



Mattila Aino

Oppimisvaikeuksien merkitys motivaatiossa oppia englannin kieltä –
nuorten ja aikuisten näkemyksiä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
Toukokuu 2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppimisvaikeuksien merkitys motivaatiossa oppia englannin kieltä – nuorten ja aikuisten näkemyksiä (Aino Mattila)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2021

Erilaisia oppimisvaikeuksia arvioidaan lähteestä riippuen esiintyvän noin 10–15 prosentilla väestöstä. Oppimisvaikeuksia on lukuisia, mutta vieraan kielen oppimisen kannalta merkittävimpiä ovat kielelliset oppimisvaikeudet. Niiden on todettu liittyvän fonologiseen tietoisuuteen, eli kykyyn hahmottaa sanaa pienempiä kielen yksiköitä. Heikko fonologinen tietoisuus ennustaa vieraan kielen oppimisvaikeuksia. Englannin kielen epäsäännönmukainen kirjain-äännevastavuus aiheuttaa vaikeuksia oppijoille, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia. Myös työmuisti on liitetty kielellisiin oppimisvaikeuksiin, sillä heikko työmuisti hidastaa kykyä muistaa ja nimetä kielellisiä nimikkeitä vaikuttaen laajasti kielen eri osa-alueilla.

Motivaatio määritellään sisäisenä tilana, joka ylläpitää ihmisen mielenkiintoa toimintaa kohtaan. Oppimismotivaatio on sen sijaan opittua ja korostaa pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä. Oppimismotivaatio on tärkeä tekijä vieraan kielen opiskelussa oppijoille, joilla on oppimisvaikeuksia. Erilaisten motivaatioteorioiden mukaan motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista, ja siihen vaikuttavat opitut ajattelu- ja toimintatavat. Nuorena opitut ajattelu- ja toimintatavat ovat usein hyvin pysyviä, ja ne voivat tilanteesta riippuen edistää tai heikentää motivaatiota ja uskoa omiin kykyihin. Oppimisen tukeminen on myös tärkeää, sillä positiivisten oppimiskokemusten ja omien vahvuuksien hyödyntäminen kielen oppimisessa kohottaa motivaatiota. Myös hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus edistää oppimistuloksia.

Tämä sisällönanalyysinä toteutettu laadullinen tutkimus keskittyy nuorten ja aikuisten näkökulmaan oppimisvaikeuksien merkityksestä englannin oppimisessa ja motivaation kehityksessä elämän aikana. Lomakehaastattelusta kerätyn aineiston tulosten perusteella lapsuuden ja nuoruuden huonot kokemukset vaikuttivat edelleen monen motivaatioon oppia englannin kieltä. Huonot kokemukset juonsivat juurensa niin epäkannustaviin opettajiin, huonoihin opetusmenetelmiin kuin jatkuvaan epäonnistumisen tunteeseen. Myös tuen ja avun puute oli jäänyt monen mieleen. Positiivisesti motivaatioon olivat vaikuttaneet hyvät oppimiskokemukset, mutta suurimmat muutokset olivat tapahtuneet arjen tilanteissa esimerkiksi harrastusten, matkailun tai työn parissa. Oppimisvaikeuksista huolimatta suuri osa koki suhteensa englannin kieleen olevan tänä päivänä parempi. Osa koki kielen oppimisen kuitenkin edelleen liian vaikeana, eikä motivaatiota ollut. Motivaation kehittyminen oli vahvasti yhteydessä ajattelu- ja toimintatapojen motivaatioteoriaan, jonka mukaan nuorena opitut ajattelutavat ovat melko pysyviä. Tämänhetkinen asenne englannin kieltä kohtaan oli kuitenkin monen tekijän summa. Huonoimmat muistot olivat kouluajoilta, ja suurimmat muutokset motivaation kehityksessä tapahtuivat poikkeuksetta vasta myöhemmällä iällä varsinaisen englannin opiskelun ulkopuolella.

Avainsanat: englantia, lukivaikeus, motivaatio, oppimismotivaatio, oppimisvaikeudet, vieraan kielen oppiminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Oppimisvaikeudet	9
2.1	Kielelliset oppimisvaikeudet.....	13
2.2	Lukivaikeus	15
2.3	Muut oppimisvaikeudet	17
2.4	Oppimisvaikeudet englannin kielen oppimisessa	18
3	Motivaatio	24
3.1	Oppimismotivaatio	24
3.2	Motivaatioteorioita	26
3.2.1	<i>Itsemääräämisteoria</i>	26
3.2.2	<i>Vaatimusten ja voimavarojen motivaatioteoria</i>	27
3.2.3	<i>Ajattelu- ja toimintatapojen motivaatioteoriat</i>	27
3.3	Motivaatio, oppimisvaikeudet ja kielten oppiminen.....	30
4	Oppimisen tukeminen	33
5	Tutkimusmenetelmä	37
5.1	Laadullinen tutkimus	37
5.2	Sisällönanalyysi	39
6	Tutkimuksen toteutus	41
6.1	Aineisto.....	41
6.2	Analyysi.....	43
7	Tulokset	47
7.1	Englannin oppimisvaikeudet koulussa.....	47
7.2	Oppimisen tukeminen	50
7.3	Motivaatioon vaikuttavat tekijät	53
7.3.1	<i>Usko omiin kykyihin ja kouluajoilta kumpuavat negatiiviset tunteet</i>	54
7.3.2	<i>Vapaa-aika, koulutus ja työ</i>	56
7.3.3	<i>Asenteen muuttuminen elämän aikana</i>	58
8	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	62
9	Tulosten yhteenveto ja pohdinta	64
	Lähteet	70

1 Johdanto

Jokainen meistä on varmasti joskus kokenut motivaation puutetta ja turhautumisen hetkiä opiskelun tuntuessa haastavalta. Vaikeudet voivat joillakin vaikuttaa koulussa useampaan oppiaineeseen, mutta ne voivat myös rajautua jollekin tietylle alueelle. Haasteet voivat olla kielellisiä, jolloin merkittävimmät ongelmat ilmenevät todennäköisesti äidinkielen ja vieraiden kielten oppimisessa. Lukemista ja kirjoittamista tarvitaan kuitenkin kaikissa oppiaineissa, joten kielellisiin oppimisvaikeuksien ilmetessä niihin tulee reagoida. Oppimisvaikeudet johtavat helposti motivaation puutteeseen, ja oppimismotivaation luominen ja ylläpitäminen on todettu yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä vieraan kielen oppimisessa erityisesti lapsilla, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia. Tarvittavien tukitoimien järjestäminen on tärkeää heti vieraan kielen opiskelun alussa, jotta oppimisprosessi lähtee sujumaan ilman liian suuria haasteita. (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva & Taittonen, 2004, 82.)

Englannin kielen osaamisen tärkeys on nykypäivänä mielestäni ilmiselvää. Englanti on tieteen ja kaupallisen maailman yhteinen kieli. Suomessakin englannin läsnäolo välittyy meille jatkuvasti muun muassa uutisten, television, internetin ja sosiaalisen median kautta. Khansir ja Tajeri (2015, 57) kuvailevat englantia nykypäivän kansainvälisenä kielenä. Tänä päivänä suomalaisissa kouluissa on mahdollista huomata oppilaiden valtavat erot englannin taitotasossa englanninkielisen viihteen kulutuksen ja monikulttuurisuuden myötä. Nykyään kuitenkin arvioidaan, että jopa 15 prosentilla väestöstä on jonkinlainen oppimisvaikeus (Selikowitz, 2012, 9), ja jopa 10 prosentilla kielellinen oppimisvaikeus (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, 52). Vaikka osalla oppilaista englannin kielen taidot ovat englannin kansainvälisen merkityksen takia kehittyneet hyvälle tasolle jo nuorena, kielelliset oppimisvaikeudet aiheuttavat yhä ongelmia jopa kymmenesosalle oppijoista. Englannin opetuksen laadun ylläpito on siis tärkeää ja edelleen ajankohtaista, ja on syytä pohtia, millaiset opetuskeinot sopivat opetukseen parhaiten.

Tekemäni kandidaatin tutkielma käsitteli lukivaikeuden vaikutusta englannin kielen oppimiseen vieraana kielenä. Kielellisiä oppimisvaikeuksia, etenkin lukivaikeutta, on tutkittu paljon, ja niitä voidaan luokitella ja määritellä lähes loputtomiin. Jokaisen tarpeet opetuksen ohjaukseen ovat kuitenkin niin yksilöllisiä, että yleispäteviä tukitoimia on hankala määritellä. (Mattila, 2018.) Tämä pro gradu -tutkielma syventää aihetta laajentaen näkökulmaa lukivaikeudesta yleisesti oppimisvaikeuksiin, ja ottaa mukaan motivaation käsitteen. Esittelin kandidaatin tutkiel-

massa lukivaikkeen vaikutuksia englannin kielen oppimisen eri osa-alueilla, ja koska lukivaikkeen tunnetuin ja tutkituin oppimisvaikeus (Aro & Lerkkanen, 2020, 273), on tutkielmassa hyödynnetty ja käytetty myös tässä pro gradu -tutkielmassa.

Lähdin rajaamaan tutkimuksen aihetta omien opetuskokemuksieni perusteella, sillä olen myös itse havainnut motivaation olevan erittäin keskeisessä asemassa kielten oppimisessa. Opettaessani englantia harjoittelussa koin haastavaksi motivoida oppilaita, jotka eivät olleet kiinnostuneita englannin kielestä tai kokivat sen oppimisen vaikeaksi. Monilla näistä oppilaista oli selkeitä oppimisvaikeuksia ja useat heistä olivat tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Kokemukseni pohjalta päätin painottaa pro gradu -tutkielmassani motivaatiota ja keskittyä erityisesti siihen, millainen merkitys oppimisvaikeuksilla on motivaatiossa oppia englannin kieltä. Vaikka oppimisvaikeuksia ja motivaatiota on tutkittu paljon, koen aiheen tutkimisen tärkeäksi henkilökohtaisen opettajuuden kannalta. Oppimisvaikeuksiin perehtyminen ja sitä kautta niiden ymmärtäminen ovat mielestäni tärkeitä opettajille erityisesti siitä syystä, että he eivät ole itse todennäköisesti kohdanneet suuria haasteita opettamassaan oppiaineessa. Kun vaikeuksia ymmärtää paremmin, on opetusta helpompi suunnata sellaiseksi, että se motivoi kaikkia.

Oppimisvaikeuksien aiheuttamien ongelmien lisäksi minua kiinnostaa tietää tarkemmin, millaisena vaikeuksia kohdanneet henkilöt ovat itse kokeneet englannin kielen opiskelun. Tunnen useita aikuisia, jotka ovat lapsena tai nuorena kokeneet englannin kielen opiskelun lähes ylittämättömän vaikeaksi mutta ovat motivoituneet oppimaan kieltä myöhemmällä iällä. Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu vastaavista esimerkeistä, joissa kerrotaan positiivisista ja negatiivisista englannin kielen oppimiskokemuksista. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, millaisia oppimispolkuja tutkimukseen osallistujat ovat kulkeneet ja millaiseen tilanteeseen he ovat päätyneet. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, mitkä tekijät englannin kielen oppimisessa ovat johtaneet positiivisiin kokemuksiin ja sitä kautta parempaan motivaatioon ja itsevarmuuteen opetella ja käyttää englantia. Jotta näitä aiheita voidaan tutkia, aineisto on kerätty nuorilta ja aikuisilta henkilöiltä, jotka ovat jo käyneet pakollisen peruskoulun.

Lähes kaikki aikaisempi tutkimus oppimisvaikeuksista ja motivaatiosta keskittyy lapsiin, vaikka esimerkiksi lukivaikkeen toteaminen myöhemmällä iällä on hyvinkin tavallista (Korkeamäki, 2019, 242). Yleisesti ajatellaan, että motivaatio voi muuttua oppimisprosessin aikana, mutta siitä huolimatta vieraan kielen oppimismotivaation muuttumisesta ajan kuluessa ei ole tehty paljon tutkimusta (Azarnoosh, 2014, 102). Myös kielellisten oppimisvaikeuksien tutkimus painottuu vahvasti lapsuus- ja nuoruusikään, joten niiden muuttumisesta iän myötä ei löydy

paljon tutkimustietoa (Ahonen & Rautakoski, 2007, 19). Koska oppimisvaikeuksien ja motivaation kehittymisestä lapsuuden jälkeen löytyy vain vähän tietoa, lapsuudenjälkeisen oppimismotivaation selvittäminen englannin kielen oppimisessa tarjoaa mielenkiintoisen tutkimuskysymyksen omaan tutkimukseeni.

Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jonka analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi. Aineisto kerättiin sosiaalisen median kautta levitetyllä kyselylomakkeella, joka sisälsi pääasiassa avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeeseen vastasi 37 vähintään peruskoulun käynyttä nuorta ja aikuista, jotka ovat kokeneet englannin oppimisen vaikeaksi elämänsä aikana. Tutkimukseen osallistuminen ei edellyttänyt todettua tai diagnosoitua oppimisvaikeutta, vaan pelkästään oma kokemus vaikeudesta oppia englantia oli riittävä peruste osallistua. Osallistujalta vaadittiin vähintään 18 vuoden ikää ja äidinkielen piti olla suomi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen merkitys oppimisvaikeuksilla on ollut englannin oppimisessa ja motivaatiossa oppia englantia sekä mitkä tekijät koulussa ja koulun ulkopuolella ovat vaikuttaneet motivaatioon oppia englantia. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millainen suhtautuminen nuorilla ja aikuisilla on englannin kieleen nykyään, ja arvioidaan oppimisvaikeuksien mahdollista vaikutusta englannin kielen käyttöön myöhemmällä iällä.

Tutkimuksen tavoitteiden perusteella muotoilin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millainen elämänaikainen merkitys oppimisvaikeuksilla on ollut nuoruus- ja aikuisikäisten motivaatiossa oppia englannin kieltä?
2. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet positiivisesti ja mitkä negatiivisesti motivaatioon oppia englannin kieltä lapsena, nuorena tai aikuisena?

Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena on selvittää, millainen rooli oppimisvaikeuksilla on ollut englannin oppimisessa elämän aikana ja miten juuri oppimisvaikeus on mahdollisesti vaikuttanut motivaatioon. Lisäksi haluan selvittää, miten oppimisvaikeudet ovat vaikuttaneet englannin kielen oppimiseen elämän eri vaiheissa, sillä usein puhutaan vain kouluiässä esiintyvistä ongelmista, vaikka vaikeudet voivat vaikuttaa elämään vielä aikuisenakin. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, miten henkilöt ovat oppineet kieltä pakollisen peruskoulutuksen jälkeen myöhemmällä iällä ja onko heidän suhtautumisensa englannin kieleen muuttunut jossain vaiheessa.

Saadakseni monipuolisia tuloksia ja näkökulmia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, olen määritellyt siihen liittyvät lisäkysymykset seuraavasti:

Millaisia vaikeuksia oppimisvaikeudet ovat aiheuttaneet englannin oppimisessa koulussa ja millainen merkitys niillä on ollut motivaatiolle?

Onko henkilön motivaatio ja suhtautuminen englannin kielen oppimiseen muuttunut myöhemmällä iällä?

Toinen tutkimuskysymys on ensimmäistä kysymystä täydentävä, ja sen tarkoitus on etsiä motivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Kysymyksen avulla voidaan ottaa huomioon esimerkiksi opettajan rooli ja koulun ulkopuoliset tekijät. Toisen tutkimuskysymyksen on myös tarkoitus etsiä lisää tekijöitä, jotka ovat yhteydessä myöhemmin elämässä saavutettuun englannin taitoon. Olen määritellyt toiselle tutkimuskysymykselle seuraavat lisäkysymykset:

Millainen merkitys koulun ulkopuolisilla aktiviteeteilla on ollut englannin kielen oppimisessa?

Miten opettaja on toiminnallaan ja opetuksellaan vaikuttanut motivaatioon oppia englannin kieltä oppimisvaikeuksia kokeneiden henkilöiden kohdalla?

Näihin kysymyksiin haettiin vastauksia usean avoimen kysymyksen kautta. Kyselylomakkeessa kysyttiin myös ikä, sukupuoli, koulutustausta ja mahdollinen oppimisvaikeusdiagnoosi, jos sellainen oli. Koulutustaustalla on tarkoitus kartoittaa, onko henkilö käynyt esimerkiksi lukiota tai hankkinut muuta koulutusta, jossa englannin kieltä on pitänyt opiskella lisää peruskoulun jälkeen. Kyselylomakkeen tarkat kysymykset löytyvät liitteestä 1.

Tutkimuksen analyysi on toteutettu teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Olen ensin luonut tutkimuksen teoreettisen pohjan, minkä jälkeen olen analysoinut aineiston teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Analyysin jälkeen teoriaa on kuitenkin vielä täydennetty tuloksissa ilmenneiden teemojen perusteella. Tulosten yhteenvedossa ja pohdinnassa tarkastelen analyysin perusteella saatuja tuloksia tutkimuskysymysten avulla.

Oppimisvaikeuden käsite on hyvin laaja, ja sitä määritellään eri lähteissä eri tavoin. Tässä pro gradu -tutkielmassa oppimisvaikeuden käsitteellä viitataan kuitenkin kaikenlaisiin oppimisen vaikeuksiin, jotka eivät ole ulkopuolisin tekijöiden kuten fyysisen vamman, sairauden tai heikon opetuksen kautta selitettävissä. Oppimisvaikeudesta puhuttaessa ei myöskään tarkoiteta, että vaikeuksia kokevalla pitäisi olla jokin oppimisvaikeusdiagnoosi. Samoin kielellisistä oppi-

misvaikeuksista käytetään monia eri käsitteitä, kuten kielellinen erityisvaikeus, kielellisen kehityksen häiriö tai kehityksellinen kielihäiriö, mutta tässä tutkielmassa käytän yleistä käsitettä kielellinen oppimisvaikeus. Oppimisvaikeuskäsitteitä avataan tarkemmin kappaleessa 2.

2 Oppimisvaikeudet

Jokainen lasten kanssa elänyt tai työskennellyt on varmasti huomannut, miten samanlaisia mutta toisaalta erilaisia saman ikäiset lapset voivat olla. Saman taidon oppiminen ja vakiintuminen saattaa tapahtua lapsilla eri-ikäisinä, mutta toisaalta samasta lähtötilanteesta kehitys voi päätyä erilaisiin lopputilanteisiin (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen, 2020, 22). Oppiminen ja kehitys ovat elinikäisiä prosesseja ja jokaiselle yksilöllisiä. Joidenkin lasten keskimääräistä hitaampi tai haastavampi oppiminen on selkeästi tunnistettavissa oppimisvaikeudeksi. Viime vuosina oppimisvaikeuksista on puhuttu paljon ja pohdittu niiden merkitystä lasten ja nuorten kokonaiskehityksen riskitekijänä, mutta kyse ei ole kuitenkaan uudesta ilmiöstä. Ensimmäiset tieteelliset kirjoitukset puhumisen ja lukemisen häiriöistä ovat 1800-luvun lopulta. Vähitellen oppimisvaikeuksien määritelmässä on päästy kohti nykypäivän tietoa siitä, että oppimisvaikeudet eivät johdu fyysisistä vammoista tai ulkoisista tekijöistä, vaikka ne voivat ilmetä oppimisvaikeuksien kanssa yhtä aikaa. (Ahonen ym., 2020, 26–27.)

