä vain yläasteella.

PH 17.2 VK-8

Ala-asteella, varsinkin jos kielenopetusta hoitaa kiertävä kielenopettaja, voi tukitoimenpiteiden tehostaminen olla hankalinta. Kuitenkin on olemassa keinoja, joita ei tähän saakka ole käytetty:

- 1) otetaan tuntiopettajaksi henkilö, joka on perehtynyt ala-asteen ongelmiin ja jolla lisäksi on riittävästi kielenopetuksen tuntemusta ja käytetään häntä kielen tukiopettajana eri kouluilla. Ainakin osan matkoistaan hän voi tehdä kiertävän kielenopettajan kanssa samanaikaisesti, ja opettaa tukiopetusta tarvitsevaa pienryhmää joko samassa opetus-tilassa tai eri huoneessa kuin missä suurin osa luokkaa opiskelee. Kaikkein parhainta on, jos tällainen opettaja voi hoitaa myös matematiikan ja äidinkielen tukiopetusta.
- 2) käytetään tukiopettajana luokan omaa opettajaa. Tällöin voidaan menetellä niin, että tukiopetusta annetaan pienryhmässä tai yksilöllisesti aina vain osa tunnista, juuri siinä vaiheessa, jolloin opiskelu eriytyy eniten ja jolloin heikoimmat oppilaat kipeimmin tarvitsevat henkilökohtaista opetusta. Jos viikon kolmesta kielitunnista kunakin on 15 minuutin jakso tukiopetusta, siitä kertyy viikossa vain yksi tukiopetustunti, mikä ei vie liikaa kiintiöstä ainakaan opiskelun solmukohdissa.

Kaikki edellä luetellut toimenpiteet tähtäävät siihen, että pienryhmissä annettavaa **samanaikaisopetusta** tulee huomattavasti tehostaa, samalla kun pyritään myös ennakoivaan ja jälkeen päin annettavaan tukiope- tukseen, mitkä tähän asti ovat olleet yleisimmin tukiopetuksen antamis- tavat. Samanaikaisopetus poistaa useat tämän esityksen alussa maini- tuista tukiopeusteista.

Kaikessa tukiopetuksessa tarvitaan materiaalia. Seuraavat ratkaisut ovat jo nykytilanteessa mahdollisia:

- tukiopetuksessa käydään uudelleen lävitse oppikirjan perusmate- riaalia, sekä tekstejä että harjoituksia, sillä jos oppilas ei ole ymmärtä- nyt näitä, soveltavakin materiaali tuottaa vaikeuksia.
- käytetään erityisesti tukiopetukseen laadittuja ohjelmoituja vihko- sia, jotka tavallisesti harjoittavat aina yhtä rakenneseikkaa
- käytetään — tekijänoikeuslain sallimissa rajoissa — rinnakkaisteok- sen materiaalia, sekä tekstejä että työtehtäviä
- vaihdetaan opettajien toimesta laadittua tukiopeusmateriaalia.

Kaikki tämä onnistuu paremmin, jos tukiopetuksen suunnittelu kiin- teästi liitetään koulutyön yleiseen suunnitteluun.

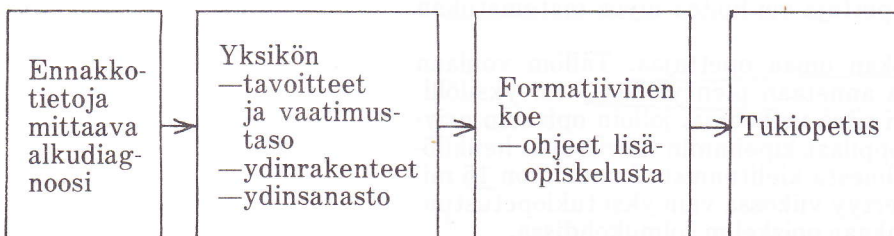
Kielenopettajille ei vielä vuoden 1974 alkuun mennessä ole annettu kou- lutusta tukiopetuksen hoitamiseksi. Perimmäinen syy tähän koulutuk- sen puutteeseen on ollut, ettei kellään ole ollut ainakaan kokemuspä- räistä tietoa tukiopetuksen mielekkästä hoitamisesta. Nyt tätä tie- toa alkaa olla pisimpään tukiopeusta antaneiden opettajien keskuudes- sa, ja samalla on jatkuvasti karttunut teoreettinen tieto tukiopetuksen tehokkuuteen vaikuttavista tekijöistä. Valtakunnantasolla on tukiope- tuskoulutus tarkoitus aloittaa vielä vuonna 1974, ja siihen tulee niveltä- mään kuntatason koulutusta.

Tukitoimenpiteiden teoriaa

Keskeinen kysymys oppimisvaikeuksien voittamisessa on niiden **tarkka kartoittaminen** mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Siksi olisi kehitet- tävä sellaisia menetelmiä, joiden avulla oppimisvaikeudet tulevat ilmi mahdollisimman **konkreettisesti ja pelkistettyinä**. Tämä helpottaa oppi- laan lisäharjoittelua ja opettajan tukitoimenpiteiden suunnittelua ja to- teutusta. Ihanteellisena tavoitteena voidaan pitää oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemistä mahdollisimman pitkälle.

