



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

ERITYISKASVATUKSEN AMMATILLISET ERIKOISTUMISOPINNOT

Ammattikorkeakouluopiskelijan kuvaus
lukivaikkeudestaan

Kirsi-Marja Kasteenpohja, Pirjo Nieminen,
Ulla Peltonen ja Jaana Suvinen

2005

TAMPEREEN AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU
TAOKK

KIRSI-MARJA KASTEENPOHJA, PIRJO NIEMINEN, ULLA PELTONEN, JAANA SUVINEN:
ammattikorkeakouluopiskelijan kuvaus lukivaikeudesta

Erityisopetuksen ammatillisten erikoistumisopintojen kehittämishanke

Ohjaaja: KTL Päivi Lehtonen

Marraskuu 2005

Lukivaikeus, ammattikorkeakouluopinnot

Tämä erityisopetuksen ammatillisten erikoistumisopintojen kehittämishanke liittyy Diakonia ammattikorkeakoulun Helsingin yksikön ja Laurea ammattikorkeakoulun POLULLA- projektiin, joka on erityistä tukea tarvitsevien ammattikorkeakouluopiskelijoiden ohjaus- ja tukipalvelujen kehittämishanke opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi.

Kehittämishankkeen tehtävänä on kuvata luki-kurssille osallistuvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden lukivaikeutta. Kehittämishankkeen tarkoituksena on lisätä ymmärtämystä lukivaikeudesta ja tuottaa tietoa lukivaikeudesta kehittämisen erilaisen oppijan huomioimista ammattikorkeakoulussa. Suomen kielen lisäopetusryhmä on tarkoitettu opiskelijoille, jotka puhuvat suomea äidinkielenään, mutta jotka kokevat vaikeutta suullisessa ja kirjallisessa ilmaisussaan.

Hankkeen lähestymistapa on laadullinen. Aineiston muodostaa lukikurssille osallistuneiden sosiaali- ja terveysalan opiskelijan aiheesta ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen” kirjoittamat esseet. Kurssille osallistui kahdeksan opiskelijaa, joista kolme palautti esseensä kehittämishankkeen etenemisen edellyttämässä aikataulussa. Esseet käsiteltiin induktiivisella sisällön analyysillä. Analyysin tuloksena aineistosta nousivat lukivaikeutta kuvaavat teemat, jotka ovat koulunkäynti, vieraan kielen opiskelu, lukeminen ja kirjoittaminen.

Tulosten perusteella voidaan todeta että oppimisvaikeuksia kokevat opiskelijat hyötyvät pienryhmässä järjestetystä oppimisesta tukevasta lukikurssista. Tiedonantajien pienestä määrästä johtuen tämän hankkeen tulokset ovat suuntaa-antavia ja jatkossa olisi tärkeää tutkia samaa asiaa laajemmasta opiskelijajoukosta. Myös erillisen läpi lukuvuoden toimivan lukiklinikan merkitystä oppimisen edistäjänä olisi kiinnostavaa selvittää.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 ERILAINEN OPPIJA AMMATTIKORKEAKOULUSSA	5
3 LUKIVAIKEUS	9
3.1 Lukivaikeuksien määrittelyä	9
3.2 Lukivaikeuksien ryhmittelyä	10
3.3 Lukivaikeuden vaikutuksia opiskeluun	11
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA KEHITTÄMISHANKKEEN TARKOITUS	13
5 KEHITTÄMISHANKKEEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT	13
6 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN	16
6.1 Kuvaus kehittämishankkeeseen osallistuvista opiskelijoista sekä aineiston kokoaminen	16
6.2 Aineiston analyysi	17
7 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET	18
8 POHDINTA	21
8.1 Kehittämishankkeen luotettavuus	21
8.2 Tulosten tarkastelua	23
8.3 Kehittämishankkeen johtopäätökset	25
LÄHTEET	28

1 JOHDANTO

Opintojen perusteeton keskeyttäminen ja epätarkoituksenmukainen pitkittyminen ovat suuri haaste ammattikorkeakoulujärjestelmälle. Yhteiskunnan kannalta käyttämättä jäävät opiskelupaikat tulevat merkityksellisiksi kun etsitään keinoja uhkaavan työvoimapulan ehkäisemiseen. Yksilön kannalta opintojen sujuminen ja niistä ajoissa valmistuminen antaa hyvän pohjan aikuisen itsenäisen elämän rakentumista varten.

Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämiseen ja pitkittymiseen on monia syitä, joista kaikkiin koulutusjärjestelmä ei voi vaikuttaa. Oppimisvaikeudet ovat kuitenkin eräs opintojen sujumattomuuden syy joihin voidaan tarjota pedagogista ja ohjauksellista tukea. Ammattikorkeakoulujärjestelmässä ja –lainsäädännössä erityisohjauspalvelut eivät ole samalla tavoin sisäänrakennettu asia kuin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tämä kehittämishanke liittyy Diakonia-ammattikorkeakoulun Helsingin yksikön ja Laurea ammattikorkeakoulun POLULLA –projektiin, joka on erityistä tukea tarvitsevien ammattikorkeakouluopiskelijoiden ohjaus- ja tukipalvelujen kehittämishanke opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi. Tämän kehittämishankkeen tehtävänä on kuvata Laurea ammattikorkeakoulussa järjestetyille lukikurssille osallistuvien opiskelijoiden lukivaikeutta ja tarkoituksena on lisätä ymmärrystä lukivaikkeudesta ja siten kehittää erilaisen oppijan tukemista ammattikorkeakoulussa.

Kehittämistehtävän lähestymistapa on laadullinen. Aineiston muodostaa lukikurssille osallistuneiden kahdeksan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijan aiheesta ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen ” kirjoittamat esseet, jotka käsiteltiin induktiivisella sisällön analyysillä.

2 ERILAINEN OPPIJA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Ammattikorkeakoulun antaman koulutuksen keskeinen tehtävä on asiantuntijatehtäviin johtava opetus ja opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen. Lainsäädäntö korostaa opiskelijan oikeutta yksilöllisen tuen saamiseen ja nostaa esiin asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun käsitteet. (Kolehmainen 2004.)

Ammatillinen kasvu on oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joiden avulla hän kykenee menestymään työssään. Ammatilliseen kasvuun kuuluu olennaisesti myös valmius kyetä vastaamaan työelämän muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. (Ruohotie 2003.)

Asiantuntijuus puolestaan liittyy työelämän vaatimuksiin ja henkilön pätevyyteen vastata niihin. (Ruohotie & Honka 2002.) Tynjälän (2003) mukaan asiantuntijuus koostuu kolmesta keskeisestä tiedon lajista; teoreettisesta tietämyksestä, käytännöllisestä tietämyksestä ja osaamisesta sekä itsesäätelytiedoista – ja taidoista. Ammattispesifisten taitojen ja yleisten työelämävalmiuksien lisäksi erittäin tärkeäksi nousevat oman toiminnan hallinnan taidot: kyky organisoida ja ohjata omaa oppimistaan, oppimaan oppimisen taidot, motivaatio, kyky, halu ja tahto, sopeutuminen jatkuviin muutoksiin sekä usko omaan kykyihin.

Opiskelijanäkökulmasta tarkasteltuna tämä edellyttää opiskelijoiden yksilöllisten erojen huomioon ottamista. Opiskelijoilla on erilaiset valmiudet opiskeluun ja oppimiseen. Nämä erot ovat korkeakouluopiskelijoiden määrän noustessa entisestään kasvaneet. (Kolehmainen 2004.)

Ammattikorkeakoululaki (nro 255/95) määrittelee ammattikorkeakoulut kouluiksi, jotka muodostavat korkeakoulujärjestelmässä yliopistolaitoksen rinnalla ei-yliopistollisen osan. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on lain mukaan työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tiedolliset ja taidolliset valmiudet asiantuntijatehtävissä toimimiseen. (Seinä 2000.)