Kun lapsi saavuttaa saman taitotason myöhemmin kuin toinen lapsi, voi kyse olla oppimisvaikeudesta. Sitä voi olla hankala mitata, mutta tutkimuksissa todetaan yksimielisesti, että oppimisvaikeuksiin liitettävät haasteet ja alisuoriutuminen ovat aina jossain määrin yllättäviä, odottamattomia tai vaikeasti selitettäviä. (Ahonen ym., 2020, 26–27.) Ahosen ym. (2020, 26) mukaan oppimisvaikeuden käsitteen määrittelemine ei ole yksinkertaista, sillä siitä on muotoutunut hyvinkin yleinen arkipäivän käsite. Oppimisvaikeuksien yleisyyttä on myös vaikea määrittää, sillä niiden määritelmät vaihtelevat suuresti, mutta yleisesti oppimisvaikeuksia arvioidaan esiintyvän noin 5–10 prosentilla lapsista (Alen & Kultti-Lavikainen, 2014, 67). Joidenkin tutkimusten mukaan on kuitenkin arvioitu, että nykyään jopa 10–15 prosentilla väestöstä olisi jonkinlainen oppimisvaikeus (Selikowitz, 2012, 9; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004, 2). Kun kuitenkin perehdymme myöhemmissä luvuissa kielellisiin oppimisvaikeuksiin ja erityisesti lukivaikeuteen, voidaan huomata, että niiden esiintyvyys saattaa olla todellisuudessa suurempi.

Oppimisvaikeuden käsite on sateenvarjokäsite, jonka alle voidaan sijoittaa monenlaisia oppimisen ja käyttäytymisen alueilla esiintyviä ongelmia. Ahosen ym. (2020, 28) mukaan käsitteen alle on pyritty luomaan alaryhmiä, joita kategorisoidaan tiettyjen piirteiden tai oireiden perusteella. Kun nämä piirteet tai oireet täyttyvät, voidaan asettaa diagnoosi. Tällaisessa luokittelussa

ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että esimerkiksi lukutaitoa ei voida mitata tarkalla mittarilla, vaan ihmisten lukutaito on suhteellista. Seuraavissa kappaleissa luetellaan kuitenkin esimerkkejä tavoista, joilla oppimisvaikeuksia pyritään määrittelemään. (Ahonen ym., 2020, 27.)

Turnerin (2011, 1) mukaan oppimisvaikeuksia ilmenee ulkoisista tekijöistä riippumatta kaikenlaisissa perheissä, yhteisöissä ja kulttuureissa. Yksi tapa määritellä oppimisvaikeuksia on sulkea pois muita ulkoisia selittäviä tekijöitä, kuten aistivammoja, heikkoa älyllistä kehitystasoa ja hyvän kasvuympäristön tai opetuksen puutteellisuutta. Jos mikään näistä ei selitä oppimisen ongelmia, voidaan usein puhua oppimisvaikeudesta. (Ahonen ym., 2020, 27–28.) Näin ollen esimerkiksi maahanmuuttajaperheen lasta ei voi automaattisesti kategorisoida heikommaksi oppilaaksi, sillä hänen vaikeutensa voivat johtua heikosta opetuksen laadusta tai jopa opetuksen täydellisestä puutteesta.

Oppimisvaikeuksia pyritään luokittelemaan myös niiden aiheuttamien vaikeuksien laajuuden perusteella. Oppimisvaikeus voi olla lievä, keskivaikea, vaikea tai laaja-alainen oppimisvaikeus. Älykkyyden mittaamisen sijaan oppimisvaikeuksia pyritään kuvailemaan sen perusteella, millaiset vaikutukset sillä on yksilöön itseensä. Esimerkiksi lievien oppimisvaikeuksien ei yleensä ajatella aiheuttavan niin suuria haasteita, etteikö henkilö voisi elää normaalia elämää. (Turner, 2011, 2.) Vaikka älykkyyttä tai älykkyysosamäärää ei yleisesti pidetä hyvänä oppimisvaikeuksien mittareina, oppimisvaikeudet aiheuttavat luonnollisesti hitautta älyllisessä ja kognitiivisessa kehityksessä. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedon yleistäminen, säilyttäminen ja ymmärtäminen tuottavat haasteita lapselle. (Turner, 2011, 7–8.) Odottamattomia oppimisvaikeuksia on pitkään pyritty määrittelemään esimerkiksi älykkyystestien avulla määritellyn kognitiivisen kehityksen tai iän perusteella. Tällaista määrittelyä on tutkittu paljon, ja on havaittu, että älykkyysosamäärä ei ole yhteydessä lukutaitoon. Oppimisvaikeuden määrittelyssä on tärkeää olla keskittymättä liikaa iänmukaiseen kognitiiviseen kehitykseen, ja keskittyä pohtimaan lapsen taitoja tietyllä oppimisen osa-alueella suhteessa muihin samanikäisiin lapsiin. (Ahonen ym., 2020, 29.)

Ahonen ym. (2020, 30–31) esittävät kaksi yleistä oppimisvaikeuksien määrittelymallia. Yksi uusimmista oppimisvaikeuksien määrittelymalleista on *RTI-malli* (Response-to-Intervention). Sen mukaan oppimisvaikeuden havainnoinnissa erityisen tärkeää on jatkuva ja järjestelmällinen tuki ja opetus, sillä ajatellaan, että lapsella voi olla oppimisvaikeuksia vasta silloin, kun hän ei toimiviksi todetuista opetusmenetelmistä huolimatta opi odotetusti. (Ahonen ym., 2020, 30.)

Toinen oppimisvaikeuksien määrittelymalli, niin sanottu *hybridimalli*, koostuu kolmesta vaiheesta: ensimmäiseksi suoritetaan alkuarviointi esimerkiksi lukutaidolle, jossa havaitaan esimerkiksi selkeästi keskitasoa heikompi tulos. Toisessa vaiheessa lapselle järjestetään tukiopeutus tutkimuksiin perustuvien keinoin. Jos järjestetyt toimet eivät paranna tilannetta, kolmannessa vaiheessa arvioidaan opetuksen ulkopuolisten tekijöiden, kuten kognitiivisen tason, mahdollista merkitystä oppimisvaikeuden taustatekijöinä. (Ahonen ym., 2020, 31.)

Oppimisvaikeuksien pulmallisen määrittelyn takia on päädytty tutkimaan eri oppimisvaikeuksia erillään toisistaan. Amerikkalaisen psykiatrisen yhdistyksen laatiman Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -luokittelun (DSM-5, American Psychiatric Association [APA], 2013) perusteella on otettu käyttöön *erityisten oppimisvaikeuksien* käsite, joka kattaa lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen häiriöt ja vaikeudet. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen häiriöt on jaettu kuuteen eri diagnostiseen kriteeriin, joista ainakin yhden on pitänyt tuottaa havaittavia haasteita viimeisen puolen vuoden aikana tuesta huolimatta. Nämä kuusi kriteeriä ovat

- virheellinen tai hidaskas tyylasitason lukeminen,
- vaikeus ymmärtää lukemaansa,
- virheellinen oikeinkirjoitus,
- kirjallisen ilmaisun vaikeudet,
- vaikeudet lukumäärien ja numeeristen faktojen muistamisessa ja laskutoimitusten suorittamisessa ja
- vaikeudet matemaattisissa järjestyksissä.

DSM-5-luokittelussa (APA, 2013) tulee huomioida myös poissulkukriteerit, eli erityiset oppimisvaikeudet eivät saa olla selitettävissä ulkoisten tekijöiden, kuten kehitysvammaisuuden, aistivammojen, psyykkisten ongelmien, huonon kasvu ympäristön tai opetuksen kautta. Diagnoosi perustetaan myös lapsen yksilölliseen kehityshistoriaan, eikä esimerkiksi yhteen heikosti suoritettuun testiin. (Ahonen ym., 2020, 28, 31–32.)

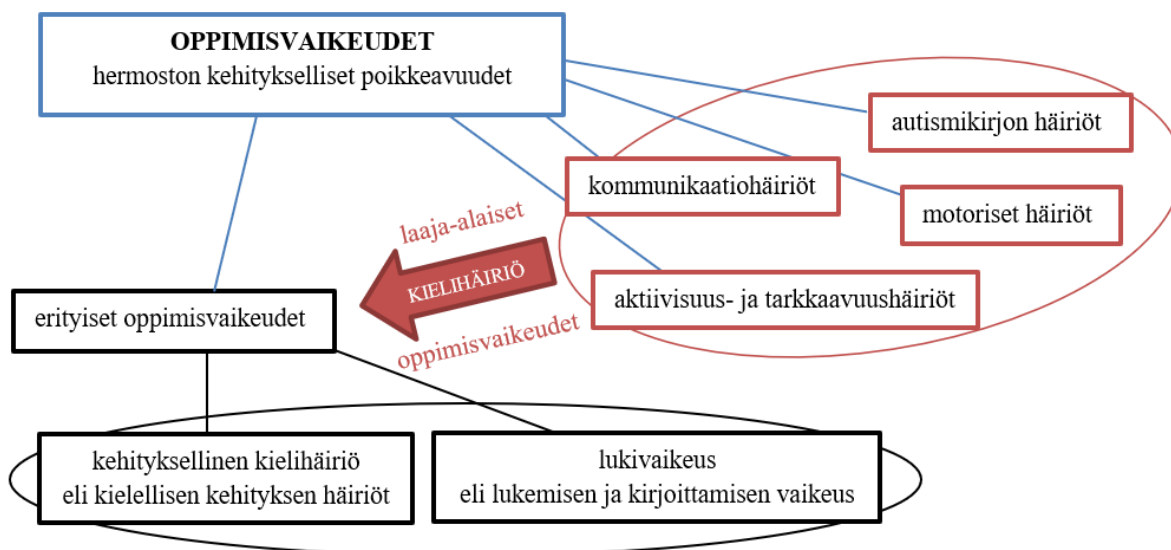
Suomessa on käytössä kansainvälinen tautiluokitus ICD-10 (World Health Organization [WHO], 1993), jossa psyykkisen kehityksen häiriöiksi määritellään puheen ja kielen kehityshäiriöt, oppimiskyvyn häiriöt, motoriikan kehityshäiriö, monimuotoiset kehityshäiriöt ja laaja-alaiset kehityshäiriöt (nykyisin autismikirjon häiriö). ICD-11-tautiluokitus julkaistiin 2018, mutta sitä ei ole vielä suomennettu (WHO, 2018).

Oppimisvaikeuksilla on diagnostisesta näkökulmasta yhteys hermoston kehityksellisiin poikkeavuuksiin. *Hermoston kehityksellisiä häiriöitä* ovat erityisten oppimisvaikeuksien lisäksi esimerkiksi motoriset häiriöt, kommunikaatiohäiriöt, autismitkirjon häiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt ja älyllinen kehitysvammaisuus (Ahonen ym., 2020, 32–33), jotka kaikki aiheuttavat oppimisvaikeuksia. Erityisillä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan puhtaasti esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia henkilön lahjakkuuteen ja koulutustasoon nähden ilman taustalla olevia muita sairauksia.

Oppimisvaikeuden diagnosointi on tärkeää, kun halutaan ymmärtää lapsen oppimisvaikeuden syitä ja selvittää keinoja, jotka auttaisivat lasta. Ahonen ym. (2020, 31) muistuttavat, että diagnoosi ei kerro tarkasti, mitkä asiat ovat lapselle vaikeita, mutta se pyrkii osoittamaan, mitkä piirteet ovat samoja, kuin muilla lapsilla, joilla on sama oppimisvaikeusdiagnoosi. Suomen koulutusjärjestelmässä virallinen lääketieteellinen diagnoosi ei ole edellytys tuen saamiselle (Ahonen ym., 2020, 25), ja opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelmat perusteet [POPS], 2014, 62) mukaan opettaja on velvollinen antamaan tukea sitä tarvitseville oppilaille. Diagnoosi voi kuitenkin auttaa sopivan tuen tarjoamista ja opetuksen kehittämistä peruskoulun aikana sekä ehkäistä syrjäytymistä peruskoulun jälkeen.

Käsitettä erityiset oppimisvaikeudet käytetään usein diagnostisessa kontekstissa, mutta oppimisvaikeuksia voi ilmetä kenellä tahansa esimerkiksi lyhytaikaisesti. Niinpä pohdittaessa oppimisen ongelmia, niiden taustatekijöitä ja oppimisen tukemista, on otettava huomioon kaikki tukea tarvitsevat huolimatta siitä, täyttävätkö he mitään diagnostisia kriteerejä. Tässä pro gradu -tutkielmassa käyttäessäni käsitettä *oppimisvaikeudet* viitataan kaikkiin henkilöihin, jotka ovat kokeneet vaikeuksia oppimisessa, riippumatta siitä, onko heillä jokin oppimisvaikeusdiagnoosi.

Seuraavassa kaaviossa (Kaavio 1) esittelen oppimisvaikeuksien luokittelua tämän pro gradun -kannalta oleellisella tavalla. Punaisella merkityt käsitteet ovat esimerkkejä kehityshäiriöistä, jotka johtavat usein kielihäiriöihin ja sitä kautta oppimisvaikeuksiin, ja niiden päällekkäisyydet voivat johtaa jopa laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin. Erityiset oppimisvaikeudet aiheuttavat kielellisiä oppimisvaikeuksia (ympyröity mustalla), joihin ei välttämättä liity muita tässä kaavioissa punaisella merkittyjä kehityshäiriöitä. Kappaleissa 2.1, 2.2 ja 2.3 on kuvailtu kielellisiä oppimisvaikeuksia ja muita oppimisvaikeuksia tarkemmin.



Kaavio 1. Oppimisvaikeuksien luokittelua. Punaisella merkityt ovat esimerkkejä kehityshäiriöistä.

2.1 Kielelliset oppimisvaikeudet

Lasten kielellisten kehitysten häiriöistä käytetään useita eri termejä riippuen esimerkiksi ammattikunnasta. Erilaisissa lähteissä niitä kutsutaan esimerkiksi kielellisiksi erityisvaikeuksiksi, kielellisen kehityksen häiriöiksi tai kehityksellisiksi kielihäiriöiksi. Koska yhtä vakiintunutta käsitettä ei ole, voivat useat eri käsitteet aiheuttaa hämmennystä. Kaikki nämä termit viittaavat kuitenkin siihen, että henkilöllä ilmenee kielellisiä vaikeuksia, ja ne ovat usein myös todettavissa testitasolla. (Korkman, 2002, 96.) Tässä pro gradu -tutkielmassa käytän selkeyden vuoksi useimmiten käsitettä *kielelliset oppimisvaikeudet*, jolla viitataan kaikkiin kieleen liittyviin vaikeuksiin tai häiriöihin.

Kielellisiä oppimisvaikeuksia on tutkittu vuosikymmenien saatossa enenevässä määrin, sillä vielä 1980-luvulla niiden yleisyydeksi on määritelty vain 0,5–3 prosenttia (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen, 2004, 21). Nykyään kielellisten oppimisvaikeuksien esiintyvyyden on arvioitu olevan noin 5–10 prosentin luokkaa (Korkman, 2002, 99; Korpilahti ym., 2014, 52; Kunari & Leinonen, 2011, 148). Korkman (2002, 99) muistuttaa, että jos ongelmat painottuvat puhtaasti puheeseen ja kielelliseen ilmaisuun, ongelmien voidaan ennustaa helpottuvan oikeanlaisen tuen avulla. Kielellisen kehityksen häiriöt ovat yleisimpiä kehityshäiriöitä varhaislapsuudessa, ja vielä kouluikäistenkin keskuudessa ne ovat yksi yleisimpiä syitä oppimisessa ilmeneviin vaikeuksiin. Kielenkehityksen on arvioitu viivästyvän jopa 19 prosentilla alle kouluikä-

sistä lapsista, vaikka vain noin 1–9 prosenttia täyttää diagnostiset kriteerit. Kielelliset oppimisvaikeudet koostuvat eriasteisten ja -luonteisen vaikeuksien kirjosta, ja vain osa tapauksista diagnosoidaan. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 224.)

Kielellisen kehityksen häiriöistä käytetään käsitettä kehityksellinen kielihäiriö (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019). Jos lapsi ei opi kieltä hänelle odotettavalla tasolla, vaikka hänen kehityksensä olisi muuten normaali eikä vaikeuksia voi selittää minkään ulkopuolisen tekijän kautta, voidaan puhua kielellisestä oppimisvaikeudesta. Toisin sanoen lapsen kokonaiskehitys etenee normaalisti, mutta puheen ja kielen kehityksessä ilmenee vaikeuksia. (Marttinen ym., 2004, 21; Korpilahti ym., 2014, 52.) Usein vaikeuksista puhuttaessa viitataan lapsen omaan äidinkieleen, mutta usein ongelmia ilmenee useissa oppiaineissa ja etenkin vieraiden kielten oppiaineissa (Marttinen ym., 2004, 22). Kehityksellisen kielihäiriön kehittymisen syitä ei ole edelleenkään osattu täysin määrittellä, mutta tutkimukset viittaavat sen liittyvän keskushermoston kehitykseen. Koska perimä vaikuttaa keskushermoston kehitykseen, sen on arveltu olevan todennäköisin kielellisen kehityksen riskitekijä. (Marttinen ym., 2004, 21; Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 235.)

Kielellisiä oppimisvaikeuksia ei voi jakaa tarkasti tiettyihin ryhmiin, sillä ne voivat esiintyä yhtäaikaaisesti kaikkien puheen, kielen ja kommunikaation häiriöiden kanssa. Siiskosen, Ahosen ja Määttän (2020, 227) artikkelissa esitellään monialaisen kansainvälisen asiantuntijaryhmän CATALISE-konsortio, joka ryhmittelee kielellisiin oppimisvaikeuksiin liittyviä käsitteitä. Sen mukaan käsitteen *kielihäiriö* alla ovat sellaiset vaikeudet, jotka hankaloittavat merkittävästi vuorovaikutusta, kommunikaatiota ja oppimista jokapäiväisessä elämässä sisältäen siis myös mahdolliset taustalla olevan vamman tai sairauden, kuten autismin tai aistivamman. Hiukan suppeampi, edellä mainittu käsite *kehityksellinen kielihäiriö* kuvaa taas sellaisia kielellisiä vaikeuksia, joihin ei voida liittää mitään sairautta tai vammaa. On kuitenkin muistettava, että kehitykselliset kielihäiriöt esiintyvät kuitenkin usein yhtäaikaisesti esimerkiksi aisteihin, motorikkaan tai käyttäytymiseen liittyvien kehityshäiriöiden kanssa, mutta niiden yhteys kielellisten vaikeuksien kanssa on epäselvä. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 227–228.)

Kielellisiä oppimisvaikeuksia on pyritty jakamaan alaryhmiin, mutta niiden saumaton luokittelu on haastavaa niiden heterogeenisen luonteen vuoksi (Kunnari & Leinonen, 2011, 149). Yleensä vaikeuksia on jaettu ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksiin, mutta tarkemmin ongelmia voi esiintyä seuraavilla kielen osa-alueilla:

- äännejärjestelmän hallinnassa (fonologia)
- sanojen muodostamisessa ja taivuttamisessa (morfologia)
- lauseiden muodostamisessa (syntaksi)
- merkitysten ymmärtämisessä (semantiikka) ja
- kielen käytössä (pragmatiikka).

Siiskonen, Ahonen ja Määttä (2020, 229) toteavat, että näiden osa-alueiden lisäksi ongelmia voi ilmetä esimerkiksi sananlöytämässä ja nimeämisessä, sanavaraston laajuudessa ja kielellisessä muistissa. Kielelliset oppimisvaikeudet eivät jää puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen, vaan ongelmia voi ilmetä myös kieliopin hallinnassa. Kieliopilliset vaikeudet ovat kuitenkin vahvasti kielikohtaisia. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 230; Kunnari & Leinonen, 2011, 150.)