Eräs mahdollisuus on pyrkiä jakamaan oppikurssi oppimisyksiköihin (units). Siinä esiintyvät ydinrakenteet ja ydinsanasto kartoitetaan. Sa- moin selvitetään, mitkä asiat oppilaan on osattava ennestään, jotta hän voisi ylipäänsä oppia yksikössä esiintulevat uudeat asiat. Yksikön tavoite ilmaistaan mahdollisimman tarkasti siten, että ilmoitetaan, mitä oppi- laan tulee osata tehdä yksikön suoritettuaan, ja ilmoitetaan hyväksyttä- välle suoritukselle asetettava vaatimustaso. Yksikön alkuun laaditaan edellytettäviä ennakkotietoja mittaava **alkudiagnoosi** ja sen loppuun tavoitteiden hallintaa mittaava **formatiivinen koe**. Mikäli mahdollista, laaditaan myös ohjeita siitä, mitä oppilaan tulisi tehdä, jos hän ei ole saavuttanut hyväksyttävän suorituksen tasoa.

Kuvio



OPPILAITA, JOILLE KIELEN OPISKELU USEIN TUOTTAÄ ERITYISIÄ VAIKEUKSIA JA HEIDÄN AUTTAMISENSÄ

Vieraan kielen opiskelussa tulee tavanomaisin menetelmin todennäköisesti vaikeuksia, jos oppilas on

PH 17.2 VK-9

- näkövammaisen
- kuulovammaisen
- motorisesti vammaisen
- puhehäiriöinen
- lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen
- emotionaalisesti häiriintynyt
- kroonisesti sairas
- kielellisessä kehityksessä jälkeen jäänyt
- hitaasti oppiva
- älyllisesti jälkeenjäänyt

Heterogeenisessä luokassa voi olla oppilaita, joilla on yksi tai useampia edellä luetelluista vaikeuksista. On huomattava, että häiriöt voivat olla lieviä tai vaikeita. Ratkaisu ei ole läheskään aina erityisopetukseen siirto tai kielenopiskelusta vapauttaminen, vaan luokkatilanteessa on löydettävä käytännön ratkaisu opiskelun järjestämiseksi vaikeuksista huolimatta.

Näkövammaisen ei voi seurata opetusta parhaalla mahdollisella tavalla, jos hän istuu takana, jos havaintovälineet ovat pieniä ja jos kirjoitus taululla ja monisteissa on pientä ja epäselvää. Häntä voidaan auttaa hyvällä valaistuksella, samoin sijoittamalla hänet eteen istumaan.

Kuulovammaisen oppilas, joka opiskelee normaaliluokassa, voi parhaiten seurata opetusta, jos hän istuu luokan etuosassa, niin että hän näkee sekä opettajan että luokkatoverien kasvot. Opettajan on varottava puhumasta selin häneen.

Aivovauriosta johtuva liikuntavamma aiheuttaa usein vaikeuksia käden liikkeiden ja puhe-elinten hallinnassa, vaikka oppilaan muut oppimisedellytykset olisivat hyvät.

Emotionaalisesti häiriintynyt voi aiheuttaa luokassa häiriöitä, koska hänen sietokykynsä on alhainen. Toisaalta hän voi sulkeutua omaan ahdistuneisuuteensa, jolloin hän ei pysty käyttämään niitä älyllisiä edellytyksiä, jotka hänellä on. Emotionaalisista syistä johtuva puhehäiriö saattaa kielenopetuksen tunneilla hävitä, jos oppilas kokee kielen tunnit mieluisiksi ja helpoiksi.

Kroonisesti sairas lapsi saattaa olla usein poissa koulusta tai lääkelaimeiden vaikutuksen alainen, jolloin häntä täytyy erityisesti auttaa tukiope-tuksen avulla.

Kielellisessä kehityksessä jälkeen jäänyt ja hitaasti oppiva tarvitsevat enemmän aikaa kuin muut, jotta kypsymistä ehtii tapahtua. Mikäli lapsen henkinen kehitys on jostakin syystä hidastunut, hän kokee vieraan kielen opiskelussa vaikeuksia abstraktisten asioitten oppimisessa, kuten esim. ajan tajuamisessa ja kellon oppimisessa. Hänellä saattaa olla vaikeuksia käsitteen muodostuksessa, niin ettei hän pysty erottamaan toisistaan erilaisia kokoja, muotoja, värejä eikä ala- ja yläkäsitteitä (kissa - eläin - petoeläin - elollinen olento).

Joissakin tapauksissa vaikeudet näyttävät hyvin suurilta jollakin kielen osa-alueella (esim. kuulovammaisen puheen ymmärtäminen ja puhuminen), mutta sopivilla järjestelyillä vaikeuksia voidaan kompensoida, niin että lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueilla saavutetaan niin korkea taso, että se tuo tyydytystä oppilaalle itselleen. Samalla hän voi tuntea kuuluvansa muiden kanssa samaan joukkoon, kun häntä ei eristetä pois vieraan kielen opiskelemisesta. Mielenterveydellisistä syistä voidaan pitää tarkoituksenmukaisena myös älyllisesti jälkeenjääneen osallistumista vieraan kielen opiskeluun, olipa hän sitten normaaliluokan tai apukoulun oppilas.

Erilaisten oppimisvaikeuksien syiden heijastuminen oppimistulokseen

Erilaiset syyt aiheuttavat erilaisia vaikeuksia kielen oppimisessa. Tietty vaikeus voi näkyä selvästi jollakin kielen osa-alueella mutta oppilas voi edetä hyvinkin pitkälle jollakin toisella osa-alueella sopivilla järjestelyillä.

Seuraavassa esitetään keskustelun pohjaksi joitakin kielen oppimisen profiileja, joiden pohjalla voi tarkastella tietyn vamman aiheuttamia vaikeuksia yksityisen oppilaan kielen opiskelussa.