Ammattikorkeakouluopinnoilla on tavoitteellinen suoritus aika. 140 opintoviikon opinnot tulisi suorittaa päätoimisesti opiskellen 3,5 vuodessa ja 160 opintoviikon opinnot neljässä vuodessa. Opinnot on suoritettava opinto-oikeusaikana, joka on yhtä vuotta niiden laajuutta pidempi. Opiskelu ammattikorkeakoulussa on siis tiukasti normitettua ja rahoitusperusteena on läsnä olevien ja opinnoissa etenevien opiskelijoiden määrä. Ammattikorkeakoulu organisaation kannalta ideaaliopiskelija on kyvyiltään korkeakoulukelpoinen – hänen lahjakkuutensa riittää opintojen suorittamiseen eikä hänellä ole oppimisvaikeuksia – hän opiskelee keskeytyksettä samassa oppilaitoksessa täysipäiväisesti koko opiskeluajan, mutta ei yhtään kauemmin ja normiajan kohdalla hän suorittaa tutkinnon: tällaisia opiskelijoita on järjestelmän toimivuuden näkökulmasta aivan liian vähän. (Honkonen 2002.) Opintonsa keskeyttäneiden opiskelijoiden jättämät tyhjät opiskelupaikat vähentävät koulutusohjelman saamaa rahoitusta ja pakottavat suurentamaan ryhmäkokoja. Suuret ryhmät puolestaan lisäävät oppimisvaikeuksista kärsivien vaikeutta pysyä mukana, koska opettajan mahdollisuudet opiskelijoiden yksilölliseen huomiointiin vähenevät.

Suomessa on viime aikoina oltu huolissaan opintojen pitkittymisestä korkeakouluissa. Opiskelijoille suoritetun kyselyn (Vesikansa 1998) mukaan oppimisvaikeudet ja opetuksen laatu ovat eräs opintojen kestoon vaikuttava tekijä. Opiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessa on havaittu, että opiskelijat, jotka asettivat opintoihinsa heti alkuvaiheessa selkeitä tavoitteita, valmistuivat nopeammin kuin ne, joilla selkeitä tavoitteita ei ollut. Toisena opiskelijoiden etenemistä ennustavana tekijänä havaittiin olevan opiskelijan työskentelytapaan liittyvät seikat. Optimistiset ja itseensä luottavat panostivat opiskeluun ja enenivät paremmin kuin opiskelutilanteista vetäytyvät. (Nurmi & Salmela-Aro) Oppimisvaikeuksista kärsivä korkeakouluopiskelija pyrkii usein peittämään vaikeutensa ja opettaja voi havaita viitteitä oppimisvaikeudesta muun muassa pelon- ja ahdistuksensenkainen reagoititapa tietynlaisiin opiskelumuotoihin tai oppimistehtäviin. (Haapasalo 2005.)

Opiskelumotivaation merkitys opintojen etenemisessä mielletään usein itsestään selväksi asiaksi opiskelijan kykyjen, taloudellisten ja sosiaalisten resurssien sekä opiskeluympäristöön liittyvien tekijöiden ohella. Toistaiseksi ei ole olemassa

yleisesti hyväksyttyä motivaatioteoriaa, joka määritteli ja yhdistäisi kaikki motivaatioprosessiin liittyvät tekijät. Ruohotien (1996) mukaan opiskelijan odotuksilla, uskomuksilla ja arvoilla on oma merkityksensä motivaation osatekijänä. Odotuksia ovat opiskelijan itseluottamus ja usko omaan kykyihinkin ja itsesäätelemahdollisuuksiin sekä hänen tunnepitoiset reaktionsa esimerkiksi koetilanteessa. Opiskelijan uskomukset omista kyvyistä suoriutua oppimistehtävistä, kontrollia koskevat uskomukset ja menestymisen odotukset ovat motivaation osatekijöitä, jotka ovat yhteydessä opiskelijan itsesääteelyyn ja suunnittelutaitoon sekä keskittymiskykyyn. Opiskelijat, jotka uskovat suoriutuvansa tehtävistä etenevät paremmin opinnoissaan ja saavuttavat yleensä parempia oppimistuloksia. (Ruohotie 1996.)

Arvonäkökulma puolestaan tulee esiin oppimistehtävän mielekkyyttä koskevissa arvioissa ja opiskelijan tavoiteorientaatioissa. (Ruohotie 1996.) Kun opiskelumotivaation merkitystä tarkastellaan opintojen etenemisen ja pitkittymisen näkökulmasta, havaitaan että opiskelumotivaatio voi muuttua opintojen edetessä. Motivaatiomuutoksiltaan selkeimmän ryhmän Nevginin (1998) tutkimuksessa muodostivat ei-valmistuneet naisopiskelijat, joita luonnehti muita suurempi epäonnistumisen pelko, suunnittelemattomuus, vähäinen ponnistelu opinnoissa sekä matalin tavoitetaso.

Hyvän opiskelumotivaation lisäksi opiskelu ammattikorkeakouluopinnoissa edellyttää itseohjautuvuutta ja omaa vastuullisuutta opinnoissa. Kykyä itseohjautuvuuteen pidetään tärkeänä ammatillisen kasvun osatavoitteena, koska se on nykyään eräs keskeinen työelämävalmius. lisäksi Suomessa eräs koulutuspoliittinen periaate on elinikäisen oppimisen idea, joka edellyttää aikuiselta kykyä itseohjautuvuuteen. (Sundell ym. 2001.) Vaikka itseohjautuvuutta on viime vuosikymmeninä paljon tutkittu, ei ole saavutettu yksimielisyyttä sen olemuksesta. Ehkä useimmiten itseohjautuvuudella tarkoitetaan opiskelijan tilaa ja sitä kuvataan niiden piirteiden kautta, joita itseohjautuvalla opiskelijalla on. Itseohjautuva opiskelija on (Guglielmino 1977.) avoin eri oppimismahdollisuuksille, hän näkee itsensä tehokkaana oppijana, hän on aloitteellinen ja itsenäinen opinnoissaan ja kantaa vastuuta omasta oppimisestaan, hänellä on halua oppia, luovuutta, tulevaisuuteen suuntautuneisuutta sekä kykyä käyttää opiskelun ja

ongelmanratkaisun perustietoja Kyky itseohjautuvuuteen on myös yhteydessä korkeaan opiskelumotivaatioon. (Furze & Pearcey 1999.) Itseluottamus ja usko omaan onnistumiseen ovat myös itseohjautuvan opiskelijan perusominaisuuksia.

Kyky itseohjautuvaan oppimiseen ei ole synnynnäinen ominaisuus vaan se saavutetaan oppimisen kautta. (Horwitz 1993.) Sen vastakohtana on halu tulla opetetuksi. (Koro 1993.) Opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymisen tukemiseksi on olemassa useita toimintamalleja, joissa useissa korostuu opettajan kyky tunnistaa missä kehityksen vaiheessa opiskelija on riippuvuus – itseohjautuvuus prosessissa ja säädellä omaa osallistumistaan opiskelijan etenemiseen hänen tarpeestaan käsin. (Lyyra 1999.) Itseohjautuvuuden periaate ammattikorkeakouluopinnoissa tarkoittaa siis uudenlaista pedagogisen kohtaamisen muotoa, joka edellyttää opettajalta samanlaista paneutumista oppimisprosessiin kuin mitkä tahansa muutkin pedagogiset ratkaisut. (Vehviläinen 2001.) Ammattikorkeakouluja kritisoidaan siitä, että itseohjautuvuus käytännössä tarkoittaa valitettavan usein opiskelijoiden jättämistä oman onnensa nojaan. (Rinnekallo 2002.) Opinnoissa korostuu itsenäinen työskentely, joka edellyttää lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallintaa, mikä voi saada ilman tarvitsemaansa tukea jäävän lukihäiriöisen opiskelijan jopa keskeyttämään opintonsa. (Iloa ym. 2001.)

3 LUKIVAIKEUS

3.1. Lukivaikeuksien määrittelyä

Kansainvälisen tautiluokituksen (ICD-10) mukaan lukemisen erityisvaikeus on erillinen merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei selity yksinomaan älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Luetun ymmärtäminen, luettujen sanojen tunnistaminen, suullinen lukutaito ja lukemista edellyttävien tehtävien suorittaminen voivat kaikki olla puutteellisia. Lukemisen erityisvaikeuteen yhdistyy usein oikeinkirjoitusvaikeuksia, jotka monesti säilyvät nuoruusikään saakka, vaikka lukutaito jonkin verran edistyisikin. Lukemisen erityisvaikeutta edeltävät usein puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudet. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 61.)