Muistin merkitystä kielellisissä vaikeuksissa on tutkittu viime aikoina enenevässä määrin, ja erityisesti *työmuistia* pidetään tärkeänä tekijänä (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 232–233; Alsulami, 2019, 1–2; Jeffries & Everatt, 2004, 197). Kielellisiä oppimisvaikeuksia kokevalla lapsella on heikompi lyhytkestoinen muisti, mikä vaikeuttaa uusien sanojen oppimista. Kun lapsi oppii sanat keskimääräistä hitaammin, vaikuttaa se laajasti kaikkiin kielellisiin toimintoihin. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 232–233.)

Koska kielelliset oppimisvaikeudet vaihtelevat paljon ja ovat hyvin yksilöllisiä, niiden taustatekijöitä ja syitä on mahdotonta selittää yksiselitteisesti. Joskus kielelliset oppimisvaikeudet eivät tule ollenkaan esille, sillä lapsen tai nuoren muut taidot kompensoivat lieviä haasteita. Toisaalta lievät vaikeudet voivat myös helpottua. Esimerkiksi lukivaikeus voidaan todeta vasta vanhemmalla iällä, vaikka se ei aiheuttaisi enää merkittäviä ongelmia aikuisen opittua elämään haasteiden kanssa. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 234–235.)

2.2 Lukivaikeus

Lukivaikeus eli dysleksia on yleinen kielellinen oppimisvaikeus. Lukivaikeus on selkeästi yksi yleisimmistä kehityksellisen kielihäiriön seurannaisvaikutuksista, sillä lukivaikeutta esiintyy jossain muodossa jopa 80 prosentissa kaikista oppimisvaikeustapauksista (Aro, 2002, 275; Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, 2). Suomessa käytetään yleisesti termiä lukivaikeus viittaamaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin mutta usein siihen liittyy myös sekundaarisia ongelmia, kuten luetun ymmärtämisen haasteita (Aro & Lerkkänen, 2020, 273–274). Pelkästään

lukivaikeutta arvioidaan esiintyvän 5–15 prosentilla väestöstä (Moilanen, 2002, 11; Kairaluoma & Takala, 2019, 16). International Dyslexia Association -organisaation (2020) mukaan jopa 15–20 prosentilla koko Yhdysvaltain väestöstä on lukivaikeuteen viittaavia lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyviä ongelmia. Tutkimukset ovat osoittaneet lukivaikeuden periytyvän jopa noin 60 prosentissa tapauksista (Stein, 2002, 207).

Samoin kuin kehityksellisessä kielihäiriössä, ongelmat ovat yleensä yllättäviä ja sitkeitä laadukkaasta opetuksesta huolimatta. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että kehityksellisten kielihäiriöiden yleisyydeksi arvioidaan 1–7 prosenttia (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019), mikä on pienempi luku kuin lukivaikeudella, vaikka kehityksellinen kielihäiriö on käytännössä sateenvarjokäsite, jonka alle lukivaikeus kuuluu. Lukivaikeuden määritelmä on kuitenkin tänä päivänä niin väljä (Kairaluoma & Takala, 2019, 16), että sen yleisyyttä arvioi-
dessa otetaan todennäköisesti helpommin pienetkin oppimisvaikeudet huomioon, toisin kuin kehityksellisten kielihäiriöiden arvioinnissa. Moilanen (2002, 10) onkin muistuttanut jo vuosituhannen alkupuolella, että usein lukivaikeuden ajatellaan aiheuttavan vain lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, jolloin sitä ei pidettäisi yhtä laajana käsitteenä kuin dysfasiaa (nykyisin kehityksellinen kielihäiriö). Lukivaikeuden käsitteen erottaminen kehityksellisestä kielihäiriöstä aiheuttaakin helposti epäselvyyksiä. Lukivaikeus liitetään useiden tutkimusten mukaan heikkoon luku- ja kirjoitustaitoon, mutta se voi vaikuttaa myös kielen puhe- ja ymmärrystaitoon tai vaikka kieliopin oppimiseen.

Lukivaikeus ilmenee hyvin monilla tavoin, mutta tutkimusten mukaan se yhdistetään fonologiseen tietoisuuteen ja fonologisen prosessoinnin kehittymisen viivästymiseen (Moilanen, 2002, 11; Fawcett, 2002, 266; Lyon ym., 2003, 2; Siiskonen, Aro & Holopainen, 2004, 59; Service & Laasonen, 2019, 81). Fonologinen tietoisuus tarkoittaa ihmisen kykyä jakaa puhetta sanaa pienemmiksi yksiköiksi, kuten tavuiksi ja äänneiksi (Kairaluoma & Takala, 2019, 12; Siiskonen ym., 2004, 59). Service ja Laasonen (2019, 81) avaavat fonologisen tietoisuuden käsitettä niin, että käytännössä tietoisuus äännerakenteista, hyvä fonologinen muisti sekä tehokas fonologisen tiedon haku pitkäkestoisesta muistista johtaa kykyyn nimetä asioita nopeasti. Heikko fonologinen prosessointi tekee yksittäisten äänneiden tunnistamisen ja erottamisen haastavaksi, mikä korostuu vieraisissa kielissä, kun äänne maailma on täysin eri (Moilanen, 2002, 13).

Yleisiä lukivaikeuteen liittyviä vaikeuksia ovat muun muassa runsaat virheet lukemisessa ja kirjoittamisessa ja niiden hitaus, kuullun ymmärtämisen vaikeus, heikko työmuisti, vaikeus siirtää tieto jäsennellysti kirjoitettuun muotoon sekä monimuotoiset vaikeudet vieraiden kielten ja

matematiikan oppimisessa. Vaikeuksia voi ilmetä myös avaruudellisen ja ajan hahmottamisen tai motoriikan kanssa. (Moilanen, 2002, 10–11.)

Heikko työmuisti johtaa vaikeuksiin palauttaa mieleen ja nimetä nopeasti tuttuja kielellisiä nimikkeitä (Kairaluoma & Takala, 2019, 16; Alsulami, 2019, 3). Vaikeudet voivat johtaa myös siihen, että ihminen unohtaa lukemansa nopeasti, jolloin asioita on vaikea yhdistellä toisiinsa ja luetunymmärtäminen muodostuu haastavaksi. Työmuisti vaikuttaa samoin myös kirjoittamiseen; teksti muuttuu epäloogiseksi edetessään, kun aiemmin kirjoitettu on jo unohtunut. Ongelmia voi olla myös puhtaasti visuaalisessa hahmottamisessa, jolloin kirjaimet, sanat ja rivit hypivät ja vaihtelevat paikkojaan keskenään. (Moilanen, 2002, 15.)

Kairaluoma ja Takala (2019, 17) esittelevät yhden lukivaikeuksien lajittelutavan, jossa ongelmia jaotellaan kolmeen eri alaryhmään: lukemisen vaikeus, hyperleksia ja laaja lukemisen vaikeus. Lukemisen vaikeus tarkoittaa, että tekninen lukutaito eli lukusujuvuus on heikkoa, mutta lukija silti ymmärtää lukemansa. Hyperleksia taas päinvastoin viittaa siihen, että tekninen lukutaito on hyvä, mutta lukija ei ymmärrä lukemaansa. Laaja lukemisen vaikeus on nimensä mukaan niin laajaa, että lukijalla on ongelmia sekä teknisessä lukemisessa että lukemisen ymmärtämisessä. Tällainen jaottelu antaa hyvän yleiskäsityksen lukivaikeudesta, mutta sitä on kuitenkin kritisoitu sen liiallisesta yksinkertaistamisesta. (Kairaluoma & Takala, 2019, 17.)

2.3 Muut oppimisvaikeudet

Usein oppimisvaikeudet eivät rajoitu vain yhteen kategoriaan, vaan useita oppimisvaikeuksia ilmenee päällekkäin. Esimerkiksi kielellisiin oppimisvaikeuksiin voi liittyä laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, jolloin viitataan useiden kehityshäiriöiden päällekkäisyyteen. Tällöin ongelmat ovat merkittäviä, mutta kehitysvammaisuuden diagnostiset kriteerit eivät täyty. (Alen & Kulttilavikainen, 2014, 69.) Siiskonen, Ahonen ja Määttä (2020, 236) toteavat, että lievemmistä vaikeuksista esimerkiksi motorisen kehityksen viivästyminen on usein yhteydessä kielellisten oppimisvaikeuksien syntyyn, sillä noin 70 prosentilla lapsista, joilla on motorisen oppimisen ongelmia, on muitakin häiriöitä, kuten lukivaikeus tai ADHD. Lähes puolella ADHD-diagnoosin saaneista taas on kielellisiä oppimisvaikeuksia tai motoriikan ongelmia. Tarkkaavaisuus, toiminnanohjaus ja itsesäätely kehittyvät lapsen sisäisen puheen kehittymisen mukana, joten on luonnollista, että ADHD voi vaikuttaa kielen kehitykseen. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 236.)

Toisin sanoen itsesäätelyn, toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat altistavat lapsen usein oppimisvaikeuksille. Tilanteeseen sopiva käytös ja vaatimusten noudattaminen esimerkiksi koulussa on hyvän oppimisen edellytys, joten kun näiden kanssa ilmenee haasteita, oppiminen usein kärsii. Yksi yleisimmistä käytöshäiriöistä on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD), jota arvioidaan olevan noin 3–8 prosentilla lapsista (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi, 2020, 352; Voutilainen & Puustjärvi, 2014, 71). ADHD aiheuttaa usein eniten haasteita lapsuudessa, ja vaikka se voi iän mukana muuttua pienimuotoisemmaksi tai jopa hävitä kokonaan (Närhi ym., 2020, 352), aiheuttaa se silti valtaosalle haittaa vielä aikuisiälläkin (Voutilainen & Puustjärvi, 2014, 71). Tarkkaavuushäiriöt aiheuttavat oppimisvaikeuksia myös motivaation puutteen kautta. ADHD-oireisilla lapsilla on toistuvasti havaittu heikommat toiminnanohjauksen taidot, ja heidän on haastavampaa toimia tilanteissa, joissa vaaditaan motivaation ylläpitämistä. Muuttamalla toimintaympäristöä lapselle sopivammaksi voidaan tukea motivaation ylläpitämistä. (Närhi ym., 2020, 354–355.)

Erilaiset kehityksen ja oppimisen vaikeudet esiintyvät usein päällekkäin samalla henkilöllä, joten jos lapsella on lukivaikeus, hänellä on muuta väestöä todennäköisemmin myös jokin toinen oppimisvaikeutta aiheuttava häiriö, kuten motoriikan vaikeuksia, autismikirjon häiriö tai aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksia. (Service & Laasonen, 2019, 84.) Koponen, Salminen ja Sorvo (2020, 329) lisäävät, että myös lapsilla, joilla on matematiikan oppimisvaikeuksia, on usein myös kielellisiä vaikeuksia tai työmuistin ongelmia. Työmuistin heikkous voi siis heijastua useampiin oppiaineisiin koulussa ja esiintyä siten jopa laaja-alaisina oppimisvaikeuksina.

2.4 Oppimisvaikeudet englannin kielen oppimisessa

Monien tutkimusten mukaan *fonologinen tietoisuus* on tärkeässä asemassa lukemisen sujuvuuden kannalta. Suomen ja englannin kielten suuret fonologiset eroavaisuudet johtavat siihen, että fonologisten rakenteiden ymmärtäminen on hyvä mittari suomenkielisen lapsen kyvyille oppia lukemaan englantia (Tuovinen & Leppäsaari, 2003, 262). Voidaan kuitenkin olettaa, että ongelmat fonologisessa tietoisuudessa ulottuvat lukutaidon ulkopuolelle myös muihin kielen osa-alueisiin, vaikka lukivaikeus usein liitetään ensisijaisesti heikkoon fonologiseen tietoisuuteen.

Moilasen (2002, 11) mukaan vieraiden kielten arvioidaan aiheuttavan haasteita noin 15–20 prosentille peruskouluikäisistä. Vierasta kieltä oppiessa ongelmaksi muodostuu usein fonologia eli kielen äännejärjestelmä. Se on kielikohtainen, eli suomalainen lapsi oppii aluksi vain suomen

kielen fonologian. Fonologiset vaikeudet hankaloittavat sekä puheen ymmärtämistä, tuottamista että ymmärrettävyyttä. (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 229.) Niin kutsutussa fonologisessa väylässä ihminen tunnistaa ensin kirjainten graafiset muodot, minkä jälkeen koodaa niille aivoissa äänten ja etsii niitä yhdistämällä sanavarastostaan oikean sanan ja sille merkityksen. Kirjain-äännevastaavuuden löytäminen on lukivaikeuksiselle hitaampaa, jolloin kirjain-äännevastaavuudeltaan heikot kielet, kuten englanti, on hyvin työläitä prosessoida. (Moilanen, 2002, 14.) Fonologinen prosessointi vaikuttaa suuresti myös lukutaidon kehittymiseen, ja sen merkitys kasvaa erittäin tärkeäksi niissä kielissä, joissa kirjain-äännevastaavuus ei ole yhtä selkeä kuin suomen kielessä (Kairaluoma & Takala, 2019, 12).

Suomenkielisten sanojen äänteet koostuvat 23 äänneestä ja kutakin äännettä lähes täydellisesti vastaavasta grafeemista eli kirjoitusmerkistä (Aro, 2002, 287; Lyytinen, Eklund, Ronimus & Lyytinen, 2019, 25). Lisähaastetta tuovat vain äng-äänne ja 16 äänten pitkät kestopuodot, jotka ilmaistaan yksinkertaisesti toistamalla sama kirjainmerkki kahteen kertaan (Lyytinen ym., 2019, 25). Vertailuksi suomen kirjainten äänneiden välisiä yhteyksiä on noin 40, kun englannin kielessä niitä on yli tuhat (Lyytinen ym., 2019, 30). Service ja Laasonen (2019, 83) kuvailevat, että suomea ja englantia voidaan pitää aakkoskirjaimin kirjoitettujen kielten ääripäinä.

Suomen kieli on siis kirjain-äännevastaavuudeltaan säännönmukainen kieli, mikä nopeuttaa lukutaidon oppimista (Aro & Lerkkanen, 2020, 258; Alen & Kultti-Lavikainen, 2014, 67). Englannin kieli on käytännössä päinvastainen, sillä sen kirjoitusjärjestelmä on hyvin epäsäännönmukainen. Monimutkainen kirjain-äännevastaavuus hidastaa lukutaidon kehitystä myös englantia äidinkielenään puhuvilla, joten lukivaikeuksia kohtaava suomenkielinen lapsi voi kokea englannin opiskelun vieraana kielenä suhteessa haastavammaksi kuin englanninkielinen lapsi. Koska suomi ja englanti poikkeavat toisistaan hyvin monella tavalla, monet suomen kielen oppimisessa toimivat keinot eivät välttämättä toimi englannin opiskelussa. (Aro & Lerkkanen, 2020, 258–259.) Suomalaisilla on taipumuksia tietynlaisiin virheisiin englannin oppimisen yhteydessä (Tergujeff, 2012, 600) jo ilman oppimisvaikeuksien luomaa ylimääräistä taakkaa.

Vieraan kielen opettamisessa tulee aina ottaa huomioon niin lukeminen, kirjoittaminen kuin puhuminen. Kielen eri osa-alueet ovat kytköksissä toisiinsa ja niihin liittyvät ongelmat voivat ilmetä päällekkäin, tai vaihtoehtoisesti jokin osa-alue voi aiheuttaa jollekin enemmän ongelmia kuin toinen. Esimerkiksi joku oppilas voi oppia hallitsemaan englannin lukemisen ja kirjoittamisen, mutta puhuminen tuntuu mahdottomalta, kun taas toinen ei ikinä muista, miten sanat

kirjoitetaan, vaikka hän puhuisi ja ymmärtäisi englantia hyvin. (Pitkänen ym., 2004, 95.) Seuraavat kappaleet kertovat esimerkkejä ongelmista, joita suomenkieliset kokevat englannin oppimisessa. Kuvailut ongelmat liitetään usein lukivaikeuteen, mutta vastaavia ongelmia voi esiintyä kenellä tahansa, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia.

Lukeminen

Lukeminen koostuu vaiheista, joissa oppilas tunnistaa kirjaimet, äänteet ja sanat sekä ymmärtää tekstin sisällön. Lukeminen on prosessi, joka vaatii kielen käsittelyä, keskittymistä sekä työmuistia, joista viimeisin on erityisen tärkeä luetunymmärtämisen kannalta. (Kormos & Smith, 2012, 72–73, 135.) Kormos ja Smith (2012, 72) sekä Pitkänen ym. (2004, 82) toteavat tutkimusten osoittavan, että mikäli oppilaalla on ongelmia oman äidinkielen luetunymmärtämisessä, tulee ongelmia esiintymään todennäköisesti myös englannin kielessä.

Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että kirjain-äännevastaavuudella on merkitystä lukutaidon oppimisessa. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuudet ovat hyvin yksinkertaisia, minkä takia suomea äidinkielenään puhuvat lapset eivät ole välttämättä oppineet sellaisia lukutaidon strategioita, joita englannin kielen monimutkaiset ja epäselvät kirjain-äännevastaavuudet edellyttävät. Englannin lukeminen on tästä syystä suomalaislapsille yleensä haastavaa jo ilman erityisiä oppimisvaikeuksia. (Siiskonen ym., 2004, 59.)

Moilasen (2002, 19–18) mukaan englannin lukemisessa saattaa ilmetä hitautta ja heikkoa sanojentunnistuskkyä, jolloin oppilas palaa helposti tekstissä taaksepäin lukemaan saman kohdan uudestaan. Pitkänen ym. (2004, 85) kuvailevat, että oppilas saattaa lausua sanoja suomalaisittain, ja siten oikean ääntämisen ja kirjoitetun sanan yhteys jää epäselväksi.

Kirjoittaminen

Kirjoittamisen prosessissa lähdetään liikkeelle ajatuksesta, mikä on tekstin sisältö, ja tämän jälkeen se muutetaan visuaalisesti havaittavaksi kirjoitukseksi (Mäki, Kinnunen & Vauras, 2002, 318). Kirjoittaminen on siis lukutaidon päinvastainen prosessi, jossa pitää pystyä pilkkomaan sanat pienempiin yksiköihin, kuten äänteisiin, ja muuttamaan ne kirjaimiksi ja sanoiksi. Samoin kuin lukeminen, kirjoittaminen vaatii kirjain-äännevastaavuuksien hallitsemista eli fonologista tietoisuutta ja työmuistia. (Lerikkanen, Ahonen, Ketonen & Leppänen, 2020, 310–311; Kormos & Smith, 2012, 75.)

Englanninkielisten sanojen oikeinkirjoitus on suomenkielisille erityisen haastavaa, ja se tuottaa ongelmia jo oppilaille, joilla ei ole mitään kielellisiä oppimisvaikeuksia. Yksi yleinen ongelma on äänneiden ja kirjoitusasujen sekoittaminen niin, että sanat kirjoitetaan suomalaisittain; esimerkiksi sanat *white* ja *nose* saattavat muuttua kirjoitusasuiltaan muotoihin *vait* ja *nous*. Myös vierasperäisten ja visuaalisesti (b ja d) tai fonologisesti samankaltaisten (v ja w) kirjainten hahmottaminen voi olla vaikeaa. (Pitkänen ym., 2004, 86–87; Moilanen, 2002, 21.) Myös tutut ja paljon toistetut sanat voivat mennä väärin, sillä oppilas on äänneasusta epävarma. Kirjaimia voi samasta syystä olla myös liikaa tai liian vähän: *beeing* (*being*), *swiming* (*swimming*). (Moilanen, 2002, 21–22.)