PH 1717.2 VK-10

Koko ympyrän alue kuvaa niitä mahdollisuuksia, jotka oppilaalla olisi kielen oppimiseen, ellei hänellä olisi kyseistä vammaa. Varjostettu alue kuvaa sitä tavoitetasoa eri osa-alueilla, minkä hän vammastaan huolimatta voi saavuttaa.

Älyllisesti jälkeenjäänyt voi oppia ymmärtämään vieraskielistä selkeää ja yksinkertaista puhetta ja itsekin jonkun verran sitä puhumaan, mutta lukeminen ja kirjoittaminen rajoittuvat usein lyhyitten ja varsin mekaanisten tehtävien suorittamiseen.

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen oppilas voi olla hyvinkin lahjakas ja kompensoida vaikeutensa esim. hyvän muistin avulla, mutta lukemisessa ja kirjoittamisessa esiintyy hahmotushäiriöitten aiheuttamia virheitä.

Mikäli puhehäiriöisellä oppilaalla on muuten hyvät edellytykset kielen opiskeluun, hän pystyy ymmärtämään puhuttua vierasta kieltä sekä kirjoittamaan sitä hyvin, mutta puhehäiriön takia puhuminen ja ääneenlukeminen tuottavat vaikeuksia.

Kuulovammaisen oppilaan vaikeudet ovat riippuvaisia myös kuulonmenetyksen määrästä ja laadusta. Syvästi kuulovammaisen kohdalla puheen ymmärtäminen ilman tekstiä on arvailun varassa. Oman äänen kontrolloiminen on vaikeaa, mikä tekee puhumisen epäselväksi ja vaikeasti ymmärrettäväksi. Lahjakas kuulovammaisen voi luetun ymmärtämisessä ylittää hyviin suorituksiin ja itse nauttia taidostaan. Samalla hän voi oppia myös tuottamaan vierasta kieltä jossakin määrin.

ERITYISET LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISHÄIRIÖT

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä oppilaita on noin 12 % ikäluokasta alasteella. Erityisestä opetuksesta huolimatta esiintyy häiriöistä yläasteella vielä 2-4 %, myöskin laajojen kurssien opiskelijoilla. Häiriölle on tyypillistä oireiden palauttaminen muiden vaikeuksien, esim. stressin ja väsymyksen yhteydessä.

12%
2-4%

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen oppilas on lukemisessa ja kirjoittamisessa selvästi heikompi kuin matematiikassa ja muissa kouluaineissa. Hänellä saattaa olla hyvä muisti, jolla hän korvaa heikon lukutaidon, tai hän voi olla erittäin lahjakas matemaattista ajattelua vaativissa tehtävissä.

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiselle tyypillisiä virheitä **kirjoituksessa** ovat esimerkiksi

- puuttuva kirjain: peiko, kire, salati
- kirjainsekaannukset

m/n kanpa, alinnainen
reversaali: ovara, pihjala, ilmaiseski
rotaatio:kendät, eges
»Syttänneliset onniletut, toivo mati mätä.» (vrt. Karppi)

Tyypillisiä **lukemisvirheitä** ovat

- väärä sana
- väärä sanan loppu
- kirjainvirheet
- reversaali

Eri kielille tyypillinen rakenne on otettava huomioon, kun annetaan korjaavaa opetusta. Suomen kieli on tyypiltään synteettistä, englannin kieli analyttistä. Suomen kielen korjaavassa opetuksessa käytetään apuna tavuttamista, englannin kielessä lähtökohtana on sanakokonaisuus.

LUKEMIS- JA KIRJOITAMISHÄIRIÖIDEN SYITÄ

1. Heikentynyt näkö ja kuulo

Heikentynyt näkö ja kuulo vaikeuttavat lukemista ja kirjoittamista. Kuulovamma vaihtelee lievästä vaikeaan, mutta usein se vaikuttaa voimakkaammin tietyllä äänialueella.

a) Korkeajaksokuuroidessa kyky erottaa konsonanteille luonteenomaisia piirteitä vähenee vakavasti, esim. f:n, s:n ja ø:n erottaminen toisistaan on vaikeaa.

b) Jos kuulonvaja on suurin alueella 500-3000 värähdystä/sek. vokaalien erottaminen tuottaa vaikeuksia, esim. e-i, samoin soinnittoman ja soinnillisen konsonantin erottaminen, esim. f-v.

c) Äänen korkeuden erottaminen vaikeutuu, jos kuulonvaja on suurin perusfrekvenssialueella (vrt. kielen intonaatio). Vokaalit kuullaan helpommin kuin konsonantit. Kielen ymmärrettävyyden kannalta tärkeämmät konsonantit jäävät kuulovammaiselta ensiksi havaitsematta. Puhessa ja kirjoituksessa ne äänteet, joita hän ei kuule, jäävät pois ja väärin kuullut tuotetaan väärin.

d) Näkeminen on tärkeä osa puheen oppimisessa. Äännettäessä samankaltaisilta näyttävät äänteet sekaantuvat ja vaikeat äänteet korvataan helpommilla, esim. m - p - b.

e) Sävelkorkeuskuurous on kyvyttömyys erottaa toisistaan ääniä, joilla on erilainen korkeus, vaikka kuulonvajausta ei esiinnykään näiden äänneiden kohdalla (West-Ansberry: The Rehabilitation of Speech, s. 131-154).