Lukemisen erityisvaikeuksista eli dysleksiasta kärsii noin 3-10 prosenttia suomalaisista koululaisista (Guttorm 2004, 3.). Vaikeudet haittaavat opiskelua ja vaikuttavat näin myös tulevaisuuden urasuunnitelmiin.

Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 61.) mukaan dysleksia on lukivaikeutta tarkoittava yleiskäsite. Se määritellään kehitykselliseksi kielelliseksi häiriöksi, jonka keskeinen piirre on läpi elämän säilyvä vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa. Usein perinnöllinen häiriö on yleensä olemassa jo syntymässä ja säilyy koko elämän ajan. Lukivaikeuksien taustalta löydetään harvoin lopullista perussyytä. Lukivaikeus on niin lievä poikkeavuus, ettei esimerkiksi neurologisia poikkeavuuksia nykyisillä diagnosointivälineillä aina havaita. Kuitenkin oireista voidaan päätellä, että jotakin poikkeavuutta täytyy olla. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 63.)

Hintikan (2002, 26.) mukaan lukivaikeuden toteaminen on monitahoinen testeistä, tarkasta haastattelusta sekä niiden tulkinnasta muodostuva kokonaisuus. Tavoitteena on opiskelijan lukivaikeuden diagnosointi. Hintikka (2002, 26.) kirjoittaakin, että opiskelijalle tulee diagnosoinnin jälkeen tunne, että hän itse voi olla aktiivinen ja osallistuva oppija, eikä vain ”opetustoiminnan kohde”. Keskeistä Hintikan (2002, 26.) mukaan on opiskelijan oma tietoisuus oppimisensa vahvuuksista ja heikkouksista sekä se, että opiskelija ryhtyy saamansa tiedon varassa rakentamaan vahvuksiensa avulla siltoja heikompien alueidensa yli. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 62.) mukaan lukivaikeuksien määrä vaihtelee suuresti sen mukaan puhutaanko dysleksiasta eli erityisestä lukemisen ja kirjoittamisen oppimishäiriöstä vai yleensä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista.

3.2 Lukivaikeuksien ryhmittelyä

Lukivaikeuksien luokittelun tarkoituksena on selvittää lukivaikeuksien olemusta ja auttaa ymmärtämään vaikeuksiin liittyviä ongelmia. Eri syistä johtuvat vaikeudet ilmenevät lukemisen ja kirjoittamisen prosessissa jollakin tavalla. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 68.)

Lukivaikeuksia ryhmitellään Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 66.) mukaan syytaustan tai oireiden perusteella. Lukivaikeudet voidaan syytaustan mukaan jakaa kehityksellisiin ja hankittuihin lukivaikeuksiin. Kehityksellisten lukivaikeuksien taustalla on jokin synnynnäinen rakenteellinen poikkeavuus, jonka seurauksena kirjoitetun kielen taitojen oppimisessa on vaikeuksia.

Hankitun lukivaikeuden aiheuttaa jokin ulkoinen tekijä. Ahvenainen ja Holopainen (2005, 66.) toteavat, että tällaisia voivat olla esim. onnettomuuden seurauksena saatu keskushermostojärjestelmän vaurio, väärä lukemaanopettamismenetelmä tai kielellisten virikkeiden vähäisyys.

Viivästyneestä lukutaidosta puhutaan silloin, kun lukutaidon oppiminen on hidasta, vaikei syytaustasta löydy mitään erityistä älykkyyteen tai sensoriseen toimintaan liittyviä poikkeavuuksia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 66.)

Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 66.) mukaan lukemishyökkäyksestä on kyse silloin, kun yleinen kielellinen kyvykkyys on rajoittunutta ja ongelmia on monissa kielellisissä toiminnoissa.

Funktionaalilla lukutaidottomuudella ymmärretään tilannetta, jolloin yksilön luku- ja kirjoitustaidot ovat riittämättömät suhteessa ympäristön, ajankohdan ja tilanteen vaatimukseen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 66.).

3.3 Lukivaikeuden vaikutuksia opiskeluun

Hero ry (Helsingin seudun erilaiset oppijat ry) listaa kirjassa Kaikki mahdollisuudet oppia – kokemuksia erilaisen oppimisen ja opettamisen projektista (2002, 73–74.) lukivaikeuden tavallisimpia ilmenemismuotoja:

- kaksoiskonsonantit tuottavat vaikeuksia
- kirjaimia puuttuu tai ne vaihtavat paikkaa
- b-d, b-p, t-d, k-g, i-e, nk-ng jne voivat sekaantua
- numerot vaihtavat paikkaa sekä lukiessa että kirjoittaessa voi sanan loppu tai lyhyt sana jäädä pois

- käsiala on vaikeasti luettavaa
- vaikeuksia pitkän ja lyhyen vokaalin erottamisessa /kirjoittamisessa
- vaikeuksia pitkien sanojen ymmärtämisessä ja ääntämisessä
- jotkut sanat ääntyvät toistuvasti väärin
- epäselvä puhe
- ääneenlukeminen vastenmielistä
- lukeminen hidasta
- tekstissä rivien seuraaminen ja uuden rivin löytäminen vaikeaa
itse luetun tekstin ymmärtäminen vaikeaa, sama teksti toisen lukemana täysin ymmärrettävää
- huonommuuden tunne suhteessa toisiin
- nimien muistaminen vaikeaa
- oikea ja vasen, itä ja länsi sekaantuvat helposti
- kertotaulun oppiminen vaikeaa
- symbolien ymmärtämisessä ja oikeassa hahmottamisessa vaikeuksia
- riimien hahmottaminen vaikeaa
- keskittyminen helposti häiriintyvää
- hitaus/hätäisyys

Lukivaikeus aiheuttaa vastoinkäymisiä ja hankaluuksia koulukäynnissä. Opiskelijan itsetunto voi olla heikko puutteellisen lukutaidon, huonojen muistojen ja kokemusten sekä aiheesta kiusaamisen vuoksi. Lukivaikeutta voidaan hävetä. Lukivaikeutta voidaan onneksi kuitenkin auttaa myös aikuisiällä.

Tärkein asia opiskelussa on opiskelijan itsetunnon vahvistaminen, jotta hän ei alkaisi pitää itseään muita tyhmempanä. Mielessä tulee pitää, että vaikeuksia voi olla jollakin kapealla sektorilla ja vastaavasti lahjakkuutta ilmenee toisaalla. Itsetunnon lisäksi opiskelijan itsevarmuuden ja motivaation parantaminen on keskeistä. (vrt. Packard & Race 2003, 47–48.)

Opiskelussa kannattaa käyttää mahdollisuuksien mukaan mm. teknisiä apuvälineitä, esimerkiksi nauhuria. Tekstin lukemisessa on hyödyllistä kertoa omin sanoin jokaisen kappaleen sisältö, siten muistaa sen paremmin. Nauhurin käyttö helpottaa

myös kokeisiin kertaamisessa. Luennoilla tai oppitunneilla kannattaa keskittyä kuuntelemaan, muistiinpanot voi esimerkiksi monistaa toiselta opiskelijalta tai pyytää kopiot kalvoista opettajalta. Käsiteltävien asioiden pääkohdat voi pyytää ennakkoon opettajalta kirjallisena. Nauhurin käyttö myös luennoilla on suositeltavaa.

Tekstin alleviivaaminen ja merkkaustussit auttavat jäsentämään tekstiä ja kertaamaan asioita. Opiskeltavista asioista kannattaa tehdä kirjallinen yhteenveto, joka on hyödyllistä myös lukea ääneen. Koe- ja tenttitilanteessa opiskelija voi pyytää opettajaa lukemaan koekysymykset ääneen. Koetehtävät voi pyytää myös nauhoittaa kuunneltaviksi. Hyödyllistä voi olla myös kokonaan suulliset tentit tai mahdollisuus lukea tenttivastaus opettajalle. Kirjoittamis- ja vastaamisaikaa tulisi olla riittävästi.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA KEHITTÄMISHANKKEN TARKOITUS

Kehittämishankkeen **tehtävänä** on kuvata luki-kurssille osallistuvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden lukivaikeutta.