Ongelmia ilmenee myös sanatasolla, joista yleisiä ovat esimerkiksi kokonaisten tavujen puuttuminen (*remember* > *rember*), sanan kirjoitusasun muuttuminen lähes tunnistamattomaksi (*knowledge* > *nolets*) ja sanojen yhteen ja erikseen kirjoittaminen (*a lot* > *alot*). Kirjoitusongelmat tekevät myös kokonaisista lauseista helposti epäselkeitä ja vaikeasti ymmärrettäviä. (Moilanen, 2002, 22–23.) Kirjoittamista hankaloittavat myös lukuisat englanninkieliset sanat, joiden kirjoitus- ja äänneasut eivät kulje käsi kädessä, kuten *deer* [diə] ja *dear* [diə] sekä *tough* [tʌf] ja *through* [θru:]. (Khansir & Tajeri, 2015, 61.) Kirjoittamisessa pitää muistaa äänneitä vastaavat kirjaimet, kun lukemisessa visuaalinen informaatio on jo valmiiksi tarjolla, jolloin täytyy muistaa vain oikea äänne. Englannin kieltä opiskeltaessa kirjoittamisen ongelmat ovat yleensä suurempia kuin lukemisen. (Khansir & Tajeri, 2015, 60.)

Puhuminen ja puheen ymmärtäminen

Lukivaikeuksinen oppilas käyttää helposti puheessaan vain yksinkertaisia lauserakenteita ja kaikista yleisimpiä sanoja. Lisäksi Moilanen (2002, 18–19) huomauttaa, että lukivaikeuksinen ei erota äänneitä hyvin, ja huonosti kuultua on luonnollisesti vaikea ääntää. On myös mahdollista, että oppilas osaa ilmaista itseään suhteellisen hyvin englanniksi, mutta ei ymmärrä toisten puhetta (Kormos & Smith, 2012, 79). Koska lukivaikeus on yhteydessä heikkoon työmuistiin, kuultu puhe unohtuu helposti ja sen prosessointi vie aikaa. (Moilanen, 2002, 18–19.) Pitkäsen ym. (2004, 83–84) mukaan esimerkiksi suppea sanavarasto haittaa ymmärtämistä, vaikka oppilas hahmottaisi kuulemansa puheen oikein. Toisaalta oppilaalla voi olla hyvä sanavarasto, mutta vaikeat ja monimutkaiset lauserakenteet tekevät puheesta liian vaikeasti tulkittavaa.

Englannin kielessä on suomenkieliselle kokonaan tuntemattomia ja uusia äänneitä, kuten sanojen *the* ja *three* foneemit /ð/ ja /θ/. Jotkut äänneet saattavat muistuttaa toisiaan hyvinkin paljon, mutta fonologisesti ne on määritelty eri tavalla. Esimerkiksi äänneet [v] ja [w] ovat suomen

kielessä samaan äännejoukkoon kuuluvia äänneitä, kun taas englannissa /v/ ja /w/ ovat eri foneemeja. (Sajavaara & Dufva, 2001, 246.) On hyvä muistaa, että haasteet äänneiden kanssa vaikuttavat myös lukemiseen, sillä siinäkin tarvitaan äänneiden tunnistamista, erityisesti jos lukeminen tapahtuu ääneen. Vieraiden äänneiden lisäksi puheen nopeus vaikeuttaa kuullun ymmärtämistä. Englantia äidinkielenään tai muuten sujuvasti puhuvan henkilön puhetta on todennäköisesti vaikeampi ymmärtää kuin suomalaisella aksentilla puhuvan luokkakaverin hidasta puhetta. (Pitkänen ym., 2004, 89.)

Sanasto

Englannin ja suomen sanastot eivät ole vähäisiä lainasanoja lukuun ottamatta juurikaan samantyyppisiä. Tutkimusten mukaan äidinkielen sanantunnistustaidot ennustavat kuitenkin vieraan kielen sanantunnistustaitoja etenkin kielen opiskelun alkuvaiheissa (Pitkänen ym., 2004, 82). Vieraskielisten sanojen opettelu eroaa kuitenkin oman äidinkielen sanojen opettelusta, sillä niitä opeteltaessa oppilaan tulee käsitellä useita tietoja yhtäaikaaisesti: merkitys omalla äidinkielellä, oikeinkirjoitus, ääntäminen sekä mahdolliset kieliopilliset tiedot (Khansir & Tajeri, 2015, 59; Kormos & Smith, 2012, 68).

Heikko työmuisti vaikeuttaa tutkimusten mukaan epäsanojen oppimista ja muistamista (Kormos & Smith, 2012, 69; Pitkänen ym., 2004, 90). Lukivaikeuksisen lapsen on vaikea tunnistaa sanoja nopeasti, ja mitä pitempi sana, sen hitaampaa sen prosessointi on (Moilanen, 2002, 18). Englannin kielen sanat ovat suomenkieliselle opiskelun alkuvaiheessa täysin merkityksettömiä epäsanoina, joten niiden opettelu on verrattavissa oman äidinkielen epäsanojen toistoon (Kormos & Smith, 2012, 69). Sanojen muistaminen on hankalampaa, sillä lukivaikeuksinen ei välttämättä muista sanan oikeaa kirjoitusasua, tai hän saattaa sekoittaa äänne- ja ulkoasultaan samankaltaisia sanoja. (Moilanen, 2002, 18.) Ongelmia voi kuitenkin ilmetä myös pitkäkestoisen muistin hyödyntämisessä (Pitkänen ym., 2004, 90), ja koska sanaston osaaminen on keskeinen osa kielen oppimista, pitäisi sanoja kerrata pitkäjänteisesti.

Kielioppi

Kieliopilla on nykypäivänä edelleen suuri rooli vieraan kielen opiskelussa. Saariston (2015, 282) mukaan monet ovat kuitenkin sitä mieltä, että kieliopin pitäisi olla ennemminkin apu ja tuki kielen oppimiseen sen sijaan, että sen hallitseminen olisi oppimisen päämäärä. Kielioppi aiheuttaa erilaisia ongelmia oppijalle riippuen hänen äidinkielestään. Vaikka suomi ja englanti

poikkeavat toisistaan hyvin monella eri tavalla, suomalaisen on kuitenkin lähtökohtaisesti helpompi oppia englantia kuin esimerkiksi kiinaa. (Lundberg, 2002, 169.) Kieliopin hallinta on kuitenkin helposti haasteellista oppilaalle, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia, sillä kieliopin käyttö vaatii usean asian prosessointia ja ymmärrystä yhtäaikaaisesti, ja esimerkiksi sanojen käsittely kieliopin kanssa samaan aikaan on haastavaa (Moilanen, 2002, 20).

Vieraan kielen opiskelussa ja erityisesti kieliopin opiskelussa käytetään paljon abstrakteja ja vaikeita tai jopa kokonaan tuntemattomia käsitteitä, kuten verbit, adjektiivit ja pronominit. Näitä käsitteitä tulisi vältellä oppilaiden kanssa, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia. (Kormos & Smith, 2012, 71; Pitkänen ym., 2004, 89; Moilanen, 2002, 20.) Myös suomen kielestä lähes kokonaan puuttuvat kielioppiasiat, kuten artikkelit ja prepositiot, voivat aiheuttaa hahmottusongelmia. Myös sanajärjestys ja sanojen syy-seuraussuhteiden, kuten ajan, paikan ja suunnan käsitteet voivat tuottaa oppilaalle päänvaivaa. (Pitkänen ym., 2004, 89.) Kormos ja Smith (2012, 72) kuitenkin huomauttavat, että usein lapsi ymmärtää kieliopillisia rakenteita, mutta ei osaa käyttää niitä oikein omassa puheessaan tai tekstissään.

3 Motivaatio

Varmasti moni meistä voi myöntää olevansa usein mukavuudenhaluinen ja toimivansa lähtökohtaisesti omien mielenkiintojemme mukaan. Välillä saatamme toimia myös sen mukaan, mistä on meille jollain tavalla hyötyä. Teemme valintoja sen mukaan, mihin meillä on motivaatiota, joten on luonnollista, että motivaation puuttuessa monenlaisten tehtävien suorittaminen kärsii. Opiskeluissa menestyminen on vahvasti kytköksissä motivaatioon, sillä esimerkiksi kiinnostava aihe tai opittavan asian merkityksellisyys kohottavat motivaatiota. Opiskelun motivaationa voi toimia myös tutkinnon saamisen päämäärä, mikä voidaan kokea palkintona kaikesta opiskelun eteen nähdystä vaivasta.

Schreiberin (2016, 2) mukaan *motivaation* globaali määritelmä kuvailee motivaatiota sisäisenä tilana, joka saa ihmisen toimimaan ja pitää toiminnoissa ihmisen mielenkiintoa yllä. Motivaatio lisää ihmisen energiaa ja toiminnallisuutta, ohjaa kohti tiettyjä määränpäitä ja vaikuttaa päätöksiin, ja se vaikuttaa usein siihen, kuinka kauan kukin jaksaa keskittyä ja perehtyä johonkin tehtävään. Motivaation vuoksi tehdään asioita, jotka koetaan mielenkiintoisina tai henkisesti vahvistavina. (Schreiber, 2016, 3.) Hyvä motivaatio auttaa oppimaan, sillä opittavaan asiaan jaksaa keskittyä paremmin ja pitempään. Motivaation puutteella on negatiivisia vaikutuksia kaiken toiminnan kannalta, sillä se voi aiheuttaa passiivisuutta tai välttelyä (Aro & Nurmi, 2020, 129).

Ihminen on erityisen herkkä motivaation ja oppimisen kehittymiselle lapsuudessa ja nuoruudessa. Nuoruus voi siis olla sekä mahdollisuus että uhka motivaation kannalta. (Salmela-Aro, 2018a, 15.) Jos motivaatio kärsii esimerkiksi jonkin oppiaineen kohdalla koulussa, voi motivaatiota olla vaikea löytää myöhemmällä iällä. Päinvastoin nuorempana syntynyt kiinnostus ja motivaatio on usein elinikäistä. Oppimismotivaatio sen sijaan on uusimpien tutkimusten mukaan opittavissa olevaa, ja se opitaan nimenomaan nuoruudessa (Salmela-Aro, 2018a, 15).

3.1 Oppimismotivaatio

Yleensä vietämme vapaa-aikaamme sellaisten aktiviteettien parissa, joihin meillä on puhdas mielenkiinto. Tällöin motivoituminen on helppoa, sillä tekeminen on aina mielekästä. Oppimiseen liittyy sen sijaan aina tehtäviä, jotka eivät tunnu erityisen mielenkiintoisilta. Oppiminen vaatii siis enemmän keskittymistä ja perehtymistä, ja sitä kautta myös enemmän motivaatiota. Aro ja Nurmi (2020, 128) korostavat, että oppimisen merkityksellistäminen sekä myönteisten

oppimiskokemusten ja minäpystyvyyden luominen ovat oppimismotivaation ylläpitämisen kannalta merkittäviä.

Aron ja Nurmen (2020, 128) mukaan *oppimismotivaatio* ei tarkoita pelkkää mielenkiintoa aiheetta kohtaan, sillä mielenkiintoa on mahdotonta luoda tyhjästä, jos oppijalla sitä ei ole. Sen sijaan oppimismotivaatio korostaa toimijuutta, pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä. On tärkeää muodostaa itselleen merkityksellisiä tavoitteita, jotka motivoivat oppimaan ja tekemään ratkaisuja (Salmela-Aro, 2018a, 9), vaikka itse oppimisprosessin aikana aihe tuntuisi tylsältä tai turhalta. Lopputulosta ja tavoitetta saavuteltaessa kokonaisuus on tärkeämpää. Oppimismotivaatio liittyy myös taitoon ja kykyyn sietää tulevaisuuden haasteita ja vastoinkäymisiä. Nykypäivänä opiskelijoilla on iso vastuu oppia ja käsitellä uusia asioita. Merkityksettömyys oppimisessa uuvuttaa ja laskee motivaatiota entisestään. On tärkeä ymmärtää, että merkityksellisyys auttaa ponnistelemaan tavoitteiden eteen ja luo samalla oppimisen iloa. Puhdas kiinnostus voi parantaa motivaatiota, mutta oppimismotivaatiosta puhutaan vasta silloin, kun tehtävän suorittamiseen liittyy myös sitkeyttä ja tehtävän kannalta mielekästä toimintaa. (Aro & Nurmi, 2020, 128.) Salmela-Aron (2018a, 9) mukaan lapset ja nuoret tarvitsevat oppiessaan oppimismotivaation taitoja ja sitä kautta kykyä ottaa vastuuta, jotta he voivat selviytyä myös tulevaisuuden haasteista paremmin.

Pitkäsen ym. (2004, 82) mukaan oppimismotivaatio on yksi tärkeimpiä asioita kielellisiä oppimisvaikeuksia kokevan oppilaan kannalta. Erityisesti vieraan kielen oppiminen voi muuttua liian haastavaksi, ja oppilaalle voi kehittyä huono asenne opiskeltavaa kieltä kohtaan. Huono asenne voi lähtökohtaisesti toimia esteenä hyvälle oppimistuloksille, vaikka oppilaalla olisikin potentiaalia oppia. (Pitkänen ym., 2004, 81–82.) Lundberg (2002, 169–170) toteaa, että lapset oppivat äidinkielen ilman jatkuvaa virheiden korjailua, mutta vieraan kielen oppimisessa negatiiviset ja positiiviset kokemukset vaikuttavat paljon enemmän oppimiseen. Positiivisten oppimiskokemusten saaminen ja oppilaan oppimismotivaation ylläpito on erityisen tärkeää englannin oppimisen kannalta lapsella, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia.

Huolimatta oppimismotivaation käsitteen tärkeydestä kielten oppimisessa, käytän tämän tutkimuksen tulosten esittelyssä pääasiassa vain yleisestä käsitteestä motivaatio sekaannusten välttämiseksi. Motivaation käsite pitää sisällään suppeamman oppimismotivaation käsitteen.

3.2 Motivaatioteorioita

Motivaatioon ja oppimismotivaatioon liitetään erilaisia motivaatioteorioita, joissa keskitytään erilaisiin näkökulmiin, kuten erilaisiin kompetensseihin tai yksilön omaan kiinnostukseen. Teorioita on luokiteltu sen mukaan, mistä motivaatio kumpuaa. Tärkeässä roolissa ovat esimerkiksi oma kiinnostus, omat voimavarat, usko omaan oppimiskykyyn, oppimisen arvostus, tunteet ja opitut ajattelu- ja toimintatavat. Teorioita on lukuisia, mutta tässä pro gradu -tutkielmassa esitelen vain muutamia tämän tutkimuksen kannalta oleellisia teorioita tarkemmin.

3.2.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria on yksi kattavimmista ja tutkimusten mukaan luotettavimmista motivaatioteorioista tänä päivänä (Tanaka & Tanaka, 2009, 73). Sen mukaan motivaation voi jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Puhtaasti kiinnostukseen perustuva motivaatio on *sisäistä motivaatiota*, sillä tehtävä tai toiminto suoritetaan mielellään omasta tahdosta ilman mitään ulkopuolisia pyyntöjä tai vaatimuksia. (Ryan & Deci, 2017, 14; Roshandel, Ghonsooly & Ghazizadeh, 2018, 330.) *Ulkoinen motivaatio* taas syntyy jonkin pakon tai paineen alaisena (Ryan & Deci, 2017, 14).

Kiinnostus jotakin asiaa kohtaan on monesti motivaation ensisijaisin syntyperä. Jos kyseessä olevan asiaan, tehtävään tai toimintaan kohdistuva kiinnostus on ainoa tekijä motivaation taustalla, tehtävä on mielekästä suorittaa jo tehtävän itsensä vuoksi, ja siihen on helppo keskittyä. (Aro & Nurmi, 2020, 129.) Myös koulussa sisäinen motivaatio johtaa parhaimpiin oppimistuloksiin (Schreiber, 2016, 42). Pakollisuuteen perustuvaa oppimista puolestaan voidaan pitää motivaatiota laskevana tekijänä, sillä tutkimusten mukaan kielen oppimisen alkuinnostus saattaa hiipua vähitellen, jos opiskelu on pakollista (Azarnoosh, 2014, 103). Tämä näkyy usein koulussa, koska opetuksen sisältö ei aina tue sisäistä motivaatiota, sillä opittavat aiheet ovat harvoin erityisen merkityksellisiä oppilaiden elämän kannalta (Ryan & Deci, 2017, 351). Tämän takia opetuksessa luotetaan yhä tänä päivänä paljon kokeiden ja arvostelun luomaan pakon tai paineen tunteeseen, jotta motivaatiota opiskeluun olisi (Ryan & Deci, 2017, 252).

Ulkoisessa motivaatiossa toimintaa ohjaa siis jokin ulkoinen vaatimus tai palkkio, ja sitä kautta halutaan esimerkiksi vältellä tekemättömyydestä johtuvia negatiivisia tunteita tai seurauksia (Ryan & Deci, 2017, 14; Roshandel ym., 2018, 330; Kairaluoma & Tuovila, 2019, 209). Varsinaista kiinnostusta ei siis tarvitse olla, sillä lopussa saatu kiitos riittää motivaatioksi. Ulkoista

motivaatiota ei pidä kuitenkaan aina ajatella negatiivisena asiana, joka saa kenet tahansa tekemään ikäviä tehtäviä. Itsemääräämisteorian – ja myös myöhemmin mainitun odotusarvoteorian – mukaan ulkoinen motivaatio voi syntyä, jos oppimista pidetään arvokkaana ja tärkeänä (Ryan & Deci, 2017, 14).

3.2.2 Vaatimusten ja voimavarojen motivaatioteoria

Vaatimusten ja voimavarojen merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille on tärkeä oppimismotivaatioteoria, jonka mukaan motivaatio kärsii, jos vaatimukset ylittävät oppijan voimavarat. (Salmela-Aro, 2018a, 12.) Teorian mukaan pelkkä mielenkiinto ei siis riitä motivaatioksi jos, oppiminen tuntuu liian vaikealta tai vaativalta eivätkä voimavarat riitä.

Kouluintoa ja -uupumusta voidaan tarkastella *vaatimusten ja voimavarojen mallilla*, joka sisältää niin kutsutun motivaatiopolun sekä vaatimuspolun. Polkuihin vaikuttavat koulun voimavarat, henkilökohtaiset voimavarat ja kouluvaatimukset. Koulun voimavaroja voivat olla esimerkiksi sosiaalinen tuki ja opettajan oikeudenmukaisuus ja rohkaisu, kun taas henkilökohtaisiksi voimavaroiksi voidaan luokitella esimerkiksi sisukkuus ja itsevarmuus. (Salmela-Aro, 2018b, 26.)

Kun voimavaroja on paljon eikä vaatimuksia koeta kohtuuttomiksi, oppilas suhtautuu kouluun innostuneesti ja on motivoitunut. Kouluinto johtaa laajempaan hyvinvointiin, eikä jää pelkäämään siihen, että oppiminen olisi kivaa. Päinvastaisessa tilanteessa oppilaan riittämättömät voimavarat suhteessa vaatimukseen voivat johtaa koulu-uupumukseen. (Salmela-Aro, 2018b, 26–28.) Optimaaliset oppimiskokemukset, joissa haasteellisuus, kiinnostavuus ja omat taidot ovat sopivassa suhteessa toisiinsa, johtavat kouluinnon ja oppimisen merkityksellisyyden tunteeseen (Salmela-Aro, 2018b, 29).

3.2.3 Ajattelu- ja toimintatapojen motivaatioteoriat

Ihmiset reagoivat haasteellisiin tilanteisiin eri tavoin johtuen jokaisen henkilökohtaisista ajattelu- ja toimintatavoista. Niiden perusteella voidaan muodostaa käsityksiä siitä, miten esimerkiksi oppija pärjää koulunkäynnissä. (Määttä, 2018, 47.) Ajattelu- ja toimintatavat hahmotetaan ajatusten ja tekojen prosessiksi, joka alkaa siitä, kun henkilö kohtaa haasteen. Oppimistilanne laukaisee henkilössä tietynlaisia odotuksia ja tunteita omasta suoriutumisestaan, ja näiden odotusten ja tunteiden perusteella henkilö asettaa itselleen tavoitteen. Yhdessä odotukset, tunteet ja

tavoitteet vaikuttavat siihen, kuinka henkilö suoriutuu oppimistilanteesta (Roshandel ym., 2018, 330). Lopuksi henkilö pohtii, minkä takia hän onnistui tai epäonnistui tilanteessa. (Määttä, 2018, 49.)