Vasenkätisyys on yleistä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisillä. Näiden oppilaiden on todettu olevan huomattavan usein myös tunne-elämältään häiriintyneitä. On kuitenkin vaikea päätellä, mikä on syy ja mikä seuraus. Jatkuva epäonnistuminen aiheuttaa turhautumista ja sen seurauksena käytöshäiriöitä.

2. Aivotoiminnan häiriö

Aivovaurio voi aiheuttaa toiminnallisen häiriön, jonka seurauksena lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen vaikeutuvat vakavasti, esim. afasia, tai vain lievästi, esim. minimaalinen aivovaurio, joka on lievä aivotoiminnan häiriö ja aiheuttaa mm. auditiivisia ja visuaalisia hahmotushäiriöitä. Minimaalisen aivovaurion on saattanut aiheuttaa esim. äidin sairastama vihurirokko tai muu sikiötä vahingoittanut rasitus raskauden aikana. Syynä voi myös olla synnytystapahtuman aikana lapsen kohdistunut rasitus, kuten hapen puute tai kalloon kohdistunut paine tai mahdollisesti lapsen sairastama vakava kuume. Aivovaurio saattaa olla niin lievä, ettei sitä voi todeta esim. EEG-tutkimuksissa, vaikka se oireilee lievinä toiminnan häiriöinä esim. auditiivisella, visuaalisella tai motorisella alueella. Minimaalinen aivovaurio saattaa vaikuttaa myös käyttäytymiseen, esim. siten, että lapsi on helposti häiriytyvä tai agressiivinen eikä pysty keskittymään. Muutoin lapsi voi olla täysin terve ja lahjakas.

Visuaalinen häiriö ilmenee siten, että lapsi ei pysty hahmottamaan näkemäänsä, esim. kirjainten suunta ja muoto muuttuvat tai hän ei voi jäsentää näkemäänsä sanaa, esim. siinä olevien kirjainten järjestystä, tai hänellä on huono näkömuisti, jolloin hänen on vaikea muistaa, mitä hän on äännettömästi lukenut. Hänellä on myös vaikea löytää virheitä omasta kirjoituksestaan. Huomattavan lahjakkaillakin oppilailla saattaa olla tällaisia vaikeuksia.

Auditiivinen hahmotushäiriö ilmenee siten, että normaalista kuulosta huolimatta puuttuu kyky havaita kuullun puheen osia. Äänteiden erotelu tuottaa vaikeuksia, esim. d - t, m - n, e - i. Kuullun hahmottamisen vaikeus näkyy erikoisesti kirjoituksessa, koska lapsen on vaikea kuulla, mitä äänneitä sanassa on ja missä järjestyksessä ne seuraavat toisiaan.

ERITYISOPETUS KIELENOPETUKSEN TUKENA

PH 17.2 VK-11

Lievisissä oppimisvaikeuksissa ja häiriöissä tulee niin pitkälle kuin mahdollista kehittää oman koulun palvelumuotoja opetusta eriyttämällä, tukiopetuksella, opettajien yhteistyötä kehittämällä, pienluokkien muodostamisella, luokan tai koulun vaihdoilla jne. Elleivät nämä toimenpiteet auta, oppilaalle on järjestettävä erityisopetusta.

Erityisopetus kuuluu olennaisena osana peruskouluun. Erityisopetuksen järjestämistä säätelevät seuraavat periaatteet:

1) oppioikeuden periaate. Oppioikeus on ulotettava koko oppivelvollisuusikäluokkaa koskevaksi. Oppioikeutta on pidettävä niin arvokkaana, että sen käyttämiseen on tarvittaessa voitava lapsi velvoittaa. Tällöin olisi periaatteessa luovuttava oppivelvollisuudesta vapauttamisesta, koulunkäynnin lykkäämisestä ja koulusta erottamisen käyttämisestä rankaisumenettelyinä.

2) normaalisuuden periaate. Tämän mukaan erityisopetuksen tavoitteet ovat periaatteessa samat kuin normaaliopetuksessa. Siksi poikkeavien lasten opetus tulee järjestää yleisen koululaitoksen puitteissa mahdollisimman pitkälle.

3) tehokkuuden periaate. Erityisopetusta järjestettäessä tulee huolehtia siitä, että se on tehokasta. Erityisopetuksen tulee edistää oppilaan kehitystä asetettujen tavoitteiden suunnassa. Tämä edellyttää, että erityisopetuksessa opetusvälineet, -materiaalit ja -tilat tulee olla ajanmukaisia ja yksilöllisiin tarpeisiin soveltuvia.

4) kokonais kuntoutuksen periaate. Oppilaan kokonaiskuntoutuksen kannalta opetuksellisilla toimenpiteillä on keskeinen asema, mutta onnistuakseen nämä vaativat tuekseen myös muuta kuntouttavaa toimintaa. Tämä edellyttää yhteistoimintaa opettajien, lääkärin, psykologien, sosiaalityöntekijäin ja koulun muun huoltohenkilöstön kanssa.

Poikkeavia oppilaita integroidaan mahdollisuuksien mukaan yleiseen opetukseen. Siksi näitten oppilaitten erityistarpeet on otettava huomioon koulun opetusjärjestelyissä. Seuraavassa kuviossa (PH 17.2 VK-11) on esitetty apukoulun ja tarkkailuluokkien oppilaiden integrointi-mahdollisuudet yleiseen opetukseen.

Erityisluokkien vieraan kielen opetus

Myös erityisluokkien oppilailla tulee olla mahdollisuus vieraan kielen opiskeluun.