Tämän kehittämishankkeen avulla pyrimme saamaan vastauksen seuraavaan tutkimustehtävään:

Minkälainen käsitys ammattikorkeakouluopiskelijoilla on lukivaikeudestaan.?

Kehittämishankkeen **tarkoituksena** on lisätä ymmärtämystä lukivaikeudesta ja tuottaa tietoa lukivaikeudesta kehittäen siten erilaisen oppijan huomioimista ammattikorkeakoulussa.

5 KEHITTÄMISHANKKEEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

Valittaessa tutkimusotetta on kiinnitettävä huomiota tutkimuskohteena olevaan ilmiöön. Ei-mitattava laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote on sopiva silloin kun tutkimuksen kohteena on ajatteleva, omaa toimintaansa ohjaava ihminen. Ihmistutkimus kohdistuu tavallisesti inhimilliseen toimintaan ja sen seurauksiin. Ihminen kykenee antamaan toiminnalleen merkityksen, jota ei voida mitata, mutta kylläkin kuvata ja tulkita antamalla tilaa toimijan omalle tietoisuudelle ja tilanteelle, jossa toiminta tapahtuu. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole ennustaa, vaan kuvata ja ymmärtää. (Pietilä 1976, 53; Sherman & Webb 1988, 7; Uusitalo 1991, 79–80; Aaltola 2001, 19.) Kuten mekin tässä kehittämishankkeessa pyrimme kuvaamaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsitystä lukivaikeudesta. Toisaalta pyrimme myös lisäämään ymmärtämystä lukivaikeudesta, jotta kykenemme ottamaan huomioon erilaiset oppijat koulutuksessa.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunutta. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on inhimillinen eli tutkija itse. Näin voi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteen myötä korostuu tutkimuksen eri elementtien kuten tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja analyysin joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2001, 68.) Tesch (1992, 70.) kirjoittaakin, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi toimia sekä tieteellisesti että taiteellisesti.

Kvalitatiivista tutkimusta voi luonnehtia jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai ongelmanratkaisusarjaksi. (Syrjälä & Numminen 1988 nojautuen Kiviniemi 2001, 69.) Tutkimustehtävä ei välttämättä ole täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan tutkimustehtävä voi muuttua tai ainakin täsmentyä tutkimusprosessin aikana moneen kertaan. (Syrjälä, - Ahonen, - Syrjäläinen & Saari 1994, 80; Kiviniemi 2001, 69.) Myös tämän kehittämishankkeen edetessä muutimme kehittämishankkeen tarkoitusta ja tutkimustehtävää, koska kiinnostuimme

nimenomaan opiskelijoiden käsityksestä omasta lukivaikeudestaan emmekä niinkään opiskelijoiden kokemuksista luki-kurssista.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelu voikin näkemyksen kehittyessä kohdentua uusiin mielenkiintoisiin kohteisiin. Tärkeätä on löytää tutkimuksen kuluessa ne johtavat ideat, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Usein aloittelevan tutkijan mielenkiinto kohdistuu liiankin moniin kohteisiin ja tutkimukseen halutaan sisällyttää sisällöllisesti hyvin runsaasti erityyppistä ainesta. Näin tutkimuksesta saattaa tulla hajanainen. On hyvä tiedostaa, että avoimuus tutkimustehtävien kehittämisessä ei merkitse suunnittelujen ja etukäteen pohdittujen johtoajatusten puutetta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on myös tarkoituksenmukaista korostaa tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä. Rajaamisessa on kyse mielekkään, ehyen ja selkeän rajatun ongelmanasettelun löytymisestä. Toisaalta tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Näin tutkijalla on aktiivinen, tutkimusta muokkaava rooli. (vrt. Tesch 1992, 92; Syrjälä ym. 1994, 68; Kiviniemi 2001, 71.)
Mekin kiinnostuimme itse lukivaikeudesta emmekä niinkään luki-kurssista, koska ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsitystä lukivaikeudestaan ei ole aiemmin tutkittu.

Laadullista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia myös tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkimusprosessin ja tutkimustehtävien muuttuessa myös aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien tulee mukautua tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin. (Kiviniemi 2001, 75.) Tätä kehittämishanketta tehdessämme olemme saaneet tietoa lukivaikeudesta ja siitä, minkälainen merkitys lukivaikeudella on opiskelijan opiskelussa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston keruussa käytetään menetelmiä, jotka vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta. Tutkijan tavoitteena on selvittää tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tyypillisiä aineistonkeruun menetelmiä ovat haastattelu, havainnointi, päiväkirjat ja muu arkipäivän elämäntilanteissa syntynyt materiaali voi olla tutkijan analysoinnin kohteena. (Syrjälä ym. 1994, 83; Kiviniemi 2001, 68.) Tässä kehittämishankkeessa käytimme aineistonkeruun menetelmänä

opiskelijoiden kirjoittamia esseitä aiheesta ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen”. Opiskelijat saivat tehtävän kotitehtäväkseen luki-kurssilla.

Laadullisen aineiston analyysille ei ole olemassa valmiina sellaista menetelmää, joka olisi tarkasti määritelty ja yleisesti hyväksytty. Laadullinen analyysi on riippuvainen tutkijan kyvyistä, luovuudesta ja ennakkoluulottomuudesta. Analyysiprosessit ovat kuitenkin luonteeltaan samanlaisia, ja analysoiminen tapahtuu systemaattisesti siten, etteivät tulokset perustu satunnaisiin poimintoihin. Esimerkiksi tutkijat, joiden mielenkiinto kohdistuu sanoihin, käsittelevät aineistoa jotakuinkin samalla tavalla. (Uusitalo 1991, 81; Tesch 1992, 77; Hirsjärvi, - Remes & Sajavaara 1997, 219 – 220.) Teschin (1992, 60.) mukaan tekstin tutkiminen teksteinä on ainoa laadullisen tutkimuksen sisällön analyysistä, missä ei käytetä numeroita lainkaan. Aineiston analysointi on laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöistä (Kiviniemi 2001, 68).

Induktiivisen sisällön analyysissä lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Aineistosta nousevat tärkeät asiat, niitä ei tutkija määrää. Tutkija pyrkii analyysin avulla paljastamaan odottamattomia seikkoja. Sisällön analyysin keskeisenä ajatuksena on luokitella tekstin monet sanat, lauseet ja teemat paljon harvempiin sisällön kategorioihin. Tarkoituksena on muodostaa luokkia, jotka ovat uskottavia tutkimuksen tarkoituksen kanssa ja lajitella kaikki asiaankuuluvat sanat, lauseet ja teemat yhteen (klusterointi). Seuraavassa vaiheessa luokkia, kategorioita tai teemoja yhdistetään edelleen siirtyen käsitteellisemmälle tasolle (abstrahointi) Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on myös luoda selkeyttä, jotta aineiston informaation perusteella voitaisiin tehdä perusteluja ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston analyysi nojaa tutkijan suorittamaan loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. (Uusitalo 1991; Tesch 1992, 64, 79 – 80; Burns & Grove 1993, 29; Hirsjärvi ym. 1997, 165.)

Koska laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää, siksi valitsimme kehittämishankkeemme lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen. Analyysin kohteena oli ammattikorkeakouluopiskelijoiden kirjoitettu kieli. Tämän vuoksi valitsimme aineistomme analyysimenetelmäksi sisällön analyysin.

6 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Kuvaus kehittämishankkeeseen osallistuvista opiskelijoista sekä aineiston kokoaminen

Laurea-ammattikorkeakoulussa järjestetyssä suomen kielen lisäopetusryhmässä (luki-kurssilla) oli kahdeksan opiskelijaa sekä sosiaalialalta että terveystieteiden alalta. Suomen kielen lisäopetusryhmä on tarkoitettu suomea äidinkielenään puhuville, mutta kielellisessä ilmaisussaan erityisvaikeuksia (esimerkiksi lukihäiriö) kohtaaville opiskelijoille. Luki-kurssi oli 1 ov:n pituinen. Ensimmäinen tunti oli 31.3.2005 ja tuolloin kaikki opiskelijat saivat kotitehtäväkseen kirjoittaa esseen aiheesta ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen”. Vain kolme opiskelijaa kahdeksasta palautti tehtävän. Näin saimme analysoitavaksemme vain näiden kolmen opiskelijan esseet.