Odotusarvoteoria perustuu odotuksiin selviytyä eri tilanteista. Esimerkiksi oppimisessa oppilas motivoituu ja panostaa tehtävään, kun hän uskoo pärjäävänsä ja osaavansa ja pitää tehtävässä onnistumista tärkeänä ja arvokkaana. (Salmela-Aro, 2018a, 11.) Odotusarvoteoriolla on myös yhteys *tavoiteorientaatioteoriaan*, jonka mukaan motivaatio riippuu siitä, onko oppilas enemmän tehtäväsuuntautunut vai minäsuuntautunut. Tehtäväsuuntautunut oppilas on kiinnostunut itse tehtävästä ja motivoituu siitä, kun taas minäsuuntautunut oppilas haluaa osoittaa muille olevansa parempi kuin muut. Tehtäväsuuntautunut oppilas uskoo odotusarvoteorian mukaan, että tarvittavat kyvyt on mahdollista oppia ja kehitys on kaikille mahdollista, kun vain tekee. Tällainen ajattelutapa motivoi enemmän, sillä minäsuuntautuneet taipuvat usein ajattelemaan, että taitoja joko on tai ei ole, eikä niitä voi kehittää. Tehtäväsuuntautunut oppilas on myös motivoitunut puhtaasta tehtävän tekemisen ilosta ja mielenkiinnosta sitä kohtaan, kun taas minäsuuntautunut oppilas haluaa usein vain osoittaa muille olevansa parempi kuin muut. (Salmela-Aro, 2018a, 11–12.)

Usko omiin kykyihin ja siihen, onko omia taitoja mahdollista kehittää vai ei, liittyy laajemmin ajattelu- ja toimintatapojen motivaatioteorioihin. *Ajattelutavan teoriassa* esitetään ajattelutapa, jossa ihminen uskoo kykyensä oppia uutta ja kehittää ominaisuuksiaan. Tällaista ajattelutapaa, jossa uskotaan elinikäiseen oppimiseen, kutsutaan *kasvun ajattelutavaksi*, ja sitä pidetään keskeisenä tekijänä koulumenestyksen kannalta. (Tirri, Kuusisto & Laine, 2018, 65.) Toinen teorian ajattelutapa on *muuttumaton ajattelutapa*, jossa uskotaan, että jokainen on saanut syntyessään tietyn määrän älykkyyttä ja lahjakkuutta, eikä niitä ole mahdollista oppia tai kehittää. Tällöin ajatellaan, että haastavaa tehtävää on turha edes yrittää, sillä sen uskotaan väistämättä päättyvän epäonnistumiseen. Ajattelutapa estää lopulta saavuttamasta sen, mikä olisi ollut mahdollista ponnistelujen ja yritysten kautta. Kasvun ajattelutavassa ajatellaan, että epäonnistumiset ja virheet kuuluvat prosessiin, ja ne lopulta johtavat itsensä kehittymiseen. (Tirri ym., 2018, 66–67.)

Määttä (2018, 51) kuvailee, että ajattelu- ja toimintatavat johtavat onnistumiseen tai epäonnistumiseen erilaisten strategioiden perusteella. Tutkimusten mukaan ajattelu- ja toimintatavat muodostavat helposti niin sanottuja kumulatiivisia kehiä, eli jos henkilö käyttää onnistumiseen

johtavia strategioita, hän todennäköisesti käyttää niitä strategioita jatkossakin. Samoin epäonnistumiseen päätyvien henkilöiden voidaan ennustaa käyttävän samanlaisia strategioita myöhemminkin, vaikka se on aiemmin johtanut epäonnistumiseen. (Määttä, 2018, 51.) Toistuva epäonnistuminen voi johtaa ahdistukseen, välttelyyn, passiivisuuteen ja huonoon itsetuntoon (Filippatou & Kaldi, 2010, 18).

Vuosina 2009–2012 toteutetun Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hankkeen mukaan huono opiskelumotivaatio ja huono opintomenestys muodostivat negatiivisen kehän, joka ennusti muun muassa opintojen viivästymistä tai keskeyttämistä ammattiopinnoissa (Määttä, 2018, 54–55). Vaikka ajattelu- ja toimintatapojen on havaittu olevan suhteellisen pysyviä (Määttä, 2018, 51), voivat ne muuttua oikeanlaisilla toimenpiteillä. Esimerkiksi koulussa viihtyminen voi katkaista epäonnistumisen kehän, ja ohjata oppilasta kohti optimistisempaa ajattelu- ja toimintatapaa. Myös erityisesti onnistumisen kokemukset ja oman toiminnan tulkinnan muuttaminen ovat keinoja negatiivisen kehän purkamiseen. Motivoimaa-hankkeessa kouluissa järjestettiin tietoisesti onnistumisen kokemuksia oppitunneille esimerkiksi antamalla opiskelijoille enemmän valinnanvaihtoehtoja opintojensa suhteen sekä varmistamalla positiivisen palautteen saanti ja omien vahvuuksien hyödyntäminen. Kyseisten tukikeinojen käyttö ryhmissä esti opiskelijoita jättämästä opintoja kesken. (Määttä, 2018, 57–59.)

Tirrin ym. (2018, 72) mukaan kasvun ajattelutapaa vahvistava palaute kohdistuu toimintaan ja oppimisstrategioiden valintaan, kuten tuntiaktiivisuuteen ja kotitehtävien tekoon. Sen sijaan oppilaaseen henkilönä kohdistuva palaute vahvistaa muuttumatonta ajattelutapaa. Empiiristen tutkimusten mukaan kasvun ajattelutavan mukaisesti oppimiseen suhtautuvat oppilaat selviytyivät paremmin koulun haasteista ja suorittivat tehtävät loppuun asti. Oppimisen edistymisestä annettu positiivinen palaute ja sitä kautta kasvun ajattelutavan vahvistaminen oppilaille lisää myös oppilaiden oppimismotivaatiota ja koulumenestystä sekä vähentää stressiä. (Tirri ym., 2018, 69; Aro & Nurmi, 2020, 139–140.)

Tirri ym. (2018, 70–71) kuvailevat kasvun ajattelutavan ja muuttumattoman ajattelutavan kietoutuvan toisiinsa suomalaisissa kouluissa. Opettaja tai vanhempi saattaa uskoa heikon oppilaan mahdollisuuksiin kehittyä (kasvun ajattelutapa), mutta jo valmiiksi taitavan oppilaan ei uskota enää kehittyvän lisää (muuttumaton ajattelutapa). Päinvastoin toiset opettajat tai vanhemmat saattavat puolestaan ajatella taitavan oppilaan oppivan nopeasti lisää, jolloin hän saa lisätehtäviä (kasvun ajattelutapa), kun taas heikolle oppilalle ei anneta tehtäviä juuri ollenkaan, sillä uskotaan, ettei hän välttämättä selviä edes niistä (muuttumaton ajattelutapa). Tällaisessa

tilanteessa riippuu siis hyvin pitkälti siitä, mitä opettaja tai vanhempi ajattelee tilanteesta, eikä oppilaille välttämättä anneta tarpeeksi tilaa ilmaista omaa mielipidettään.

3.3 Motivaatio, oppimisvaikeudet ja kielten oppiminen

Kielen oppimisen merkityksellistäminen on olennaista kielen opettamisessa, sillä jos oppija ei koe tarvitsevansa kieltä mihinkään, se johtaa helposti motivaation puutteeseen. Oppimismotivaatio on yksi tärkeimpiä tekijöitä kielen opiskelussa oppilaille (Pitkänen ym., 2004, 82; Liu, 2013, 270; Azarnoosh, 2014, 102), ja erityisesti niille, joilla on oppimisvaikeuksia (Pitkänen ym., 2004, 82). Koska suoria keinoja vieraan kielen vaikeuksien vähentämiseen on hankala luoda, motivaatiota voidaan pitää avaintekijänä positiivisten oppimiskokemusten luomisessa ja sitä kautta oppimistulosten parantamisessa. Tutkimusten perusteella positiivinen asenne kieltenoppimista kohtaan johtaa korkeampaan motivaatioon ja motivaatiota edistävään toimintaan (Iwaniec & Ullakonoja, 2016, 284).

Koulun oppiaineisiin suhtaudutaan eri tavalla, ja oppilaat arvottavat niitä usein esimerkiksi tärkeyden, hyödyllisyyden, kiinnostavuuden ja kuormittavuuden kautta. Näiden perusteella oppilaat myös tekevät kouluun ja opiskeluun liittyviä valintoja, joten niillä on suora vaikutus motivaatioon. Useiden motivaatioteorioiden mukaan koulusuoriutumisen kannalta usko omaan kykyisiin on erityisen tärkeää. Lisäksi eri oppiaineiden kohdalla vaikuttaa odotusarveteorian mukaan arvostus kyseistä oppiainetta kohtaan. (Viljaranta & Tuominen, 2018, 101–102.)

Kielten opiskelu saattaa tuntua kuormittavalta, sillä jos kieli koetaan haastavaksi, voi siihen joutua käyttämään liian paljon vapaa-aikaa, jolloin mahdolliset positiiviset tekijät, kuten kielitaidon hyödyllisyyden tai tärkeyden tunne, saattavat kärsiä. Jos oppiminen on liian aikaa vievää, voi kyseinen aiheuttaa hermostuneisuutta tai ärsytystä. Liika vaivannäkö vie myös energiaa ja uuvuttaa. (Viljaranta & Tuominen, 2018, 112.) Viljaranta ja Tuominen (2018, 113) kuitenkin toteavat, että tutkimusten mukaan englannin kieli koetaan yhä hyödyllisenä arkielämän ja tulevaisuuden työn kannalta, vaikka opiskelu koettaisiin kuormittavana. Englannin kielestä on muotoutunut niin globaali ilmiö, että kehittyneissä maissa sen läsnäolo ja tärkeys tulee nuorille varmasti ilmi.

Useimmat lapset, joilla on vaikea tai laaja-alainen oppimisvaikeus, kokevat keskittymisen ja tarkkaavuuden ylläpitämisen haastavaksi. Tämä tuo usein mukanaan heikon motivaation oppia tai tehdä yhteistyötä, eli mitä vaikeampi oppimisvaikeus, sen todennäköisemmin se vaikuttaa

motivaatioon negatiivisesti. (Turner, 2011, 12.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että myös heikko, työläs tai hidas lukutaito heikentää oppimismotivaatiota. Jos lukemisvaikeudet aiheuttavat ongelmia vielä myöhemminkin elämässä, voivat ne hankaloittaa nuorten opiskelua, valmistumista ja sitä kautta myös työelämään siirtymistä. (Kairaluoma & Tuovila, 2019, 201.)

Kun oppimisvaikeudet kasaantuvat, ne muodostuvat erityisen ratkaiseviksi tekijöiksi nuoren koulunkäynnin, hyvinvoinnin ja koko elämän kannalta. Koska vaikeudet vaikuttavat auttamatta negatiivisesti motivaatioon, tulisi oppimisen kannalta selvittää, mitkä tekijät heikentävät motivaatiota. (Kairaluoma & Tuovila, 2019, 207.) Tutkimusten mukaan lukivaikeus ja muut mahdolliset päällekkäiset oppimisvaikeudet ovat yhteydessä helposti syntyvään negatiiviseen kierreeseen ja ajatukseen siitä, että yksilö näkee itsensä huonona oppijana. Tällainen muuttumaton ajattelutapa on hankala katkaista, etenkin jos epäonnistumisen kokemukset ovat jättäneet voimakkaita negatiivisia ajatuksia liittyen minäpystyvyyteen. Oppimisvaikeuksiin tulisi siis puuttua jo esi- ja alkuopetuksessa, sillä muuten lapsella on pahimmassa tapauksessa vaarana syrjäytyminen koulusta, työelämästä tai koko yhteiskunnasta. (Kairaluoma & Tuovila, 2019, 208.)

Kairaluoma ja Tuovila (2019, 211) muistuttavat, että vaikka oppimisvaikeuksiin saisi tukea jo varhaisessa vaiheessa, osa tarvitsee sitä vielä myöhemminkin yläkoulussa ja toisella asteella. Yläkoulu ja lukio ovat aineenopettajapainotteisen opetusjärjestelmän takia hyvin erilaisia oppimisympäristöjä kuin alakoulu, joten tuen järjestäminen vaatii erilaisia toimia. Ahonen ym. (2020, 23) toteavat pitkittäistutkimusten osoittaneen, että oppimisvaikeuksia ei esiinny pelkästään kouluikäisillä, vaan ne jatkuvat pitkälle aikuisikään asti vaikuttaen myöhempään koulutautumiseen, työllistymiseen ja yleiseen hyvinvointiin (Ahonen ym., 2020, 23). Suurin osa oppimisvaikeuksiin liittyvistä tutkimuksista keskittyy kuitenkin lapsiin, sillä on osoitettu, että oppimisvaikeudet juontavat juurensa nimenomaan jo varhaiseen lapsuuteen.

Aikuisten vaikeudet vaihtelevat aivan laidasta laitaan hyvin pienistä lukivaikeuksista aina täyteen luku- ja kirjoitustaidottomuuteen. Vaikeuksien laajuuden lisäksi myös nuorempana saatu tuki ja oma kyky selviytyä vaikeuksista vaikuttavat siihen, kuinka paljon oppimisvaikeudet vaikuttavat elämään aikuisuudessa. Siitä, kuinka yleisiä oppimisvaikeudet ovat aikuisilla, on kuitenkin hyvin vähän tietoa. Nuorista aikuisista kuitenkin noin 5–20 prosenttia on kokenut oppimisvaikeuksia opiskelujen aikana, ja erään tutkimuksen mukaan jopa kolmannes ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoista on kokenut, ettei ole saanut vaikeuksiinsa mitään tukea. (Korkeamäki, 2019, 241.) Terveystutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijoista reilu 5 prosentilla on lukivaikeus, ja niistä puolet on todettu vasta 16 ikävuoden jälkeen. Käytännössä lukivaikeus

havaitaan ja todetaan helposti nuorena, mutta sen toteaminen reilusti myöhemmällä iällä on myös tavallista. (Korkeamäki, 2019, 242.) Jos lukivaikeus todetaan vasta aikuisena, se on usein positiivinen asia, jonka koetaan selittävän omia vaikeuksia ja auttavan niiden ymmärtämisessä (Korkeamäki, 2019, 245).

Luonnollisesti oppimisvaikeuksien varhainen havaitseminen ja siihen saadut tehokkaat tukitoimet auttavat suojaamaan niiden negatiivisilta vaikutuksilta. Korkeamäki (2019, 243) kuitenkin muistuttaa, että tietynlaiset yksilölliset ominaisuudet ja vahvuudet voivat myös suojata näiltä negatiivisilta vaikutuksilta, mikä voi johtaa siihen, että esimerkiksi lukivaikeus todetaan vasta myöhemmällä iällä. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi hyvä itsetuntemus ja itsetunto, sinnikkyys, hyvä henkinen hyvinvointi ja vahva sosiaalinen tukiverkosto. Kun aikuinen oppii itse pohtimaan omaa oppimistaan, hän voi alkaa epäillä oppimisvaikeutta siitä huolimatta, että on pärjännyt elämässä. Myös oppimisen näkeminen itselle tärkeänä auttaa voittamaan vaikeuksia (Korkeamäki, 2019, 246). Toisin sanoen oppimismotivaatio ja oppimisen merkityksellisyys auttavat aikuisia selviämään haasteista paremmin.

Omien vahvuusalueiden löytäminen on nuorille ja aikuisille oleellista, jotta niillä voidaan kompensoida oppimisvaikeuksien aiheuttamia haasteita. Jotkut tutkimukset viittaavat siihen, että lukivaikeudet saisivat nuoria hakemaan sellaisille aloille, joissa lukeminen tai kirjoittaminen ei ole niin oleellinen työkalu. (Korkeamäki, 2019, 244.) Erään haastattelututkimuksen mukaan aikuistuminen muuttaa suhtautumista oppimisvaikeuksiin: niiden kanssa on opittu tulemaan toimeen ja niitä osataan käsitellä paremmin, mutta samalla vaatimukset ovat kasvaneet. Oikean opiskelustrategian löytäminen on omalla vastuulla. (Korkeamäki, 2019, 245.)

4 Oppimisen tukeminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 62) mukaan ”jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa”. Tukea on tarjottava heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä se vaadi erillistä päätöstä. On myös muistettava, että jokainen lapsi hyötyy opettajan tuesta riippumatta hänen tasostaan, ja ensisijaisesti tukea tarvitseville suunnitellut opetusmenetelmät sopivat yleensä kaikille muillekin lapsille. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2020, 78.) Myös perusopetuslain [POL] mukaan oppilaille tulee järjestää tasapuolista ja joustavaa opetusta, sekä tarjota riittävää tukea heti sen tarpeen ilmetessä (POL, 30 §; POPS, 2014, 61). Virtanen, Ikonen ja Siiskonen (2004, 211–212) korostavat, että ajoissa aloitetut tehokkaat tukitoimet vähentävät tuen tarvetta myöhemmin elämässä. Myös opetussuunnitelmassa pidetään ennaltaehkäisevää tukea tärkeänä (POPS, 2014, 61).

Perusopetuslain (2 §, 3 §) mukaan opetus tulee järjestää ottaen oppilaan ikä ja edellytykset huomioon, ja opetuksen tulee edistää oppilaan kasvua ja kehitystä. Koska kielellisiä oppimisvaikeuksia kokevan lapsen lähtötaso ja oppimisedellytykset ovat harvoin samalla tasolla kuin muilla, opetus tulee sovittaa hänelle sopivalle tasolle. Suomalaisissa kouluissa annettava tuki ja erityisopetus perustuu kolmiportaiseen tukeen, joka koostuu yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta sekä erityisestä tuesta (POPS, 2014, 63), joista säädetään myös perusopetuslaissa (POL, 16 §, 16 a §, 17 §). Yleistä tukea voidaan antaa kaikille oppilaille heti tarpeen ilmetessä ilman, että siitä tulee tehdä mitään erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä (POPS, 2014, 63). Tehostettu tuki tarkoittaa säännöllistä tukea niille, joille yleinen tuki ei riitä. Tuki tulee suunnitella oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden. (POPS, 2014, 63.) Erityinen tuki on säännöllistä ja kokonaisvaltaista tukea, joka ottaa huomioon oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet (POPS, 2014, 65). Erityistä tukea varten oppilaalle tulee luoda henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Pitkänen ym., 2004, 91; POL, 17 a §; Virtanen ym., 2004, 207).

Myös lukiossa opiskelijalla on oikeus saada kielellisten tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi yksilöllistä erityis- tai tukiopetusta (Lukiolaki, 28 §). Tukea pitää tarjota riippumatta siitä, mistä syystä oppimisvaikeudet johtuvat. Syitä voivat olla esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeudet, matemaattiset tai tarkkaavuuden vaikeudet, sairaus, vamma tai elämäntilanne. Lukiossa tarjottavan tuen tarkoitus on edistää opiskelijan hyvinvointia ja tukea häntä opintojen suorittamisessa ja jatko-opintoihin siirtymisessä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2019, 30).