Erityisopetuksen tavoitteena tulisi olla perusoppiaineksen omaksuminen sopivia opiskelutapoja käyttämällä. Tällöin perusoppiaineksen määrittely tulee välttämättömäksi. On opittava sellainen kielen sanojen, lauserakenteiden ja sanontojen vähimmäismäärä, mikä tekee kielen opiskelun jatkamisen mahdolliseksi ja opiskelun mielekkääksi käytännön tarpeita ajatellen (esim. palvelukieli).

Erityisopetuksen opetusmateriaalin tulee olla yksilöllisten tarpeiden mukaan valittua ja suunniteltua. On syytä laatia sellainen yhtenäisesti etenevä harjoitusmateriaali, joka sisältää niin tyypillisen yhdinsanavaraston ja rakennemallit, että niiden hallitseminen tukee opiskelua, käytettiinpä sitten mitä oppikirjaa tahansa joko samanaikaisesti harjoitusmateriaalin kanssa tai myöhemmin. Edelleen tulisi olla käytössä myös tarkoitukseen sopivia teknisiä apuvälineitä: nauhureita, erityisnauhureita sekä oppimispelisiä. Oppimispelit antavat mahdollisuuden opetuksen eriyttämiseen ja yksilöintiin. Erityisopetuksessa käytettävän mate-

riaalin tulee niveltyä peruskoulun opetussuunnitelman mukaiseen opetusmateriaaliin, jotta siirtyminen erityisluokasta normaaliluokkaan olisi mahdollista.

Kielenopettajan ja erityisopettajan yhteistyö

Erityisopettaja voi toimia kielenopettajan apuna monin eri tavoin. Yhteistyömuotoja ovat esimerkiksi:

- konsultointi
- luokkatilanteet
- klinikkaopetus

Puheopettaja voi olla luokassa mukana uusia äänneitä opettamassa ja auttaa erikoisesti niitä, jolla on vaikeuksia. Jos tämä ei vielä riitä jonkun oppilaan kohdalla, äänteen muodostamista voidaan harjoitella tarkemmin erillisessä kliniikkatilassa. Erityisopettaja voi suunnitella erilaisia auditiivisia ja visuaalisia leikkejä ja harjoituksia kielen opettajan kanssa sekä auttaa lievästi kuulovammaista lasta huulioluku- ja kuuloharjoituksin.

Puheopetusta saavien lasten kanssa voidaan harjoittaa myös vieraan kielen äänneitä ja sanoja, jolloin kielen paikka ja asento voidaan yksilöllisessä ohjauksessa tarkentaa, kuten esim. englannin kielessä esiintyviä vaikeasti erotettavia äänneitä:

k - g	curl - girl
v - w	very - well
p - b	pear - bear
t - d	too - do
f - v	fan - van

Osa lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetukseen laaditusta materiaalista soveltuu sellaisenaan myös kielten opetukseen.

LIITE 1

TUKIOPETUKSEN SUUNNITTELULOMAKE

A. AIHEPIIRI JA KIELELLINEN TOIMINTO: _____

B. EDELLYTETTÄVÄT ENNAKKOTIEDOT JA -TAIDOT:

OSATAAN EI OSATA

1. _____		
2. _____		
3. _____		

C. YDINSISÄLTÖ

1) YDINRAKENTEET

- A). _____
- B). _____
- C). _____

2) YDINSANASTO

SUBSTANTIIVIT	VERBIT	ADJEKTIIVIT	ADVERBIT	MUUT (FRAASIT YMS)
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

D. YKSIKÖN TAVOITE ILMAISTUNA OPPILAAK KÄYTTÄYTYMISENÄ JA MINIMIVAATIMUSTASON ILMOITTAEN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

E. ARVIOINTI: MILLÄ TAVALLA TODETAAK ONKO MINIMIVAATIMUSTASO SAAVUTETTU

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

VIERAIDEN KIELTEN OPPIMISVAIKEUKSIEN SYNTYMISTÄ VOIDAAN EHKÄISTÄ JA NIIDEN VAIKUTUSTA LIEVITTÄÄ

- OTTAMALLA HUOMIOON TUTKIMUSTULOKSET
JA NIIDEN JOHTOPÄÄTÖKSET
- TUNTEMALLA HYVIN OPPILAAT
- OTTAMALLA HUOMIOON OPPILAIDEN
ERILAISET VALMIUDET
- ANTAMALLA OPPILAILLE MAHDOLLISUUKSIA
KOKEA ONNISTUMISEN ELÄMYKSIÄ KIELEN-
OPISKELUSSA
- KARTOITTAMALLA KIELENOPISKELUN SOLMU-
VAIHEET JA SOLMUKOHDAT JA OTTAMALLA
NÄMÄ KARTOITUSTULOKSET HUOMIOON
- SUUNNITTELEMALLA TYÖ HUOLELLISESTI
- KÄYTTÄMÄLLÄ VAIHTELEVIA OPETUS- JA
OPISKELUMENETELMIÄ
- ERIYTTÄMÄLLÄ OPETUSTA JA OPISKELUA
LUOKAN SISÄISIN KEINAIN
- TOTUTTAMALLA OPPILAAT YHTEISTYÖHÖN JA
TOISTENSA AUTTAMISEEN
- TEHOSTAMALLA TUKITOIMENPITEITÄ
- TUNTEMALLA ERILAISTEN OPPIMISVAIKEUKSIEN
SYYT JA NIIDEN AUTTAMISTAVAT
- TOIMIMALLA YHTEISTYÖSSÄ ERITYIS-
OPETTAJAN KANSSA