Opiskelijoista kaksi on terveystieteiden alalta ja yksi opiskelija on sosiaalialalta. Iältään naisopiskelijat olivat 23 – 47-vuotiaita. Yhdellä opiskelijalla oli lukio aikoinaan jäänyt kesken, jonka jälkeen hän oli hakeutunut sairaanhoito-opistoon. Sairaanhoitajana hänellä oli pitkä työkokemus ennen kuin hän aloitti ammattikorkeakouluopiskelun. Toisella opiskelijalla oli ravitsemusalan perustutkinto suoritettuna ennen ammattikorkeakouluopintoja. Kolmas opiskelija oli käynyt lukioin ja opiskellut toisen alan ammattikorkeakoulussa kaksi vuotta ja sen jälkeen jättänyt opinnot kesken. Kaikki opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa syksyllä 2002. Kahdella opiskelijalla oli diagnosoitu lukivaikeus ja yhdellä opiskelijalla oli vahva epäily lukivaikkeudesta, joka sitten todettiin luki-kurssilla tehdyssä lukitestauksessa.

6.2 Aineiston analyysi

Luki-kurssiin osallistuvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden esseet ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen” analysoimme sisällön analyysillä. Analyysiprosessin vaiheet tässä kehittämishankkeessa olivat seuraavat: 1) kirjallisten kuvausten lukeminen sisältöjen ymmärtämiseksi, 2) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 3)

aineiston ryhmittely eli klusterointi ja 4) aineiston ryhmittelystä nousevien teemojen nimeäminen. Kiviniemi (2001, 68.) toteaa, että aineiston analysointi on laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöistä. Etukäteen luokiteltujen muuttujien sijasta analysoinnissa jäsennetään aineistosta käsin ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme opiskelijoiden kirjoittamia esseitä. Esseet olivat yhden – kolmen sivun mittaisia tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettuja. Esseistä kertyi kuusi sivua analysoitavaa tekstiä. Luimme esseet useampaan kertaan läpi saadaksemme niistä yleiskuvan ja löytääksemme niistä yhteisiä tekijöitä. Teimme aineiston paperikopioiden reunaan muistiinpanoja niistä kirjoitetuista kohdista, jotka vaikuttivat mielenkiintoisilta ja merkittäviltä. (Apo 1992, 65; Kyngäs & Vanhanen 1999,5; Eskola 2001, 143, 145.)

Analyysin toisessa vaiheessa pelkistimme eli redusoimme aineistoa. Pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta koodataan ilmaisuja, jotka liittyvät tutkimustehtävään. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.) Valitsimme luokitusyksiköksi lausumat, koska se oli paras tapa saada selville ne asiat, jotka olivat kehittämistehtävän tarkoituksen kannalta oleellisia. Pietilä (1976, 111.) toteaa, että melko usein luokitusyksiköksi soveltuu ajatuksellinen kokonaisuus, joka laajimmillaan olisi yhtä kuin kieliopillinen virke. Se voi olla myös virkettä lyhyempi, jos virkkeeseen sisältyy useampia ajatuksellisia kokonaisuuksia.

Klusteroinnissa ryhmittelimme pelkistetyistä ilmauksista ne asiat, jotka kuuluivat yhteen ja olivat uskottavia kehittämistehtävän tarkoituksen kanssa. Seuraavaksi etsimme ryhmittelemistämme asioista tyypillisiä ominaisuuksia muodostaen näin tulkinnan ja loogisen päättelyn avulla käsitteitä. Samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistimme samaan käsitteeseen ja annoimme käsitteelle sen sisältöä kuvaavan nimen. (vrt. Kyngäs & Vanhanen 1999, 6; Eskola 2001, 146.) Kvalitatiivisen aineiston klusteroinnin tuloksena voi syntyä käsitteitä, luokkia, kategorioita tai teemoja. (Pietilä 1976, 137.) Kuvaamme sisältöluokkia teemoilla ja näin ryhmittelyistä käsitteiden ominaisuuksista muodostui teemoja. Opiskelijoiden esseen otsakkeessa olevat sanat, lukeminen ja kirjoittaminen, ohjasivat osittain aineiston ryhmittelyä. Näin teemoiksi muodostuivat **koulunkäynti, vieraan kielen opiskelu,**

lukeminen ja kirjoittaminen. Näiden neljän teeman kautta kuvaamme luki-kurssille osallistuvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden lukivaikeutta. Klusterointi oli analyysiprosessin kolmas vaihe ja aineistosta nousevien teemojen nimeäminen analyysiprosessin neljäs vaihe.

7 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET

Esitämme luki-kurssiin osallistuvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden kuvauksen lukivaikeudestaan neljän teeman avulla. Teemat muodostimme analysoidessamme luki-kurssiin osallistuvien opiskelijoiden esseitä aiheesta ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen”. Sisällön analyysissä muodostuivat teemat: **koulunkäynti, vieraan kielen opiskelu, lukeminen ja kirjoittaminen.**

Luki-kurssiin osallistuvien opiskelijoiden kuvaus lukivaikeudestaan herätti myös muistoja heidän **koulunkäynnistään**. Opiskelijoilla on kokemus siitä, että koulunkäynti ei ole ollut erityisen mieluista ja siirtyminen luokka-asteelta toiselle on päässyt jotenkin vain tapahtumaan. Yksi opiskelijoista on kokenut myös pelkoa mahdollisesta siirrosta erityiskouluun, koska on kokenut osaavansa huonommin kuin muut oppilaat. Hän oli kuullut opettajan puhuvan hänen äidilleen siitä, kuinka huonosti hän osasi lukea.

Eräs opiskelija kirjoittaa, että ala-asteella tehtiin lukutestejä noin parin vuoden välein, mutta ei koskaan ymmärtänyt niiden merkitystä. Toinen opiskelija kirjoittaa esseessään, että ”ylä-asteella innostuin opiskelemaan vasta viimeisen kouluvuoden kevätlukukaudella, koska ymmärsin, että jatko-opintoja varten todistuksen pitäisi olla keskitasoinen tai mieluummin hieman sen yli”. Yksi opiskelijoista oli aloittanut lukion, mutta keskeyttänyt opinnot. Opiskelu lukiossa oli ollut liian työlästä. Hän kirjoittaa esseessään: ”Ihmettelen miksi koulussa ei ohjattu koulukuraattorille, vanhemmat eivät myöskään pitäneet asiaa tärkeänä.”

Kaikki opiskelijat kirjoittavat esseissään siitä, miten hankalaa on ollut **opiskella vieraita kieliä**. Eräs opiskelija kirjoittaa, ”että ensimmäinen ruotsin opettaja oli suunnannäyttävä kieliopinnoilleni”. Opiskelijan mielestä opettaja oli vaativa ja hän yritti parhaansa, mutta ei selviytynyt hyvin ruotsin kielen opiskelusta. Yksi

opiskelijoista kuvaakin opiskeluaan lukiossa: ”Opiskelu lukiossa oli todella kova haaste, reaaliaineet ja matematiikka meni kohtuullisesti, mutta kielet olivat erittäin työläitä, joista ruotsi hankalin.” Toinen opiskelija kirjoittaa: ”Kielet, ruotsi ja englanti ovat tuottaneet minulle vaivaa päänsärystä alemmuuskompleksiin. Olen sosiaalinen ja haluaisin kommunikoida eri kielillä, mutta taitoni on jäänyt johonkin ylä-asteen kahdeksannen luokan tasolle.”

Kaikilla opiskelijoilla on käsitys itsestään lukijana, että on hidaskukija. **Lukeminen** on hidasta ja työlästä. Osa opiskelijoista kirjoittaa esseissään, että ”ongelmani on, että en muista lukemaani.” ”Kappaleet pitää lukea monta kertaa, jotta saisin juonesta kiinni ja useimmiten en tiennyt tarinan pääkohtia.” Eräs opiskelija kuvaakin lukemisen ongelmiaan näin: ”Joudun lukemaan lauseet ja kappaleet uudestaan ja uudestaan, kun minulla ei ole hajuakaan mitä lauseen tai kappaleen alkupäässä on lukenut.” Yksi opiskelijoista kertookin, että ”jos olisi pitänyt kertoa tunnilla ääneen lukemisen jälkeen, että mistä tarina kertoi, en olisi osannut vastata.”