Tutkimuksissa on havaittu, että lapsen kognitiiviset kyvyt eivät yksinään selitä lapsen taitojen kehitystä. Niinpä viime aikoina on kiinnitetty enemmän huomiota oppimisympäristöihin ja opetusprosessiin. Opetuksen laatua mitataan perinteisesti hyvin konkreettisilla tekijöillä, kuten oppilaiden määrällä tai oppimateriaalin laadulla, mutta oppimistulosten kannalta tärkeimmäksi tekijäksi on osoittautunut opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Hyvä vuorovaikutus taas juontuu siihen, miten opettaja soveltaa opetussuunnitelmaa, työskentelytapoja ja miten hän ohjaa ja tukee oppilaita käytännössä. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2020, 80–81.)

Kielellisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja kartoittaminen mahdollisimman aikaisin mahdollistaa oikeanlaisten ja tehokkaiden tukitoimien suunnittelun (Kunnari & Leinonen, 2011, 153). Ongelmien tunnistaminen mahdollisimman varhain on tärkeää myös siksi, että pahimmassa tapauksessa vaarana on syrjäytyminen (Kairaluoma & Tuovila, 2019, 208; Ahonen & Rautakoski, 2007, 22). Koska kielen oppiminen on muutakin kuin lukemista ja kirjoittamista, on oppilaalle annettava mahdollisuus oppia myös muilla keinoilla. Lukivaikeus voi rajautua vain lukemiseen ja kirjoittamiseen, joten oppilaalle pitää antaa mahdollisuus osoittaa taitonsa esimerkiksi suullisesti. (Pitkänen ym., 2004, 83.) Englannin kielen opiskelu aloitetaan Suomessa jo ensimmäisten kouluvuosien aikana, jolloin oman äidinkielenkin opettelu on monella vielä kesken. Englannin oppiminen lukemalla tai kirjoittamalla voi olla siis jopa mahdotonta, minkä takia kieltä voi opettaa aluksi kuuntelutehtävien (Pitkänen ym., 2004, 85) tai niin kutsutun kielisuihkun avulla (POPS, 2014, 128).

Kun siirrytään lukemis- ja kirjoittamistehtäviin, on parasta aloittaa lyhyistä ja yksinkertaisista tehtävistä (Kormos & Smith, 2012, 141). Kaikessa opetuksessa asioita pitää lähestyä monipuolisesti eri näkökulmista ja kaikkia aistikanavia hyödyntäen, jotta kaikki oppilaat voivat hyötyä opetuksesta paremmin. Opetustilanteet eivät kuitenkaan saa olla liian monimutkaisia, sillä oppiminen kärsii helposti, jos oppilaat joutuvat tekemään useita asioita yhtä aikaa, kuten kuuntelemaan opettajaa ja samalla lukemaan taululta asioita ja kirjoittamaan niitä ylös. (Moilanen, 2002, 35.) Heikon työmuistin takia taululle on hyvä kirjoittaa välillä jokin tukisana tai muu vastaava, joka kertoo, missä ollaan menossa (Moilanen, 2002, 37).

Kielioppiin ja kielen virheettömyyteen keskittyminen laskee helposti oppilaan motivaatiota, erityisesti, jos oppilaalla on valmiiksi kielellisiä oppimisvaikeuksia (Lundberg, 2002, 170). Kielitaito on kuitenkin tärkeämpää kuin kielitieto (Pitkänen ym., 2004, 96), ja oppilasta tulee rohkaista käyttämään kieltä, vaikka se ei olisikaan virheetöntä. Kormos ja Smith (2012, 136)

huomauttavat, että lukivaikeuksinen oppilas voi kokea olonsa helposti ahdistuneeksi liian vaativien tehtävien edessä. On tärkeää muistaa, että vieraan kielen oppiminen vaatii pitkäjänteistä monen vuoden harjoittelua niiltäkin, joilla ei ole kielellisiä oppimisvaikeuksia. Opettamisen tulee edetä rauhalliseen tahtiin, eikä uuteen asiaan tule siirtyä, ennen kuin edellinen aihe on käsitelty kunnolla.

Positiivinen palaute ja vahvuuksiin keskittyvä oppiminen ovat tutkimusten mukaan erityisen tärkeitä kielten oppimisen kannalta. Jos positiivisia kokemuksia ei ole, oppilaalle voi muodostua helposti mielikuva, että hän on huono englannissa eikä voi oppia sitä paremmin. Tällaiset kielteiset tunteet vaikeuttavat tarkkaavuutta, jolloin oppilas keskittää huomionsa epäolennaisiin asioihin, ja olennaiset asiat jäävät oppimatta. (Aro & Nurmi, 2020, 134.) Aron (2002, 278–279) mukaan opetuksessa ei tule kuitenkaan unohtaa ongelmia, vaan keskittyä vahvuuksiin ja käyttää onnistumisia voimavarana. Esimerkiksi räätälöidyillä kokeilla tai tehtävillä voidaan varmistaa, että tehtävät eivät ole oppilaalle kohtuuttomia.

Hildén (2011, 6) korostaa, että opetuksen ei tule olla pelkästään oppiaineiden sisältöjen opettamista, vaan oppilaan kokonaiskehityksen tukemista. Opetussuunnitelma asettaa vieraiden kielten oppiaineille kielellisiä, kulttuurisia ja strategisia tavoitteita, joita kuvastaa kielikasvatuksen käsite. Kielikasvatusta voidaan nähdä hyvinkin laajana käsitteenä, ja kieliopetus on vain yksi osa sitä. (Hildén, 2011, 7.) Smeds (2011, 223) muistuttaa, että kielikasvatus ei tarkoita pelkästään sanojen ja sääntöjen ulkoa opettelua ja sitä kautta kykyä puhua kieltä, vaan opetuksessa tulee korostaa kaikkia kielen osa-alueita kokonaisvaltaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 219) kieltenopetusta kuvataan osaksi kielikasvatusta, joka johtaa kielitietoisuuteen.

Kun puhutaan vieraan kielen opiskelusta, usein ajatellaan asioiden ulkoa opettelua, eli muistin käyttöä ja muita kognitiivisia taitoja. Kielitietoisuuden kehittäminen opettaa kuitenkin kielen käyttöä laajempina kokonaisuuksina, joissa havainnoidaan maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta (POPS, 2014, 219). Tutkimusten mukaan kielitietoisuus auttaa motivaatio-ongelmissa, edistää kielen oppimista koulun ulkopuolisissa konteksteissa ja sen avulla kielen oppimisesta tulee elinikäistä. (Smeds, 2011, 224.) Usein kouluissa koetaan, että kielitietoisuuden kehittämiseen ei ole aikaa, sillä esimerkiksi vieraissa kielissä aika käytetään sanaston ja kieliopin oppimiseen. Kenties tämän takia kielitietoisuus kehittyy monella täysin huomaamatta

vasta myöhemmin elämässä esimerkiksi opiskeluvaihdon tai työelämän kautta. Tällainen huomaamaton eli spontaani oppiminen on yleistä, mutta mikään ei estäisi kielitietoisuuden opettamista tietoisesti jo koulussa. (Smeds, 2011, 233.)

Kairaluoma ja Tuovila (2019, 211) huomauttavat, että tukitoimet tulevat usein myös tarpeeseen vanhemmillekin oppilaille. Korpilahden ym. (2014, 58) mukaan lievien kielellisten oppimisvaikeuksien ennuste on hyvä, mutta sopeutuminen voi tuottaa vielä nuorillekin lisähaasteita, joten tuen tarve tulee huomioida. Esimerkiksi tekstien ymmärtäminen ja tekstistä oppiminen ovat iso osa opiskelua toisesta asteesta eteenpäin, ja paineet oppia nopeasti suuria määriä johtavat usein huonoihin oppimisstrategioihin, jotka vaikeuttavat oppimista entisestään. Siksi nuoria pitäisi yhä ohjata kohti hyviä lukemis- ja oppimisstrategioita. Myös esimerkiksi lisäaika tehtävien tekemiseen voi auttaa, sillä se poistaa kiireen tuntua. (Kairaluoma & Tuovila, 2019, 211.)

5 Tutkimusmenetelmä

Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Kasvatustieteellinen tutkimus uransa alkuvaiheessa olevalle henkilölle on mielestäni antoisampaa laadullisena tutkimuksena toteutettuna, sillä laadulliset tutkimukset ovat luonteeltaan pohtivia (Lichtman, 2013, 4). Koulutus ja yhteiskunta herättävät paljon kysymyksiä minunlaisessani nuorena aikuisessa, joka on vasta astumassa kasvatustieteen kentälle. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 97) toteavat, että opinnäytetyö on eräänlainen harjoitustyö, jonka avulla osoitetaan oman alan tuntemusta. Tämä oli suurin tekijä siinä, että laadullinen tutkimus tuntui luonnolliselta valinnalta tälle pro gradu -tutkielmalle. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty sisälönanalyysia, joka on tekstilähtöinen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117).

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on hyvin monipuolinen tutkimusmenetelmä, jonka näkökulmat, sisällöt ja analyysit riippuvat paljon henkilökohtaisista tulkinnoista. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 22) väittävät, että eri lähteistä otettuihin laadullisen tutkimuksen määritelmiin pitäisi suhtautua hyvin kriittisesti, sillä yksittäisen lähteen näkökulmaa ei välttämättä voi yleistää. Myös Metsämuuronen (2011, 87) toteaa, että käsite laadullinen tutkimus viittaa vain joukkoon tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä, eikä niillä ole omaa yhtä teoriaa, mihin ne voisi perustaa. Seuraavissa kappaleissa pyrin kuvailemaan laadullista tutkimusta niin, että se kuvaisi tämän pro gradun lähestymistapaa parhaiten.

Laadullisten tutkimusten aiheet käsittelevät usein sosiologisia, psykologisia ja poliittisiä näkökulmia, ja kysymykset ovat usein laajoja ja yleistäviä. Kysymystenasettelu rakentuu usein muotoon *miksi* ja *miten*, eikä *mitä* tai *kuinka monta*. (Lichtman, 2013, 37, 4.) Tämäntyyppiset kysymyksenasettelut vaativat todellisen elämän tilanteiden havainnointia ja keskustelua. Laadullisissa tutkimuksissa painotetaan siis pohdintaa ja ymmärrystä, eikä aiheisiin välttämättä haeta mitään yksiselitteisiä vastauksia, toisin kuin määrällisissä tutkimuksissa, joissa aineistoa kerätään usein testeillä ja tuloksia voidaan ilmoittaa prosentteina. (Lichtman, 2013, 4.) Lichtman (2013, 295) muistuttaa, että myös tutkijan oma näkökulma aiheesta saa näkyä tutkimuksessa sopivassa määrin.

Usein ymmärretään, että laadullinen tutkimus on kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen vastakohta. Laadullinen ja määrällinen tutkimus voidaan kyllä erottaa toisistaan, mutta niitä voidaan käyttää yhdessä tutkimuksessa myös samanaikaisesti, eli ne eivät ole välttämättä toisensa pois sulkevia. (Alasuutari, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 72–73.) Laadullinen analyysi ei voi kuitenkaan perustua pelkästään tilastolliseen analyysiin, mutta tilastollista analyysia voi käyttää yhdessä laadullisen analyysin kanssa (Alasuutari, 2011). Metsämuuronen (2011, 137–138) huomauttaa myös, että tutkimusta suunniteltaessa on hyvä valita laadullisesta ja määrällisestä tutkimuksesta toinen, mutta mikään ei estä tutkimuksen rikastuttamista myös toisen menetelmän keinoilla.

Mitä laajempi aineisto laadullisessa tutkimuksessa on, sitä enemmän myös määrällisesti eniten esiintyvät ilmiöt näkyvät tuloksissa. Usein laadullisen tutkimuksen aineisto on kuitenkin määrällisesti selkeästi pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Jo tässä pro gradu -tutkielmassa on kuitenkin mahdollista huomata tiettyjen teemojen toistuminen, sillä aineiston lukumäärä on useita kymmeniä. Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaankin usein kokonaisuutena, sillä argumentointia ei voi tilastollisesti perustaa esimerkiksi yksittäisen haastattelun eroihin suhteessa muihin haastatteluihin. Laadullisen tutkimusten tulokset eivät siis voi olla samalla tavalla ristiriidassa jonkin aineiston osan kanssa, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Alasuutari, 2011.)

Laadullisen tutkimuksen analyysimuodot voidaan jakaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 107) mukaan kolmeen muotoon: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teoriapohjaiseen analyysiin. Tämä tutkimus sopii parhaiten teoriaohjaavaan analyysiin, sillä analyysi on toteutettu teoreettisen viitekehyksen ja aineiston vuoropuheluna. Teoria toimii analyysin apuna, sillä aikaisempi tieto ohjaa analyysia johonkin suuntaan. Analyysi ei kuitenkaan perustu pelkästään teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109.) Laadullisen tutkimuksen tuloksia voidaan perustella sillä, että kaikki aineiston perusteella tehdyt havainnot tai merkitykset ovat subjektiivisia. Tutkija, eli tässä tapauksessa minä, päättää aina jossain määrin itse, millaista tutkimusasetelmaa hän käyttää. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 25.) Olen itse lähtenyt liikkeelle teoriasta, minkä jälkeen keräsin aineiston. Aineiston läpikäynnin jälkeen teoriaan on kuitenkin tullut täydennyksiä, vaikka pohjalle jo luotu teoria on vaikuttanut siihen, minkälaisia havaintoja olen nostanut aineistosta esille. Teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu mahdollistaa kuitenkin sen, että voin perustella havaintojani teorian avulla. Tuomen ja Sarajärven (2018, 25) mukaan teoria onkin kaikenlaiselle tutkimukselle välttämätöntä, jotta sitä voidaan kutsua tutkimukseksi.

Pyrin analysoimaan tilanteita, joita kyselyyn osallistujat ovat kokeneet, ja arvioimaan heidän tämänhetkisiä tilanteitaan, joihin he ovat päätyneet oppimisvaikeuksiensa takia. En siis etsi tilastollisesti merkitsevää tietoa tai selityksiä niille ilmiöille, joita havaitsen, vaan ymmärrystä siitä, millaisia merkityksellisiä kokemuksia englannin kielen oppiminen on aiheuttanut aineistoni mukaan. Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi ihmistutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 33; Lichtman, 2013, 17). Laadullisessa tutkimuksessa pohditaan usein, miten on mahdollista ymmärtää toista. Kysymys on kaksijakoinen, sillä toisaalta tutkija pyrkii tutkimuksessaan ymmärtämään esimerkiksi haastateltavaa, mutta toisaalta tutkimusraportin luoja pyrkii ymmärtämään tutkijan tekemiä päätelmiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 76.) Lichtman (2013, 17) kuitenkin toteaa, että monet tutkijat pitävät ymmärryksen ja merkityksen löytämistä laadullisen tutkimuksen tarkoituksena sen sijaan, että tutkimuksessa lähdettäisiin liikkeelle hypoteesista, johon etsittäisiin vastausta.

5.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysina on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä, joka soveltuu monenlaisiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Sisällönanalyysi mahdollistaa miltei minkä tahansa kirjallisen materiaalin systemaattisen ja objektiivisen analyysin, jossa pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Yksinkertaisesti muotoiltuna sisällönanalyysi on tekstianalyysia, missä käytetystä tekstistä pyritään etsimään merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117.) Tuomea ja Sarajärveä (2018, 118–119) tulkiten sisällönanalyysilla on aikoinaan tarkoitettu jopa aineiston kvantifiointia, mutta tällä hetkellä he kuvaavat sisällönanalyysia ensisijaisesti kirjallisen aineiston sanallisena kuvailuna. Kuten kappaleessa 5.1 jo mainitsin, määrällisten menetelmien käyttö sopivissa määrin laadullisessa tutkimuksessa ei ole epätavallista.

Sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) sekä Salon (2015, 166) mukaan sisällönanalyysia on kritisoitu sen yksinkertaisuudesta ja taipumuksesta vain luokitella ja järjestellä aineistoa numeerisen aineiston tapaan. Myös Metsämuuronen (2011, 131) antaa ymmärtää, että sisällönanalyysiksi kuvailut tutkimukset sisältävät aina luokittelun elementin. Salo (2015, 166) korostaa, että usein sisällönanalyysi saa tutkijan unohtamaan reflektiivisyyden, teoreettisen viitekehyksen ja omat havainnot. Olen kuitenkin samaa mieltä Tuomen ja Sarajärven (2018, 121) väitteiden kanssa siitä, että sisällönanalyysissä tuotetusta aineistosta voidaan sanallisen kuvailun jälkeen tuottaa myös määrällisiä tuloksia. Aineiston koosta riippuen on kuitenkin tärkeää pohtia,

onko määrällisesti useammin toistuvien ilmiöiden merkitys oleellinen tutkimuksen kannalta, ja pohdinnassa on oltava reflektiivinen.

Sisällönanalyysia tehdessä on siis oltava tarkkana, ettei tutkimus tuota vain luokittelua ja varsinainen analyysi jää tekemättä. Tässä tutkimuksessa aineistoa on myös toki luokiteltu, mutta aineistosta löydettyjen sisältöjen pohdintaa ohjaavat tutkimuskysymykset. Luokiteltua aineistoa verrataan tutkimuskysymysten kautta myös teoriaan. Samoin kuin Tuomen ja Sarajärven (2018, 107) mukaan kaikki laadullinen tutkimus voidaan jakaa kolmeen muotoon, niin voidaan sisällönanalyysia myös toteuttaa aineistolähtöisenä, teoriaohjaavana tai teorialähtöisenä analyysinä (Salo, 2015, 173–174). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 133) määrittelevät, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään ensisijaisesti aineistolähtöisesti, mutta aineiston abstrahoinnissa eli teoreettisten käsitteiden luomisvaiheessa käsitteet liitetään teoreettisen viitekehyksen avulla löydettyihin käsitteisiin. Aineiston analyysia verrataan jo tutkittuihin faktoihin.

Järjestelmällisenä ihmisenä sisällönanalyysi tuntui luontevalta valinnalta minulle, sillä menetelmässä luokitellaan ja sanallistetaan aineistoa yleiseen muotoon. Myös Salo (2015, 176) myöntää, että sisällönanalyysin säännönmukainen luonne tekee analyysimenetelmästä helposti lähestyttävän ja ymmärrettävän, ja sen suhde aineiston ja tutkimuksen vuorovaikutuksellisuuden välillä on yksinkertainen. Sisällönanalyysi antaa myös minulle tutkijana sopivan vapauden analyysin ja pohdinnan suhteen. Sisällönanalyysia voi toteuttaa konkreettisella tasolla eri tavoin, mutta tässä pro gradu -tutkielmassa etenen Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127) esittelemää sisällönanalyysimenetelmää mukaillen. Sisällönanalyysin etenemisestä vaihe vaiheelta kerron tarkemmin kappaleessa 6.2.

6 Tutkimuksen toteutus

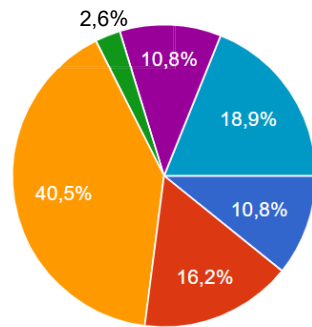
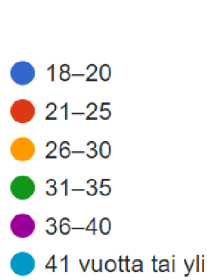
Tutkimuksen aineisto on kerätty lomakehaastatteluna, joka koostui pääasiassa avoimista kysymyksistä. Pohdin aineistonkeruumenetelmän vaihtoehtona myös perinteistä haastattelua, mutta kaipasin monipuolisempaa aineistoa eri-ikäisiltä henkilöiltä erilaisine kokemuksineen. Ryhmittelin aineiston sisällönanalyysin mukaan ensin alaluokkiin, yläluokkiin ja pääluokkiin teemoitain, minkä jälkeen purin aineiston sisältöä auki yksityiskohtaisemmin. Tulokset esitellään kirjassa 7.