VIERAAN KIELEN OPPIMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

I OPETUSKOHTAISIA TEKIJÖITÄ

- OPETUSJÄRJESTELYT
 - OPPIMATERIAALI JA SEN ESITYS-
TAPA
 - OPETUS- JA OPISKELU-
MENETELMÄT
 - OPPILAIDEN ERILAISUUDEN
HUOMIOON OTTAMINEN
 - TULOSTEN ARVIOINTITAPA JA PALAUT-
TEEN SAANTI
- OPISKELUUN KÄYTETTÄVÄ AIKA
 - TUNTIMÄÄRÄ
 - TUKIOPETUKSEN MÄÄRÄ
 - OPPILAAN POISSAOLOT
 - KONTAKTIT KIELEEN KOULUAJAN
ULKOPUOLELLA

II OPPILASKOHTAISIA TEKIJÖITÄ

- YLEINEN ÄLYKKYYS
 - KYKY SEURATA JA KÄYTTÄÄ HYVÄKSI
OPETUSTA
 - KYKY YMMÄRTÄÄ OHJEITA
- MOTIVAATIO
 - KIINNOSTUS KIELEN OPISKELUUN
 - SINNIKKYYS
 - PITKÄJÄNTEISYYS TYÖSKENTELYSSÄ
- KIELELLINEN LAHJAKKUUS

OPPILAANTUNTEMUKSEN KEINOJA

1. LUOKASSA TAPAHTUVA DIAGNOSOINTI

- SYSTEMAATTINEN OPPILASTARKKAILU
- KOKEET JA TESTIT
- YKSILÖLLINEN DIAGNOSOINTI

2. MUITA KEINOJA

- NEUVOTTELUT HUOLTAJAN KANSSA
- NEUVOTTELUT ERITYISOPETTAJAN KANSSA
- NEUVOTTELUT KOULUN HUOLTOHENKILÖSTÖN KANSSA
- ERILAISET ASIAKIRJATIEDOT

OPPILAAN VALMIUKSIIN JA OPETUKSEN HYVÄKSİKÄYTTÖÖN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

- OPETTAJAN JA HUOLTAJAN ASEENTEET JA ODOTUKSET
- OPPILAAN VIRIKEYMPÄRISTÖ
- VANHEMPIEN JA OPPILAAN OPISKELUTOTTUMUKSET
- OPPILAAN YLEINEN ASENNOITUMINEN
- OPPILAAN KYKY YMMÄRTÄÄ OPETUSTA JA OHJEITA
- TAVOITTEIDEN TIEDOSTAMINEN

KIELEN OPISKELUN SOLMUVAIHEITA JA SOLMUKOHTIA

SOLMUVAIHEITA

- SIIRTYMINEN PUHUTUSTA KIELESTÄ
LUKEMISEEN
- SIIRTYMINEN KIELTÄ KIRJOITTAMAAN
- SIIRTYMINEN KAKSILÄKSYJÄRJESTELMÄÄN
- PARI VUOTTA OPISKELLEIDEN TAITEVAIHE
- SIIRTYMINEN UUTEEN OPISKELURYHMÄÄN
- OPETTAJAN VAIHTUMINEN
- SIIRTYMINEN YLÄASTEELLE JA LUKIOON

OPPIAINEKSEN SOLMUKOHTIA

- VAIKEIMMAT RAKENTEET
- SANASTON KARTUTTAMINEN
- ERÄÄT ÄÄNTÄMISASIAKSET JA YLEENSÄ OIKEIDEN
ÄÄNTÄMISTOTTUMUSTEN LUOMINEN JA VAH-
VISTAMINEN

SUUNNITTELU OPPIMISVAIKEUKSIEN SYNTYÄ EHKÄISEVÄNÄ JA NIIDEN VAIKUTUSTA LIEVITTÄ- VÄNÄ TOIMENPITEENÄ

SUUNNITTELU

- LISÄÄ TAVOITTEELLISUUTTA JA EDISTÄÄ
TAVOITTEISIIN PÄÄSYÄ
- LUO POHJAN PERUSTAVOITETASON MÄÄRITTÄ-
MISELLE JA SAAVUTTAMISELLE
- AUTTAA OPPIAINEKSEN OIKEASSA RYHMITTÄMISESSÄ
- AUTTAA OPPILAITA KIINNOSTAVIEN OPISKELUN
KOHTEIDEN JA TYÖTAPOJEN VALINNASSA
- AUTTAA TUKITOIMENPITEIDEN SUUNNITTE-
LUSSA JA TOTEUTTAMISESSA

TEHOKKAAN OPETUS- JA OPISKELUTILANTEEN TUNNUSMERKKEJÄ

- TAVOITTEELISUUS
 - HAVAINNOLLISUUS
 - ELÄMÄNLÄHEISYYS
 - AKTIIVISUUS
 - YHTEISTOIMINTA
 - YKSILÖINTI
 - SUUNNITELMALLISUUS
 - ARVIOINTI
 - OIKEA SOSIAALINEN ILMASTO
-

OPPIMISTAPAHTUMAN VAIHEET

1. TIETOJEN HANKINTAVAIHE
 2. HARJAANTUMISVAIHE
 3. TIETOJEN SOVELTAMISVAIHE
-

MENETELMIEN VAIHTELUUN LIITTYVIÄ NÄKÖKOHTIA

- OPETUSTUOKIOIHIN JAKAMINEN
- ERI AISTEIHIN VETOAMINEN
- OPPILAIDEN MOTORISTEN TARPEIDEN
HUOMIOON OTTAMINEN
- MUISTIN TUKEMINEN ERI TAVOIN

OPPILAIKEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

1. YKSI OPPILAS OPETTAA TAI AUTTAA RYHMÄÄ OPPILAS

- TEKEE KYSYMYKSIÄ MUILLE
- VASTAA KYSYMYKSIIN, LUOKKA TOISTAA
- TOIMII ESILUKIJANA
- TARKASTAA ESIM. TAULUHARJOITUKSIA
- HOITAA NAUHURIA TAI MUUTA LAITETTA

2. OPPILAAT TYÖSKENTELEVÄT PAREITTAIN

- TARKASTETAAN TEHTÄVÄT YHDESSÄ
- HARJOITELLAAN SUULLISESTI YHDESSÄ
- SEURATAAN OMAN PARIN ÄÄNEEN-
LUKEMISTA
- TEHDÄÄN PARILLE KYSYMYKSIÄ JA
VASTATAAN NIIHIN

3. RYHMÄ OPPILAITA OPETTAA TAI AUTTAA TOISTA RYHMÄÄ






(erityisesti yhdysluokassa)

- OPETTAA UUTTA ASIAA
- KERTAA ENNEN OPETETTUA
- PITÄÄ HUOLTA TEHTÄVIEN SUORITTAMI-
SESTA VUOROLLAAN
- AUTTAA VAIKEUKSIIN JOUTUNEITA

TUKIOPETUSJÄRJESTELYJÄ SUURESSA KOULUSSA (YLÄASTEELLA)

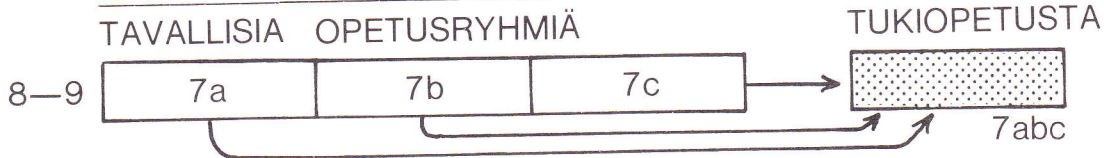
1. OPETTAJIEN TYÖJÄRJESTYKSISSÄ ON TUKI-OPETUSTA VARTEN AIKAA

OPETTAJAN TYÖJÄRJESTYS

Klo	8—9		TAVALLINEN LUOKKATUNTI
	9—10		TUKIOPETUSVARAUS
	10—11		TAVALLISIA LUOKKATUNTEJA
	11—12		
	12—13		TUKIOPETUSVARAUS