Eräs opiskelija kuvaa lukivaikeuttaan näin: ”Minulla on vaikeuksia lukemisessa erityisesti, jos teksti sisältää paljon vieraita tai hankalia sanoja, teksti on epäloogista, lauserakenne vaikea, lauseet pitkiä tai olen väsynyt.” Yksi opiskelija kirjoittaa, että ”lukiessa saatan hyvinkin hyppiä sanojen yli huomaamatta ja puoli huomaamatta lauseiden yli.” Hän jatkaa: ”Pitkään ihmettelen jopa ääneen, kun lause tuntuu minusta niin käsittämättömältä ja luen sen moneen kertaan, yhtäkkiä lauseen keskelle saattaa ilmestyä puuttuvat sanat, jolloin lause on hyvin selkeä, mutta olisin voinut vannoa, että niitä ei siinä ollut, kun luin lausetta sana sanalta läpi useaan otteeseen.”

Yhdellä opiskelijalla on kokemus kiusatuksi tulemisesta hitaan lukemisen takia. Hän kirjoittaa: ”Minua on kiusattu siitä, että luen hitaasti joten olen koulussa tehnyt niin, että olen lukevinani melko nopeasti, mutta todellisuudessa luen vain sanoja sieltä täältä sivuja.” Toinen opiskelija kuvaa tilannetta, missä hän vertaa itseään siskoonsa. ”Nuorempana luin siskoni kanssa Harlekiini rakkausromaaneja, aloitimme kirjat samaan aikaan, mutta siskoni oli aina nopeampi lukemaan kuin minä.”

Osa opiskelijoista kirjoittaa, että ei ole koskaan ollut kovin innokas lukija. Eräs opiskelija sanoo lukevansa joitakin romaaneja, jos niiden kieli on ymmärrettävää ja mukaansa tempaavaa. Yhdellä opiskelijalla hevosharrastus on innostanut lukemaan kuten hän kirjoittaa: ”Innokkaana hevoshulluna ahmin tyttöjen hevoskirjallisuutta koko nuoruuteni.” Toisaalta tenttikirjat tuottavat välillä ongelmia, koska ajatus alkaa helposti harhailemaan.

Osa opiskelijoista kokee, että **kirjoittaminen** on helppoa kunhan pääsee alkuun. Osa opiskelijoista ilmaisee, että kirjoittaminen on ollut nuorena tärkeä tunteiden ilmaisukeino. Kaksi opiskelijaa on kirjoittanut runoja elämästään. ”Peruskoulussa ja lukiossa kirjoittelin usein omaksi huvikseni tarinoita, toisinaan myös runoja.” Raporttien ja oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen tuottaa vaikeuksia, koska opiskelija kokee, että ei ole saanut siihen ohjausta. ”Jos ei tiedä mitä pitää kirjoittaa, aloittaminen ja kirjoittaminen saattaa tuntua jopa ylivoimaiselta.”

Osa opiskelijoista kokee, että nykyisin kirjoittamista helpottaa tekstinkäsittelyohjelma. ”Koneella kirjoittaessa käytössä on kieliasun tarkistus ja oikeinkirjoitus, kirjaintyylinkin saa valita.” Osa opiskelijoista kirjoittaa, että käsiala ei ole selkeä eikä kaunis. Yhdellä opiskelijalla on kokemusta siitä, kun hänen käsialaansa on verrattu pikkusiskon käsialaan. ”Minun suttuista kirjoitusvihkoa vertailtiin pikkusiskoni siistiin. Ja se ei ainakaan ollut kannustavaa.”

Osa opiskelijoista on hakeutunut lukitestiin opiskellessaan ammattikorkeakoulussa, koska opinnot eivät ole sujuneet ongelmitta. Eräs opiskelija kuvaa tilannettaan: ”Kun havaitsin, että ammattikorkeakoulussa ollessani, että kirjoittamiseen on vaikea ryhtyä ja kirjapinosta on yllättävän vaikea löytää oleellista, niin hakeuduin lukitestiin, jossa todettiin, että minulla on keskivaikea lukihäiriö.”

8 POHDINTA

8.1 Kehittämishankkeen luotettavuus

Kehittämishankkeemme tutkimuksellinen ote oli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuudella tarkoitetaan todellisuuden kuvaamista sellaisena kuin se on tutkimustilanteessa esiintynyt. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, eikä objektiivista totuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole luotu yhtä selkeitä kriteereitä kuin kvantitatiivisen tutkimuksen. Toisaalta joidenkin tutkijoiden mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen arviointikriteerit eivät olennaisesti eroa toisistaan. Tutkijat käyttävätkin termejä validiteetti ja reliabiliteetti, mutta antavat käsitteille määrällisen tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista poikkeavan sisällön. Tosin jotkut käyttävät termiä ”uskottavuus”. (Syrjälä ym. 1994, 100; Nieminen 1998, 215.)

Toiset tutkijat puolestaan esittävät, että määrällisen tutkimuksen arviointia varten laaditut kriteerit eivät sovellu laadulliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tuloksena syntynyt tulkinta on aina tutkijan persoonallinen näkemys, jossa on mukana hänen omat tunteensa ja intuiionsa. Näin tulkinta ei ole toistettavissa eikä siirrettävissä toiseen kontekstiin. Yleisesti hyväksytyjen arviointikriteerien puuttumisesta huolimatta voidaan esittää kriteerejä, joiden avulla laadullista tutkimusta voidaan arvioida. Arviointi kohdistuu tutkimusaineiston keräämiseen, aineiston analysointiin ja tutkimuksen raportointiin. (Nieminen 1998, 215 – 216.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistot ovat eri tavoin hankittuja. Aineisto voi olla tekstimuotoon kirjoitettu haastattelu, tutkijan omaan havainnointiin perustuvat havainnointiraportit ja tutkittavien kirjoittamat päiväkirjat tai esseet.

Tutkimusaineiston arvioinnin luotettavuuteen vaikuttaa se, miten aineiston hankinnan prosessi on järjestetty ja ovatko tutkimushenkilöt saaneet rauhassa ilmaista itseään. (Syrjälä ym. 1994, 152; Nieminen 1998, 216.)

Kehittämishankkeemme aineiston hankimme luki-kurssiin osallistuvien

opiskelijoiden kautta. Ensimmäisellä tunnilla opiskelijat saivat kotitehtäväkseen kirjoittaa esseen aiheesta ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen”. Näin jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus keskittyä rauhassa esseen kirjoittamiseen kotonaan, mikä mielestämme lisäsi työmme luotettavuutta.

Toisaalta luotettavuutta heikentää aineiston niukkuus. Vain kolme opiskelijaa kahdeksasta palautti esseen. Tosin laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään yleistettävyyteen. Tästä syystä aineiston laatu näyttyy toisenlaisena kuin määrällisessä tutkimuksessa. Yleisenä ohjeena mainitaan usein, että aineisto tulee koota sieltä, missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy. (Nieminen 1998, 216.) Jos opiskelijat olisivat kirjoittaneet esseet tunnilla, niin meillä olisi ollut enemmän aineistoa analysoitavana. Toisaalta aineiston valitsemisessa tulisi noudattaa tarkoituksenmukaisuusperiaatetta eikä edustavuuden periaatetta. (Nieminen 1998, 216.) Tarkoituksenmukaisuusperiaate toteutui kehittämishankkeemme aineiston hankinnassa, koska kaikilla kolmella opiskelijalla on lukivaikeus. Näin he ovat todellisia asiantuntijoita kuvaamaan lukivaikeuttaan, joka on kehittämishankkeemme tarkoituskin. Opiskelijoiden esseet lisäsivät kehittämishankkeemme luotettavuutta, koska esseet valaisivat monipuolisesti tutkittavaa ilmiötä. (vrt. Syrjälä ym. 1994, 153; Nieminen 1998, 219.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ei pakoteta ennalta määrättyyn kehikkoon, vaan tutkijan tulee löytää luokitus aineistosta. Analyysin luotettavuuden arvioimiseksi tutkijan tulee kirjata ja perustella omat luokitteluperusteensa. Tutkijan tulee esittää analyysin tueksi riittävä määrä alkuperäishavaintoja, joko suoria lainauksia tutkimushenkilöiltä tai dokumentoitujen havaintojen autenttisia kuvauksia, sillä analyysin luotettavuus syntyy empiiristen havaintojen ja käsitteellisten luokitusten loogisesta yhteensopivuudesta. (Syrjälä ym. 1994, 154; nojautuen Nieminen 1998, 219.) Selkeä ja riittävä dokumentointi antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida luokittelun onnistuneisuutta. (Nieminen 1998, 219.) Tässä kehittämishankkeessa olemme pyrkineet ilmaisemaan selvästi miten analyysi on edennyt tärkeiden ilmausten kautta ryhmittelyyn ja teemojen syntymiseen ja nimeämiseen. Olemme myös esittäneet analyysin tueksi suoria lainauksia opiskelijoiden esseistä. Näin olemme pyrkineet lisäämään työmme luotettavuutta.