6.1 Aineisto

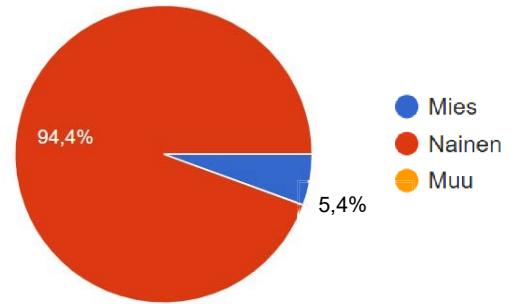
Keräsin tämän tutkimuksen aineiston verkkokyselylomakkeella, jonka tein Google Forms -palvelun avulla. Tuomen ja Sarajärven (2018, 87) mukaan kyselylomaketta eli lomakehaastattelua käytetään usein määrällisissä tutkimuksissa, mutta niitä käytetään myös laadullisissa tutkimuksissa, jolloin jokaisen kysymyksen tulee olla tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkityksellinen. Lichtman (2013, 22) muistuttaa myös, että laadullisen tutkimuksen aineistoa kerätessä tulee olla kriittinen sen suhteen, mitä haastattelussa kysyy. Suunnittelin tämän tutkimuksen kyselylomakkeen kysymykset pilottikyselyn avulla, jonka tein kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla. Muokkasin ja lisäsin kysymyksiä sen mukaan, mikä oli vastausten perusteella osoittautunut toimivaksi tai mihin en saanut tavoitteiden mukaisia vastauksia. Kyselylomakkeessa esitetyt kysymykset löytyvät liitteestä 1.

Jaoin kyselylomakkeen linkin useampaan sosiaalisen median kanavaan niin, että vastaajat olisivat monipuolisesti erilaisista taustoista. Eräästä Facebookin ryhmästä vastauksia tuli kuitenkin suhteessa enemmän, mikä tarkoittaa sitä, että monet vastaajat työskentelevät kasvatusalalla. Oma ala ei kuitenkaan ole tutkimuksen kannalta merkityksellinen, eikä sitä edes kysytty lomakkeessa. Kyselylomakkeeseen vastasi kokonaisuudessaan 45 henkilöä, joista jouduin karsimaan seitsemän ensimmäistä pois unohtuneen sukupuolikysymyksen takia. Lisäksi jätin yhden vastauksen ulkopuolelle sen takia, että henkilö oli jättänyt useamman kysymyksen tyhjäksi kirjoittamalla vastauslaatikkoon pelkän viivan. Lopullinen vastausten määrä on siis 37 ($n = 37$).

Vastaajista 35 eli 94,6 % oli naisia ja miehiä 2 eli 5,4 % (Kaavio 3). Kukaan vastaajista ei valinnut sukupuolekseen vaihtoehtona ollutta ”muu”. Ikäjakaumasta (Kaavio 2) voidaan huomata, että 67,5 % vastaajista oli 30-vuotiaita tai alle. Yläikärajaa ei oltu asetettu.



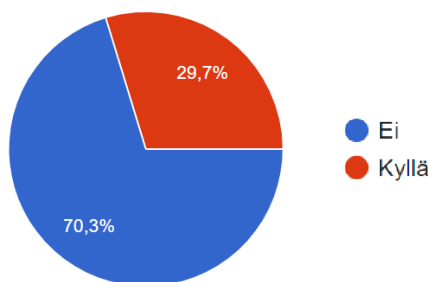
Kaavio 2. Vastaajien ikäjakauma.



Kaavio 3. Vastaajien sukupuolijakauma.

Kaikki vastaajat olivat joko jo valmistuneet korkeakoulusta tai opiskelivat siellä parhaillaan. Korkeakoulutuksen tasoa esimerkiksi ammattikorkeakoulun ja yliopiston tai alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon välillä ei kysytty. Lomakkeessa kysyttiin myös aiempaa koulutusta, kuten ammattikoulua tai lukiota, mutta monet vastaajat eivät vastanneet lomakkeeseen oikein ohjeistuksesta huolimatta. Kysymyksessä pyydettiin merkitsemään kaikki vastaajaa koskevat koulutusvaihtoehdot, mutta osa oli selkeästi valinnut vain sen vaihtoehdon, mikä kuvasi heidän tämänhetkistä tilannettaan. Kyselyssä kysyttiin myös työelämästä, ja vastausten mukaan kaikki olivat olleet jo työelämässä, ja vastaajista 17 eli 45,9 % oli tarvinnut englantia työssään. Loput vastaajat eivät olleet tarvinneet englantia, tai englantia oli tarvittu niin vähän, että omalla kielitaidolla ei ollut merkitystä.

Viimeisenä taustatietona kyselylomakkeessa kysyttiin, onko henkilöllä todettua tai diagnosoitua oppimisvaikeutta (Kaavio 4). Vastaajista 11 eli 29,7 % kertoi saaneensa oppimisvaikeusdiagnoosin. Näistä kaksi nimesi oppimisvaikeutensa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudeksi, ja lopuilla yhdeksällä oli eriasteisia lukivaikeuksia. Seitsemän tapausta eli suurin osa oli diagnosoitu 10–18-vuotiaana, kolme tapausta alle 10-vuotiaana ja yksi tapaus yli 18-vuotiaana.



Kaavio 4. Oliko todettua oppimisvaikeutta.

Taustatietojen jälkeen kyselylomakkeessa oli kuusi pakollista avointa kysymystä, jotka suunnittelin tutkimuskysymysten pohjalta. Kysymyksissä pyydettiin vastaajaa kuvailemaan omia oppimisvaikeuksiaan eri kielten osa-alueiden (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja puheen

ymmärtäminen, sanasto, kielioppi) kautta, ja pyydettiin pohtimaan, miten nämä vaikeudet ovat vaikuttaneet omaan motivaatioon oppia englannin kieltä. Lisäksi kysymyksissä tiedusteltiin opettajan merkitystä ja tukiopetuksen saantia koulussa, sekä vapaa-ajan merkitystä oppimisen kannalta. Viimeisessä kysymyksessä vastaajaa pyydettiin kuvailemaan nykyistä suhdettaan englannin kieleen. Lomakkeessa oli myös lopussa vapaaehtoinen avoin kysymys, johon vastaaja sai oma-aloitteisesti kertoa vielä lisää aiheeseen liittyvää.

Jotta olisin saanut kaikkiin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisia ja kuvailevia vastauksia, esitin yhdessä avoimessa kysymyksessä sekä pääkysymyksen että tarkentavan kysymyksen. Muutamassa kysymyksessä pyysin vastaajaa myös kuvailemaan omaa kokemustaan. Lopullisista 37 vastauksesta suuri osa oli hyvin kuvailevia ja monipuolisia vastauksia, jotka antavat hyvän kuvan vastaajien näkemyksistä ja kokemuksista. Useat vastaajat olivat myös hyödyntäneet viimeisen avoimen kysymyksen avatakseen mielipiteitään enemmän.

6.2 Analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) esittelevät sisällönanalyysin etenemisprosessin, joka voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen seuraavasti:

- 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen,
- 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja
- 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luonti.

Tässä analyysissä analyysiyksikkönä on käytetty aineistosta löytyviä ajatuskokonaisuuksia, joiden pituus vaihtelee muutamasta sanasta muutamaan virkkeeseen. Tärkeintä kuitenkin on, että ajatuskokonaisuus kuvaa vain yhtä luokittelussa näkyvää alaluokkaa. Luin ensin aineistoa läpi useampaan kertaan, ensin suurpiirteisemmin ja sen jälkeen yksityiskohtaisemmin. Google Forms -palvelu mahdollistaa vastausten luvun joko kysymys kerrallaan tai niin että yhden vastaajan kaikki vastaukset näkyvät kerrallaan. Aluksi luin yksittäisten vastaajien kertomuksia kokonaisuudessaan, jolloin sain henkilön kokemuksesta ja näkökulmasta kokonaisvaltaisemman kuvan. Luokittelua varten kävin vastauksia läpi kysymys kerrallaan, jolloin löysin tiettyyn teemaan sopivia havaintoja. Kun olin saanut hyvän kokonaiskuvan, tallensin aineiston erilliseen dokumenttiin ja aloitin aineiston luokittelun eri kategorioihin.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään, jolloin siitä karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois. Tässä tapauksessa tämä tarkoitti pääasiassa vastauksissa ilmenevien toistojen poistamista, sillä vastaajat olivat pysyneet erittäin hyvin aiheessa, eikä täysin turhaa informaatiota ollut merkittävästi. Tämän jälkeen aineistosta poimitaan eri ilmiöitä kuvaavia ilmaisuja omaan listaan tutkimuskysymykset mielessä pitäen. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 123.) Kun aineistosta löytyi selkeästi samaa ilmiötä kuvaava ilmaisu, esimerkiksi selkeä maininta ”*koin etten kuitenkaan opi*” (H14), lisäsin kyseisen ilmaisun perään numeron kuvaamaan esiintymiskertoja aineistossa. Valmis listaus muodosti nyt aineiston pelkistettyjen ilmausten joukon.

Aineiston pelkistämisen ja alaluokkien luonnin jälkeen aineisto ryhmitellään. Ensimmäisenä pelkistetyistä ilmaisuista etsitään samankaltaisia ilmaisuja, ja niitä yhdistelemällä muodostetaan alaluokkia. Tässä vaiheessa aineistoa aletaan siis tiivistää, sillä yleisemmän käsitteen alle kätkeytyy useita yksityiskohtaisempia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124.) Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ensimmäisen alaluokan luonnista on esitetty taulukossa 1. Alkuperäisten ilmaisujen perässä on aina tutkimukseen osallistuneen henkilön numero (esimerkiksi H18), jotta samojen henkilöiden ilmaisut voidaan yhdistää toisiinsa. Tämän aineiston analyysissä osa alaluokan käsitteistä on hiukan pidempiä ilmaisuja kuin olisi ihanteellista. Havaitsin kuitenkin analyysiprosessissa, että ilmiöitä kuvattiin niin monipuolisesti ja useista eri näkökulmista, että aineiston liiallinen pelkistäminen jo alaluokkia varten olisi kadottanut liikaa dataa.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
” <i>Kaikista vaikeinta minulle on ollut vieraiden sanojen opettelu. Olen aina ollut erittäin huono opettelemaan ulkoa listoja, joissa ei tunnu olevan mitään logiikkaa. – Sana koira, "dog", olisi ihan hyvin voinut olla vaikka "dfgh" tai "hjkl". Jouduin opettelemaan sanoja kirjain kirjaimelta ulkoa ja siihen meni aikaa ja energiaa enkä lopulta enää jaksanut opiskella...</i> ” (H18)	Sanojen opetteleminen ulkoa Sanoissa ei ole logiikkaa Englanninkieliset sanat kuin epäsanvoja Ulkoa opetteluun meni aikaa	Sanojen muistaminen
” <i>Sanaston muistamisessa oli ongelmia. Sanakokeet kyllä sujuivat, mutta puhuessa ja kirjoitelmissa jatkuvasti valitsin väärää sanoja. Niiden merkitys ei juuri siinä yhteydessä ollut sopiva tai oikea.</i> ” (H10)	Sanojen muistaminen ulkoa ja nopeasti Sanojen merkityksen muistaminen	

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja yhden alaluokan luonnista.

Ryhmittely jatkuu muodostamalla toisiinsa liittyvistä alaluokista yläluokkia, kuten taulukossa 2 on nähtävillä. Kaikki luokittelu pelkistetyistä ilmaisuista aina yhdistävään luokkaan asti on ryhmittelyä. Aineiston ryhmittelyn kanssa samanaikaisesti tehdään aineiston käsitteellistämistä, jossa aineistosta erotetaan vain tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan

niistä teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 124–125.) Tämä tarkoittaa sitä, että olen erityisesti yläluokkia ja pääluokkia muodostaessa ottanut tutkimuskysymykset huomioon, ja koska kyseessä on teoriaohjaava analyysimenetelmä, myös teoria on ohjannut käsitteiden valintoja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että luokat olisi nimetty suoraan jonkun teoriassa esitetyn käsitteen mukaan, sillä päätin nimetä luokat paremmin ymmärrettävällä yleiskielellä. Teoreettisia käsitteitä yhdistellään tuloksiin kappaleessa 9. Taulukossa 3 olen käsitteellistänyt ensin yläluokat jo teoriassa esiintyvien käsitteiden pohjalta, sekä yhdistänyt ne yhteen pääluokkaan, joka on tutkimuksen kannalta oleellinen.

Alaluokka	Yläluokka
Asiat eivät jää mieleen Sanojen muistaminen Kielioppisäännöt Englanti kokonaisuutena vaikeaa	Muistin käyttö

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Yläluokka	Pääluokka
Muistin käyttö	Englannin oppimisvaikeudet koulussa
Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen	
Lukeminen ja kirjoittaminen	

Taulukko 3. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä.

Kun koko aineisto on ryhmitelty ja käsitteellistetty pääluokkiin asti, voidaan käsitteellistämistä jatkaa niin kauan kuin se on tutkimuksen kannalta mahdollista (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 125). Tässä tapauksessa olen yhdistänyt kaikki kolme aineistosta muodostettua pääluokkaa yhdeksi yhdistäväksi luokaksi, josta voidaan nähdä sen suora yhteys tutkimuksen aiheeseen (taulukko 4).

Pääluokka	Yhdistävä luokka
Englannin oppimisvaikeudet koulussa	Nuorten ja aikuisten näkökulmia englannin oppimisen motivaatiosta ja sen merkityksestä
Oppimisen tukeminen	
Motivaatioon vaikuttavat tekijät	

Taulukko 4. Yhdistävän luokan luonti tutkimuksen näkökulmasta.

Tuomi ja Sarajarvi (2018, 127) kuvaavat, että yhdistelemällä käsitteitä päädytään tutkimuksen vastaukseen, sillä sisällönanalyysi perustuu päättelyyn, jossa tutkittavasta ilmiöstä pyritään luo-

maan käsitteellisempi näkökulma alkuperäisen aineiston pohjalta. Tutkijan on kuitenkin johtopäätöksiä tehdessään tärkeä pyrkiä ymmärtämään aineistossa esiteltyjen kokemusten ja mielteiden merkityksiä. Edellä esitetyt taulukot ovat esimerkkejä ryhmittelystä ja käsitteellistämisestä, ja kokonaiset taulukot esitellään kappaleessa 7.

7 Tulokset

Tässä kappaleessa esittelen tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia ja johtopäätöksiä. Aineiston ryhmittelyn perusteella pääluokiksi muodostuivat 1) *englannin oppimisvaikeudet koulussa*, 2) *oppimisen tukeminen* ja 3) *motivaatioon vaikuttavat tekijät*. Koska Tuomen ja Sarajärven (2018, 127) mukaan käsitteiden yhdistäminen johtaa tutkimustuloksiin, pääluokkien sisällöt toimivat tulosten esittelyn runkona. Tulokset esitellään siis pääluokkien kautta ja suoria esimerkkejä aineistosta käyttäen, mutta on tärkeää huomioida, että jotkut teemat voivat esiintyä useammassa pääluokassa. Luokittelu ilman risteäviä teemoja olisi kuitenkin ollut mahdotonta. Tulosten merkityksiä ja yksityiskohtaisempia johtopäätöksiä käsitellään kappaleessa 9.

7.1 Englannin oppimisvaikeudet koulussa

Ensimmäinen pääluokka käsittelee englannin oppimisessa koettuja oppimisvaikeuksia, joiden esittely on oleellista tutkimukseni ymmärtämiseksi, sillä aineistosta ilmenee oppimisvaikeuksien laaja kirjo. Oppimisvaikeudet vaikuttavat siihen, millainen motivaatio oppijalle kehittyy englannin oppimista kohtaan. Kyselylomakkeessa ei määriteltä, pitikö kuvattujen oppimisvaikeuksien olla koulussa koettuja vai ei, mutta vastausten perusteella koulussa koetut vaikeudet nähtiin selkeästi merkittävimmiksi. Vaikeuksia kuvailtiin ala-asteen (nykyisen alakoulun) ensimmäisiltä luokilta aina lukioon saakka. Taulukko 5 esittää pääluokan rakentumisen ala- ja yläluokkien kautta. Alaluokkien perään merkittyjen sulkujen numero viittaa siihen, kuinka monta kertaa kyseinen alaluokka mainittiin alkuperäisessä luokittelemattomassa aineistossani. Kursivoidut alaluokat on luokiteltu samanaikaisesti kahteen tai kaikkiin yläluokkiin, sillä kyseinen alaluokka oli vaikea jakaa osiin tai liittää vain yhteen yläluokkaan.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Asiat eivät jää mieleen (3) Sanojen muistaminen (17) Kielioppisäännöt (15) <i>Englanti kokonaisuutena vaikeaa (4)</i>	Muistin käyttö	Englannin oppimisvaikeudet koulussa
Puheen ymmärtäminen (11) Puheen tuottaminen (5) Lausuminen (5) <i>Englanti kokonaisuutena vaikeaa (4)</i>	Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen	
Oikeinkirjoitus (4) Lukeminen (2) Tekstin tuottaminen (1) <i>Englanti kokonaisuutena vaikeaa (4)</i>	Lukeminen ja kirjoittaminen	

Taulukko 5. Ensimmäisen pääluokan muodostuminen.

Muistiin liittyvät vaikeudet nousivat selkeästi esille useimmissa vastauksissa. Erityisesti vaikeudet muistaa sanoja korostui siinä, että puutteellinen sanavarasto häiritsi kaikkea muutakin englannin kielen oppimista, sillä sitä varten pitäisi muistaa sanoja ja niiden merkityksiä.

”Jo alakoulussa jäin sanaston oppimisessa jälkeen. Yläkoulussa ja lukiossa heikko sanavarasto häiritsi kaikkea englannin opiskelua. Puheen ymmärtäminen esim. lukiossa oli lähes mahdotonta. Kuuntelutehtävät olivat pelkkää arvausta ja tunneilla en ymmärtänyt opettajaa. Lukeminen myös oli todella haastavaa heikon sanavaraston myötä.” (H34)

”Sanaston muistaminen on ollut itselleni kaikkein vaikeinta. Myös kieliopin opiskelu on ollut haastavaa, sillä oikeaoppisen kieliopin käyttö vaatii sanaston hallintaa.” (H4)

Eräs vastaaja kuvasi sananmuistamisongelmiaan osuvasti siten, että englanninkielisissä sanoissa ei ollut logiikkaa ja hän koki niiden olevan epäsanvoja.

”En todennäköisesti oppinut sanoja, koska ne olivat minulle täydellistä siansaksaa, jota ei pystynyt liittämään mihnkään olemassa olevaan asiaan. Sana koira, ”dog”, olisi ihan hyvin voinut olla vaikka ”dfgh” tai ”hjkl”. Jouduin opettelemaan sanoja kirjain kirjaimelta ulkoa ja siihen meni aikaa ja energiaa.” (H18)

Sanaston muistamisen vaikeuksien lisäksi kielioppisääntöjen muistaminen kuvailtiin hankalaksi, eivätkä monet oppineet ymmärtämään sääntöjä. Kielioppihaasteiden kuvattiin hidastavan muuta oppimista, sillä kielioppisääntöjen mieleen painaminen ei onnistunut. Lähes puolet vastaajista oli kokenut kieliopin oikeaoppisen käytön haasteelliseksi. Toisaalta monet, jotka olivat kokeneet kielen oppimisen vaikeaksi monilta muilta osin, totesivat sanojen ja kieliopin opiskelun helpommaksi, sillä niitä nimenomaan pystyi opettelemaan ulkoa toisin kuin esimerkiksi puheen ymmärtämistä ja tuottamista.