2. RINNAKKAISTEN OPETUSRYHMIEN SAMAN-AIKAINEN TUKIOPETUS

LUOKKIEN TYÖJÄRJESTYS



3. TUKIOPETTAJAN KÄYTTÄMINEN










OPETTAJAN TYÖJÄRJESTYS

8—9		← 7. LUOKKA
9—10		← 8. LUOKKA
10—11		← 9. LUOKKA
11—12		TAVALLINEN TUNTI

4. KOULUN TYÖJÄRJESTYKSESSÄ ON AIKAA TUKIOPETUSTA VARTEN

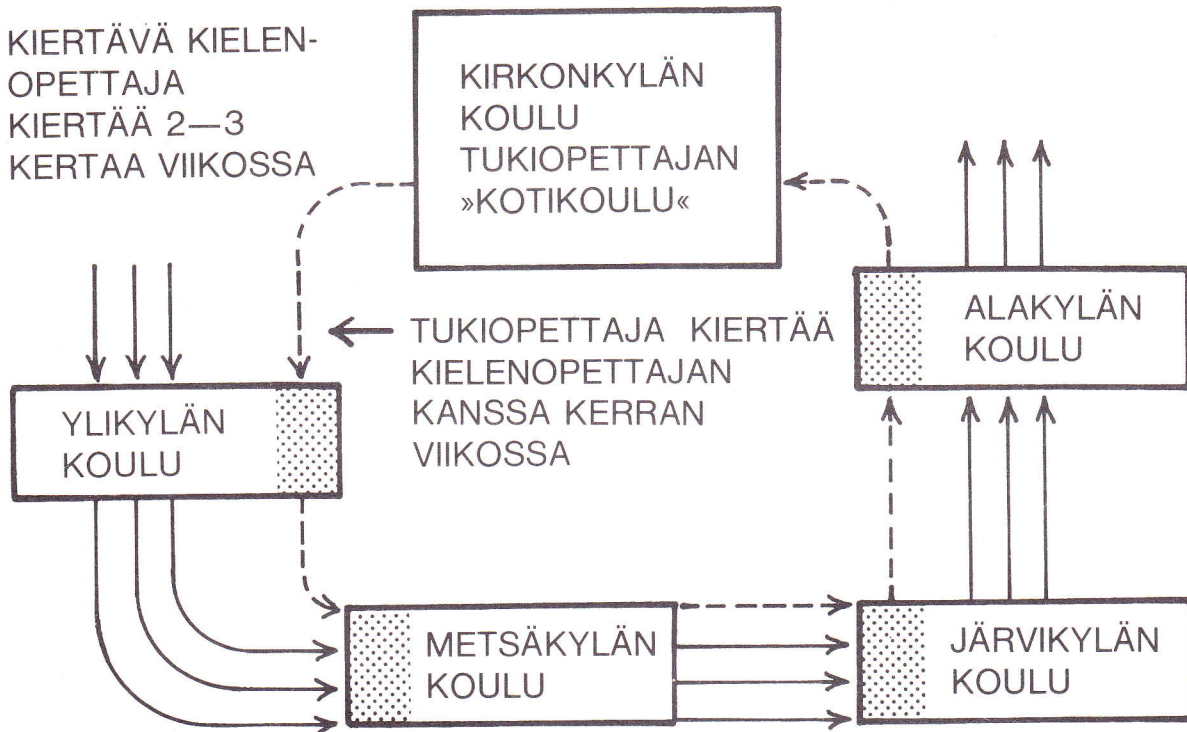
ESIM. 7. LUOKAT

LUOKKIEN TYÖJÄRJESTYS

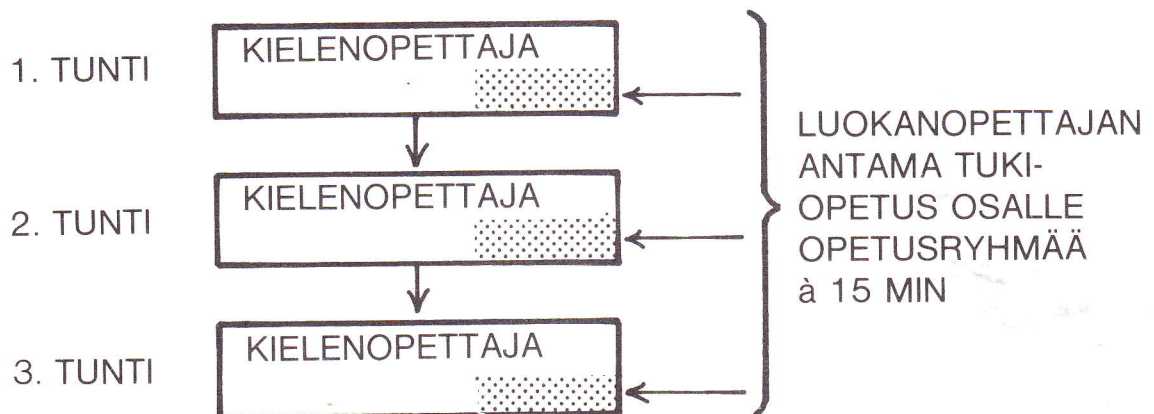
8—9					TUKIOPETUS, ERITYIS-KURSSIT
9—10					TAVALLISIA TUNTEJA
10—11					TAVALLISIA TUNTEJA

TUKIOPETTAJAJÄRJESTELYJÄ ALA-ASTEEN KOULUISSA

1. TUKIOPETTAJA KIERTÄVÄN KIELENOPETTAJAN TUKENA



2. LUOKKAOPETTAJA KIELENOPETTAJAN TUKENA



**OPPILAITA, JOILLE KIELEN OPISKELU USEIN
TUOTTAA VAIKEUKSIA**

OPPILAITA, JOILLE KIELEN OPISKELU USEIN TUOTTAA VAIKEUKSIA

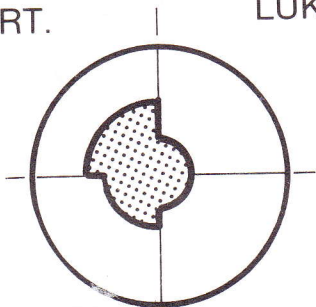
- NÄKÖVAMMAISET
- KUULOVAMMAISET
- MOTORISESTI VAMMAISET
- PUHEHÄIRIÖISET
- LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISHÄIRIÖISET
- EMOTIONAALISESTI HÄIRIINTYNEET
- KROONISESTI SAIRAAT
- KIELELLISESSÄ KEHITYKSESSÄ
JÄLKEENJÄÄNEET
- HITAASTI OPPIVAT
- ÄLYLLISESTI JÄLKEENJÄÄNEET

ERILAISIA KIELENOPPIMISEN PROFIILEJA

ÄLYLLISESTI JÄLKEENJÄÄNYT

PUHEEN
YMMÄRT.

LUKEMINEN



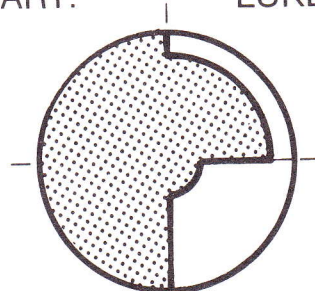
PUHUMINEN

KIRJOITTA-
MINEN

LUKEMISHÄIRIÖINEN

PUHEEN
YMMÄRT.

LUKEMINEN



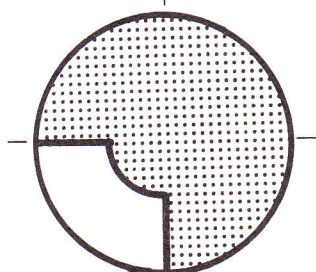
PUHUMINEN

KIRJOITTA-
MINEN

PUHEHÄIRIÖINEN

PUHEEN
YMMÄRT.

LUKEMINEN



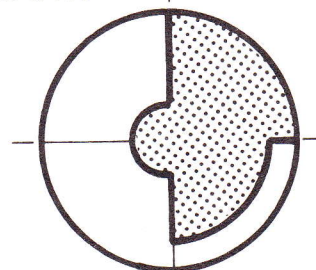
PUHUMINEN

KIRJOITTA-
MINEN

KUULOVAMMAINEN

PUHEEN
YMMÄRT.

LUKEMINEN



PUHUMINEN

KIRJOITTA-
MINEN

PH 17.2. VK—10