Luotettavuuden lisäämiseen olemme myös pyrkineet sillä, että olemme raportoineet kehittämishankkeemme mahdollisimman selkeästi. Aiheemme tarkka rajaus on myös helpottanut raportointia. Tosin laadullisessa tutkimuksessa tutkimusraportti on tutkijan tulkinnallinen konstruktio, ja tutkija on myös aineistoa raportoidessaan tulkintojen tekijä. Siten joku toinen tutkija voisi löytää samalle aineistolle toisenlaisen luokitusperustan ja painottaa enemmän joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia. (Kiviniemi 2001, 82.)

8.2 Tulosten tarkastelua

Tässä kehittämishankkeessa kuvasimme luki-kurssille osallistuvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden lukivaikeutta. Käsitusten selville saamiseksi opiskelijat kirjoittivat esseen ”Minä, lukeminen ja kirjoittaminen”. Esseekirjoitusten analysoinnin kautta nousivat teemat, jotka kuvaavat lukivaikeutta. Teemat ovat koulunkäynti, vieraan kielen opiskelu, lukeminen ja kirjoittaminen.

Kuvatessaan lukivaikeutta kaikille opiskelijoille nousi muistoja aikaisemmista kouluvuosista. Koulunkäynti oli kaikille opiskelijoille ollut hankalaa ja työlästä. Koulunkäynnistä oli vain jotenkin selvitty. Myös pelkoa ja huonommuudentunnetta opiskelijat olivat kokeneet. Samansuuntaisia kokemuksia koulunkäynnistään esittävät muun muassa lukikertomuksissaan Hannu Hätinä (1998) ja Riitta Rasi (1998). Hätinä (1998) kirjoittaa: ”Kun opettaja huomasi miten surkea piirustus oli muihin eka luokkalaisiin verrattuna hän sieppasi vihkon ja kierrätti sitä ympäri luokkaa ja huusi katsokaa kuinka Hannu on piirtänyt.” ”Koin aina epäonnistumisia ja pelkoa osaamattomuudesta”, kirjoittaa puolestaan Rasi (1998). Jalavan (1996) mukaan lukiaikausten minuus olikin särjetty jo kouluaikoina. Silloin heidät oli ymmärretty väärin, pakotettu samaan ”muottiin” muiden kanssa.

Kaikille opiskelijoille oli vieraan kielen, englannin ja ruotsin, opiskelu tuottanut vaikeuksia. Vieraan kielen opiskelu oli koettu haasteena, mutta aiheuttanut myös alemmuudentunnetta. Hintikka (2004, 17.) toteaaakin, että vieraiden kielten opiskelu tuottaa tuskaa, koska on vaikea oppia vieraiden kielten tarkkaa kielioppia ja oikeinkirjoitussääntöjä. Savolainen (2000, 15.) onkin osuvasti kirjoittanut omasta

vieraitten kielten taidostaan: ”Miten se tekokuun nimi lausutaankaan? Earl Birl vai öörli pöörld. Vain epävarmuus on varmaa, kun on kysymys kielistä.”

Kaikilla opiskelijoilla oli käsitys itsestään hitaana lukijana. Lukeminen on hidasta ja työlästä. Yksi opiskelija oli tullut koulussa kiusatuksi hitaan lukemisen takia. Hintikka (2004, 19.) toteaaakin, että lukeminen voi olla verkkaista tai hätäistä tai kangertelevaa, koska lukemiselle tyypillisiä piirteitä ovat pysähdykset ja toistot. (Toikka 2000.) Samoin lukivaikeus vaikeuttaa luetun tekstin hahmottamista. Myös rivillä pysyminen voi tuottaa lukihäiriöiselle vaikeuksia (Toikka 2000.) kuten yksi opiskelijoista toikin asian esille esseessään. Myös luetun asian muistaminen tuottaa opiskelijoille hankaluuksia. Samankaltaisia kokemuksia on myös muilla lukihäiriöisillä. West (1998, 200.) kirjoittaaakin, että lukihäiriöisen on vaikea seurata sitä suurta informaation määrää, jonka tavalliset ihmiset vastaanottavat sanomalehtien ja television välityksellä, mutta ellei lukihäiriöinen pysty siihen, häntä pidetään helposti tyhmänä.”

Lukihäiriö vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon yleensä luetaan esimerkiksi sanomalehtiä ja kaunokirjallisuutta. Kuten yksi opiskelijoista ilmaisi, ”että en ole koskaan ollut kovin innokas lukija”. Lukemisen hitaus ja kangertelevuus vaikeuttaa myös tenttikirjojen lukemista. Samoin se, että lukihäiriöisen on vaikea muistaa lukemaansa. Muistiongelmien katsotaan monin tavoin liittyvän tekstin ymmärtämisen ongelmiin. Alhainen työmuistin kapasiteetti on monien tutkijoiden mielestä merkittävin syy heikkoon sanojen koodaamiskykyyn. Heikko sanojen tunnistaminen aiheuttaa taas sen, että ymmärtämisessä tarvittavaan muistikäsittelyyn saadaan sanoja vähän ja liian hitaasti. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 81.)

Lukihäiriöisen kirjoittamassa sanassa voi olla niin paljon virheitä, että se on täysin tunnistamaton. Tällöin puhutaan rauniosanasta. (Toikka 2000, 9.) Tosin opiskelijat kokivat, että kirjoittamista helpottaa tekstinkäsittelyohjelma.

Tekstinkäsittelyohjelmassa on käytössä oikeinkirjoituksen tarkistus. Toisaalta huonokaan käsiala ei paljastu tekstinkäsittelyohjelmalla.

Kahdelle opiskelijalle kirjoittaminen on ollut nuorena tärkeä tunteiden ilmaisukeino, mutta siitä huolimatta raporttien ja oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen tuottaa

vaikeuksia. Hintikka (2004, 19.) toteaa, että kirjoitelmien ja tenttivastausten kirjoittaminen lukihäiriöisellä on niukkaa, hajanaista tai rönsyilevää. Kirjoittamisessa lukihäiriöisellä on erityisiä vaikeuksia äng-äänteessä, alkukirjaimissa, yhdyssanoissa ja lisämerkeissä (t-viivat, ä:n, ö:n ja i:n pisteet). Yhdyssana- ja lisämerkkivirheitä saattaa lukihäiriöisellä olla vielä silloinkin, kun lukuongelmien luullaan olevan jo takanapäin. (Toikka 2000, 9 – 10.) Toisaalta virheiden kanssa opitaan elämään kuten Savolainen (2000, 6 – 7.) kirjoittaa: ”Minulle kirjoittaminen ei enää tuota tuskaa samalla tavalla kuin aikaisemmin. En enää pelkää virheitä, vaan totean ne osaksi kirjoittamistani. Tuskastun enää siitä, etten saa selkeästi ilmaistuksi mitä haluan.”

8.3 Kehittämishankkeen johtopäätökset

Ammattikorkeakoulun haasteeksi on asetettu tieteellisen ja ammatillisen perinteen kahtiajaon ylittäminen. Tämän haasteen mukaisesti ammattikorkeakoulun tehtävänä on kouluttaa sekä tietäviä että taitavia osaajia, ammatillisia asiantuntijoita, jotka omaavat sekä käytännöllistä että tieteellistä osaamista. (Raij 2003, 43.) Ammattikorkeakoulun myötä kontaktiopetukseen käytettävät resurssit ovat vähentyneet huomattavasti ja tämä puolestaan edellyttää opiskelijalta itseohjautuvuutta ja omaa vastuullisuutta opinnoistaan. Ammattikorkeakoulun myötä myös opiskelija-aines on muuttunut heterogeenisemmäksi, koska opiskelijat ovat joko ylioppilaspohjaisia tai ammatillisen taustan omaavia opiskelijoita. Opiskelijoilla on erilaiset valmiudet opiskeluun ja oppimiseen. Nämä erot korkeakouluopiskelijoiden määrän noustessa kasvavat entisestään. Laurea-ammattikorkeakoulussa on noin 5 %:lla erilaisia oppimiseen liittyviä ongelmia. Näille opiskelijoille tieteellinen osaaminen tuottaa haasteita, koska lukeminen ja kirjoittaminen on hidasta ja vieraitten kielten opiskelu on hankalaa.

Tärkeätä olisikin, että ammattikorkeakoulussa kiinnitetään huomiota erilaisuuden kohtaamiseen. Isokorpi (2003, 113.) kirjoittaa, että erilaisuuteen suhtautumisessa voidaan nähdä kolme tasoa. Ensimmäisenä on erilaisuuden ymmärtäminen (älyn ja tiedon taso). Tämän kehittämishankkeen kautta toivomme, että ymmärtämys lukihäiriöistä opiskelijaa kohtaan kasvaa. Opettajat näkisivät lukihäiriöisen opiskelijan haasteena ja sen seurauksena pohtisivat pedagogisia ratkaisuja, miten

edistää lukihäiriöisen opiskelijan oppimista. Näin opettajat hyväksyvät opiskelijan, jolla on lukivaikeus (tunteiden ja asenteiden taso). Erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen seurauksena erilaisuutta hyödynnetään yhteisössä (yhteistyön taso). Opettajien tulisikin yhdessä pohtia pedagogisia ratkaisuja siitä, miten opetuksessa otetaan huomioon erilainen oppija. Opettajat voisivat myös opettaa/ohjata opiskelijoita yhteistoiminnallisesti. Opiskelijoilla olisi myös mahdollisuus suorittaa opintojakso heille parhaiten soveltuvalla menetelmällä esimerkiksi tenttimällä, tehtävällä tai ryhmäkeskustelulla.

Opiskelijan opintojen etenemisen kannalta on myös hyödyllistä, kun järjestetään erilaisia opintojaksoja edistämään oppimista. Erilaisten oppijoiden opiskelun helpottamiseksi ensimmäisenä lukukautena olisi kaikille opiskelijoille opintojakso ”Oppiminen ja itsearviointi”. Nykyisin opintojakso on vapaasti valittavana, mutta opintojakson sisällöstä olisi kaikille opiskelijoille hyötyä. Opintojakso pitää sisällään muun muassa minä oppijana, oppimistyylini, oppimisstrategiani ja itsearviointini. Näin opiskelijalle syntyy käsitys siitä, miten hän oppii parhaiten.

Tärkeätä on myös järjestää opiskelijoille lisäkursseja äidinkielestä, vieraista kielistä ja matematiikasta. Luki-kurssin jatkaminen on hyödyksi opiskelijoille, joilla on lukivaikeus. Toisaalta koko lukuvuoden kestävä luki-klinikka olisi vielä parempi opiskelijan näkökulmasta, koska hän voisi tulla klinikkaan aina silloin, kun tuntee siihen tarvetta.

Seuraavalla sivulla on koottuna lukivaikeuksien huoneentaulu, joka kiteyttää ajatuksemme lukivaikeudesta ja siitä, miten lukihäiriöinen opiskelija voi helpottaa opiskeluaan (kuva 1).

Lukivaikeuksien huoneentaulu

- Lukivaikeudessa ei ole mitään hävettävää! Sitä voidaan auttaa myös aikuisiällä.
- Puutteellinen lukutaito ei ole samaa kuin tyhmyys.
- Pyydä apua kun asiat eivät suju.
- Kirjoita päiväkirjaa edes muutama rivi päivittäin.
- Muista kehittää vahvoja puoliasi, Sinulla on niitä runsaasti!
- Luota itseesi!
- Opiskelutilanteessa kuuntele mieluummin kuin kirjoitat muistiinpanoja.
- Tee käsitellyistä asioista yhteenveto.
- Opettele eri opiskelutekniikoita, esim. mind-mapping.
- Käytä teknisiä apuvälineitä aina kuin vain voit.
- Pyydä mahdollisuutta suullisiin tentteihin.
- Lue ääneen kirjoitettavat sanat.
- Mene lukikurssille jos Sinulla on mahdollisuus. Huomaat, että et ole ongelmiasi kanssa yksin.
- Lue Sinulle mielenkiintoisia lehtiä ja kirjoja.

Kuva 1 Lukivaikeuksien huoneentaulu sovellettu eri lähteitä käyttäen

LÄHTEET

Aaltola, J. (2001) Filosofia, tiede ja ymmärtäminen II. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2005) Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Kirjapaino Oma Oy, Jyväskylä.

Apo, S. (1992) Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus, Priima-Offset, Helsinki.

Burns, N. & Grove, S. (1993) The Practice of Nursing Research. Conduct, Critique & Utilization. 2ed. W:S: Saunders Company, Philadelphia.

Eskola, J. (2001) Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Gummerus Kirjapaino

Guttorm, T.K. 2004. Kielellisiä pulmia voidaan ennustaa jo vastasyntyneiden aivovasteista. Lehdessä: MI Bulletin Oppimisvaikeuksien erityislehti 2/2004. 3-6.

Hintikka, A-M. 2002. Miten lukivaikeus todetaan. Teoksessa: Kaikki mahdollisuudet oppia – kokemuksia erilaisen oppimisen ja opettamisen projektista. Hero ry (Helsingin seudun erilaiset oppijat ry), Helsinki. 26–29.

Hintikka, A.-M. (2004) Lukivaikeus – erilainen oppimisen tapa. Haaste oppijalle ja opettajalle. Teoksessa: Hakulinen, R. –Hintikka, A.-M., -Puolanne, T. & Soininen, E. (2004) ”Ohjauksesta puheen ollen”. Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämisen vähentäminen - KeVät – projekti. Etelä-Suomen lääninhallitus.

Hirsjärvi, S. –remes, P. & Sajavaara, P. (1997) Tutki ja kirjoita. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Hätinen, H. (1998) Lukikertomus. Lukki vaikeuksisen ajatuksia. Teoksessa: Strandén, K. (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Isokorpi, T. (2003) Ohjauksivuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa: Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita Prima Oy, Helsinki.

Jalava, P. (1996) Aikuisen lukivaikeuksisen särjetty minuus. Pro-gradu – tutkielma. Kasvatustiede, Turun yliopisto, Rauman opettajakoulutuslaitos.

Kiviniemi, K. (2001) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999) Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3 – 12.

Nieminen, H. (1998) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. WSOY – Kirjapainoyksikkö, Juva.

Packard, N. & Race, P. 2003. Käytännön vinkkejä opetustyöhön. *Hamina. The Times Educational Supplement*. 47–48.

Pietilä, V. (1976) *Sisällön erittely*. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.

Rasi, R. (1998) Lukikertomus. Vaikeuksien kautta voittoon. Teoksessa: Strandén, K. (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Savolainen, S. & Järvi, L. (2000) *Minulla on lukihäiriö*. Painohäme Oy, Ylöjärvi.

Sherman, R. R. & Webb, R. B. (1998) *Qualitative Research in Education. Focus and Methods*. The Falmer Press, Philadelphia.

Syrjälä, L. –Ahonen, S. –Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino West-Point Oy, Rauma.

Tesch, R. (1998) *Qualitative research. Analysis types of software tools*. New York. Falmer Press.

Toikka, A. (2000) *Alisuoriutuminen ja lukivaikeus – käsitteiden ja ilmiöiden määrittelyä kirjallisuuden perusteella*. *Psykologian cum laude –työ*. Oulun yliopisto.

Uusitalo, H. (1991) *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. WSOY, Helsinki.

West, T. (1998) Lukikertomus. Yhteiskunta on tehnyt meistä vammaisia. Teoksessa: Strandén, K. (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