”Sanastoon ja kielioppiin liittyvät asiat sujuivat omina kouluaikoina hyvin, sillä niihin pystyi ”täsmäopiskelemaan” paremmin. Toisin sanoen tiesin etukäteen esim. yo-kokeita varten, mitä asioita kielioppi-osuudessa kysytään kun lukion oppimäärään kuuluvat tietyt kielioppiasiat.” (H29)

Muistamiseen liittyvät haasteet vaikuttavat laajasti myös muihin kielen osa-alueisiin, vaikka useissa vastauksissa ongelmien ajateltiin johtuvan pelkästään huonosta sanavarastosta. Esimerkiksi puhuessa tai kirjoittaessa ei muistanut oikeaa sanaa tai sen oikeaa kirjoitusasua. Ongelmat juontuivat usein myös fonologiseen tietoisuuteen, sillä puheen ymmärtämisen haasteet eivät välttämättä johtuneet siitä, etteikö olisi osannut sanoja, vaan puheesta ei vain yksinkertaisesti

saatu selvää esimerkiksi sen nopeuden takia. Puheen tuottamisessa sen sijaan ongelmaksi koettiin sanojen ja kieliopin spontaani muistaminen. Useampi henkilö kuitenkin piti puheen ymmärtämistä haastava puheen tuottamisen sijaan.

”En opi mitään kuullun perusteella. Sanat eivät jää mieleen vaan lipuvat ohi korvien. En kuule englannin kielestä virkkeistä sanojen määrää vaan se kuulostaa yhdeltä möykyltä.” (H3)

”Sanakokeet kyllä sujuivat, mutta puhuessa ja kirjoitelmissa jatkuvasti valitsin väriä sanoja. Niiden merkitys ei juuri siinä yhteydessä ollut sopiva tai oikea. Edelleen puheesta on hankalaa erottaa sanoja ja ymmärtää niitä.” (H10)

Lausuminen tuotiin esille useampaan otteeseen puheen tuottamisen ja lukemisen yhteydessä, mikä johtui pääasiassa englannin kielen haastavasta kirjain-äänneyhdistelmä. Toisaalta lausuminen saattoi sujua, mutta kirjoitusasua oli hankala muistaa ja sanoihin tuli sen takia jatkuvasti kirjoitusvirheitä.

”Lausuminen vaikeaa, kun ei muista kuinka kirjaimet lausuttiin ja siksi vaikea saada selvää kun haasteita erottaa kirjoitusasu/lausumisasu.” (H33)

”...lukivaikkeuden takia kirjaimet sekoittuivat. Kompensoin oppimisvaikeutta kuuloaistin kautta ja erityisesti sanan kirjoitusasun yhdistäminen lausuttuun sanaan oli vaikeaa. Kirjoitin sanoja usein väärin, vaikka osasin lausua ne oikein.” (H6)

Lukeminen nähtiin hyvin erilaisista näkökulmista, toiset näkivät sen haastavaksi heikon sanavaraston takia ja toiset lausumiongelmiensa takia, ja joku taas siksi, että ei ymmärrä kieliopillisia lauserakenteita. Monet kuitenkin kokivat lukemisen helpompana moniin muihin kielen osa-alueisiin verrattuna, sillä lukemiseen voi käyttää enemmän aikaa.

”Luetun tekstin ymmärtäminen on kuitenkin helpompaa kuin puhutun ehkä siksi, että on enemmän aikaa pohtia ja sisäistää asiaa.” (H5)

Kirjoittamiseen ja tekstin tuottamiseen saa lukemisen tavoin usein käyttää enemmän aikaa, mutta siinä koettiin silti enemmän haasteita kuin lukemisessa. Kirjoittamisen yleisimmiksi ongelmiksi muodostuivat vaikeus käyttää kielioppia oikein, riittävän sanavaraston puute sekä oikeinkirjoitus.

”Kun mukaan alkoi tulla enemmän kielioppia n. 4-6lk aikana, huomasi että on haastavampaa pysyä mukana. – – kirjoittaminen tökkii kielioppihankaluuksien myötä” (H36)

”Minulla oli ja on vaikeuksia kirjoittamisessa. Erityisesti ns.vierasperäisissä kirjaimissa. Aina joudun miettimään esim.which, girl..kirjaimia ja niiden järjestystä. Onko c vai g? S vai c vai k?

Th vai ht. Pitkät sanat fortunately myös hankalia. Lukiessa ymmärsin, mutta "koodasin" vain että tuo c-sana (sanahamo, muttei kaikkia kirjaimia).” (H35)

Neljä henkilöä vastasi englannin tuottaneen vaikeuksia kokonaisvaltaisesti kaikilla osa-alueilla, mutta useista muistakin vastauksista saattoi päätellä, että ongelmat harvoin rajoittuivat vain yhteen osa-alueeseen. Yrityksistä huolimatta selkeästi suurin osa oli tuntenut jossain vaiheessa ylitsepääsemättömiä vaikeuksia oppia englannin kieltä. Tarkempia tuloksia liittyen tunteisiin ja ajatuksiin omasta oppimisesta käsittelem kappaleessa 7.3.

7.2 Oppimisen tukeminen

Toinen pääluokka on oppimisen tukeminen, joka sisältää sekä koulun että koulun ulkopuoliseen tukeen liittyviä havaintoja. Oppimisprosessia ei vastausten mukaan tue pelkästään koulussa tarjottava tukiopeetus, vaan erityisesti opettajalla ja opetuksen laadulla oli usein suurempi merkitys. Myös kavereiden ja perheen tarjoama tuki mainittiin useamman kerran. Kaiken kaikkiaan suurin englannin oppimiseen vaikuttava tekijä tuntui olevan tuen täydellinen puute. Oppimisvaikeuksiin ei joko kiinnitetty huomiota tai minkäänlaista tukiopeutusta ei tarjottu. Vaikka sosiaalisesti merkittävät tuen muodot tai puutteet ovat jääneet vastaajien mieleen selkeästi, myös opetuksen laadusta oli monta mielipidettä. Oppimisen tukemisen ryhmittely on esitelty taulukossa 6.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opettajan painostus (4) Opettajan moitteet (6) Opettaja ei ymmärtänyt vaikeuksia (9) Vaikeuksia ei huomioitu (10) Opettaja oli ymmärtäväinen (10) <i>Omille virheille naurettiin (3)</i>	Koulun sosiaalinen tuki	Oppimisen tukeminen
Tukiopeutusta tarjottiin (3) Tukiopeutuksen riittämättömyys (8) Ei tukiopeutusta (18) Liian hyvä tukiopeutukseen (9) Diagnoosi antoi lisää aikaa kokeisiin (5)	Tukiopeutus koulussa	
Opetus oli liian vaativaa (6) Opetuksen yksipuolisuus (17) Lisätehtävät hyödyllisiä (3)	Opetuksen laatu	
Perheen tai ystävien tuki (4) <i>Omille virheille naurettiin (3)</i>	Koulun ulkopuolinen tuki	

Taulukko 6. Toisen pääluokan muodostuminen.

Koulun sosiaalinen tuki koettiin merkittäväksi erityisesti opettajien antamana. Vastaajat kokivat usein, että opettaja ei joko ymmärtänyt omia vaikeuksiaan eikä sen takia osannut tarjota

tukea tai apua oppimiseen, tai omat vaikeudet jäivät kokonaan huomaamatta, jolloin tuki jäi myös saamatta. Ongelmia vieraan kielen opiskelussa ei usein huomattu, jos muut oppiaineet sujuivat vähintään normaalisti. Ongelmia vähäteltiin helposti ja joissakin tapauksissa jopa moitittiin suullisesti. Jos ongelmat huomattiin, niihin ei osattu reagoida oikein, vaan opettaja saattoi painostaa esimerkiksi pakottamalla vastaamaan kysymykseen tai keskustelemaan englanniksi, vaikka se olisi tuntunut ahdistavalta. Yksi vastaaja kertoi, että hänen opettajallaan ei ollut tietoa, miten lukivaikeus vaikuttaa oppimiseen, ja väitti, että hän ei voisi pärjätä englannissa lukivaikeusdiagnoosin takia.

”Useimmat englanninopettajat eivät ymmärtäneet, että vieraiden kielten opiskelu on joillekin vaikeaa. Koska olin muuten hyvä koulussa, en ollut oppinut hyviä opiskelukeinoja eivätkä opettajat osanneet tarjota niitä minulle. Kuulin esimerkiksi sellaisia neuvoja, että "eihän se ole kuin opiskelee" tai "tämähän on ihan helppoa, tämä sana on tämä ja sitten se taipuu näin".” (H18)

”Hän [opettaja] mm. painosti minua oppituntiansa jälkeen keskustelemaan hänen kanssaan englanniksi ja loi tilanteista epämukavia, mm. päivittelemällä huonoa suullista kielitaitoani. Sama opettaja sanoi, ettei minun kannata edes yrittää kirjoittaa englantia ylioppilaskirjoituksissa.” (H1)

Monista huonoista kokemuksista huolimatta vastauksissa kerrottiin myös ymmärtävistä ja kannustavista opettajista, jotka olivat saattaneet pelastaa englannin opiskelun, kun huono opettaja oli vaihtunut parempaan. Opettajan kannustavat kommentit siitä, että oppimisvaikeuksista huolimatta on mahdollista oppia, olivat kasvattaneet uskoa omiin taitoihin ja kykyyn oppia.

Myös perhe ja ystävät sekä koulussa että vapaa-ajalla olivat olleet oppimisen tukena kannustamalla ja auttamalla esimerkiksi kotitehtävissä tai kokeisiin valmistautumisessa. Muutama kuvaili kaverien kommenttien vaikuttaneen kuitenkin myös negatiivisesti, sillä heidän taidoilleen oli jopa naurettu. Koska kaverit olivat parempia ja pitivät englannin osaamista ”siistinä” asiana, jotkut olivat saaneet huomautuksia omista virheistään.

”Lukiossa ystäväni olivat tosi hyviä ja nauroivat ääntämykselleni, ei huvittanut edes yrittää siten.” (H30)

Tukiopetuksen saannissa oli lähes kaikilla puutteita. Vain kolme kuvaili tukiopetuksen olleen hyvä asia jossain vaiheessa koulunkäyntiä, ja loput, jotka olivat saaneet tukiopetusta, olivat kokeneet sen usein riittämättömäksi tai tehottomaksi. Tukiopetuksessa saatettiin keskittyä vain yhteen kielen osa-alueeseen tai opettaja käytti tukiopetuksessa samoja vastaajan huonoksi kohtamia opetusmenetelmiä kuin oppitunneilla. Vaikka tukiopetuksesta oli hyötyä, monelle sitä ei

tarjottu tarpeeksi. Yli puolet vastaajista kuitenkin kertoi, että tukiopetusta ei saanut lainkaan. Muutamat kokivat, että tukiopetusta olisi ehkä pitänyt vaatia itse, ja yksi vastaaja kertoi pyytäneensäkin eikä siitä huolimatta saanut tukiopetusta. Suurin syy tukiopetuksen saannin puutteeseen oli se, että ei ollut tarpeeksi huono. Vastaajat kokivat, että jos muut oppiaineet sujuivat hyvin tai oma luonne oli kiltti ja hiljainen, ei tukiopetusta tarjottu pelkästään englannin kieltä varten. Muutamalla myös englannin arvosana oli normaalilla tasolla, mutta siitä huolimatta englannin vaikeuksista oli jäänyt negatiivisia muistoja ja he olisivat kaivanneet tukiopetusta.

”Olen saanut yhden tunnin tukiopetusta englannista, siellä käytiin kielioppia läpi, mutta siitä ei ollut itselleni hyötyä, koska sanastossa oli niin suuret puutteet. Olisin tarvinnut enemmän ja erilaista tukiopetusta.” (H4)

”En saanut koskaan mitään tukiopetusta tai muuta apua. Koska sain muuten koulussa hyviä arvosanoja, ajattelin, että tukiopetus on vain niille, joilla menevät kaikki aineet huonosti. – – Tai ehkä kukaan opettaja ei tajunnut tarjota minulle apua, koska minulla ei ollut käytöshäiriöitä.” (H18)

Oppimisvaikeusdiagnoosi näytti vaikuttaneen yllättävän vähän koulussa tarjottuun tukiopetukseen. Yhdestätoista diagnoosin saaneesta yhdeksän ei ollut saanut juuri minkäänlaista tukea varsinaiseen englannin opiskeluun. Muutamat olivat saaneet diagnoosin ansiosta lisää aikaa esimerkiksi ylioppilaskokeisiin, mutta he eivät pitäneet lisää aikaa kuitenkaan erityisen hyödyllisenä. Yksi vastaaja totesi saaneensa äidinkielessä apua, mutta vieraiden kielten opiskelussa ei. Vaikka oppimisvaikeusdiagnoosi olisi saatu hyvin nuorena, tukea ei tarjottu englannin kieltä varten.

Opetuksen laatua kommentoitiin myös paljon, ja vastauksista on hyvin nähtävillä mieltymykset erilaisiin opetusmenetelmiin. Mielipiteet jakaantuivat niiden kesken, jotka olivat tyytyväisiä käytettyihin perinteisiin opetusmenetelmiin, ja niiden, jotka olisivat kaivanneet monipuolisuutta ja opetusmenetelmiä, jotka ottavat erilaiset oppijat paremmin huomioon. Menetelmät huonoiksi kokeneet kritisoivat muun muassa suomalaista tyyliä opettaa englantia hyvin säännönmukaisesti täydellisyyteen pyrkien, ja sitä, että opetuksessa ei otettu lainkaan huomioon englannin hyödyntämistä todellisissa tilanteissa. Eräs vastaaja kommentoi toivovansa, että voisi palata ajassa taaksepäin alakouluikään kertomaan itselleen, että kieltä voi oppia muutenkin kuin oppikirjojen tehtävien avulla. Yksitoikkoinen opetus koettiin myös tylsäksi ja epämotivoivaksi. Huonojen opetusmenetelmien lisäksi monet olivat kokeneet opetuksen etenevän liian nopeasti tai tehtävämäärän olevan liian suuri hoidettavaksi oppimisvaikeuksien takia. Muutamat olivat kokeneet lisätehtävät tai eriyttävät tehtävät oppimista edistävinä tekijöinä.

”Opetus on usein ollut hyvin opettajajohtoista. – Koen, että olisin ehkä kaivannut hieman enemmän erilaisia opetustapoja, jotka olisivat osallistaneet minua enemmän.” (H5)

”Lukio toka opettaja kävi vaan kirjaa esim kieliopissa. Ei edes yhtä ulkopuolista esimerkkiä. Tylsää. Eikä motivoinut.” (H35)

”Kielen opettamisessa tunnilla pitäisi ottaa huomioon erilaiset oppijat. Asia pitäisi opettaa erilaisin metodein ja oppilailla pitäisi olla mahdollisuus valita opiskelutavoista.” (H3)

Oppimisen tukemisessa ei vaikuttanut olevan suuria eroja iän perusteella, eli vanhempien opetussuunnitelmien aikana oppineet saivat yhtä huonosti tukiovetusta ja apua. Hiukan vanhemmat vastaajat kuitenkin kertoivat enemmän oppimisen yksipuolisuudesta ja esimerkiksi suullisen harjoittelun puutteesta. Toisaalta kaikki oppimisvaikeusdiagnoosin saaneet olivat alle 30-vuotiaita, mikä voi kertoa siitä, että kielellisiin oppimisvaikeuksiin ja erilaisiin oppijoihin ei ole aiemmin kiinnitetty yhtä paljon huomiota opetuksessa.

Opettaja ja opetusmenetelmät vaikuttivat monen näkökulmasta myös suoraan tai välillisesti motivaatioon. Esimerkiksi opetuksen tylsyys tai yksipuolisuus ei herättänyt mielenkiintoa englannin oppimista kohtaan, tai opettajan epäkannustavat kommentit saivat nuoren oppijan lanistumaan. Myös tuen puute sai monet uupumaan ja monen motivaation katoamaan, sillä omia vaikeuksia ei pidetty todellisina. Eniten motivaatioon positiivisesti vaikuttivat opettajan kannustus ja apu, jotka rohkaisivat opiskelemaan. Motivaatiosta ja siihen vaikuttavia tekijöitä esitelen tarkemmin seuraavassa kappaleessa, ja erityisesti kappaleessa 7.3.1 käsittelen kouluai-kaisten kokemusten merkityksiä motivaation kannalta.

7.3 Motivaatioon vaikuttavat tekijät

Kolmanneksi pääluokaksi muodostui motivaatioon vaikuttavat tekijät. Taulukossa 7 esitellään pääluokan muodostuminen neljästä yläluokasta. Motivaatioon vaikuttivat pitkällä aikavälillä erityisesti kouluaikaiset kokemukset. Vaikka hyviäkin muistoja oli, negatiiviset kokemukset tuntuivat jättäneen syvemmän jäljen omiin ajatuksiin ja näkemyksiin omasta englannin oppimisesta. Asenne englantia kohtaan oli joko lähtöisin kouluajoilta tai kehittynyt nykyiseksi myöhemmällä iällä. Kouluaikoina syntyneet negatiiviset tunteet johtivat lähes aina heikkoon motivaatioon aikuisuudessa, mutta se ei välttämättä tarkoittanut sitä, että henkilön nykyinen asenne englannin kieltä kohtaan olisi huono.

Taulukon 7 asettelussa on otettu myös huomioon motivaation kehitys elämän myötä. Peruskoulu ja lukio pitävät sisällään ensimmäiset kokemukset englannin oppimisesta, jolloin motivaatio on muotoutunut. Mitä enemmän vuosia on kulunut ja mitä enemmän englannin käytön tarve on lisääntynyt vapaa-ajalla ja arjessa, sitä enemmän se on vaikuttanut useiden vastaajien motivaatioon. Lopulta päädytään tähänhetkiseen tilanteeseen eli siihen, millainen asenne nuorella tai aikuisella on englannin kieltä kohtaan nykyisin.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Tuntuu, ettei opi (21) Ei uskoa omiin kykyihin (9) Inho tai pelko kieltä kohtaan (7) Epäonnistumiset (5) Opiskelun välttely (6) Omien taitojen vertailu muihin (6)	Kouluaikeiden negatiiviset tunteet	Motivaation vaikuttavat tekijät
Matkailu (13) Vieraskieliset kaverit (8) TV, elokuvat, kirjallisuus, internet (14) Arkiset tilanteet (6)	Vapaa-aika ja arki	
Korkeakouluopinnot (6) Työelämä (5) Halu edetä opinnoissa (2)	Koulutus ja työ	
Kielenopettelu ei enää pakollista (3) Kielitaidon ei tarvitse olla täydellinen (5) Oppimisvaikeudet eivät syöneet motivaatiota (4) Oma sinnikkyys (4) Englannin tärkeys nykypäivänä (7) Motivaatio parantunut, vaikka edelleen haasteita (11) Nykyään hyvä suhde englantiin ja osaa käyttää sitä (6) Heikko kielitaito vaikuttaa elämään edelleen (10) Kieltä ei tarvitse (3)	Asenne kieltä kohtaan	

Taulukko 7. Kolmannen pääluokan muodostuminen.

7.3.1 Usko omiin kykyihin ja kouluajoilta kumpuavat negatiiviset tunteet

Suurimmat negatiiviset tunteet juonsivat juurensa vastausten mukaan kouluaikeihin, jolloin eletty huonot kokemukset opettajien, oppituntien, opetusmenetelmien, kokeiden ja arvostelun kanssa ovat jättäneet jälkensä omiin näkemyksiin omista taidoista ja kyvystä oppia. Toisin sanoen suurin osa vastaajista ei jossain vaiheessa elämäänsä ollut uskonut omiin kykyihinsä. Oli kyseessä sitten positiivinen tai negatiivinen muisto, sillä on ollut kauaskantoinen vaikutus, mutta negatiiviset kokemukset vaikuttavat heikentävän motivaatiota todennäköisemmin. Esimerkiksi yksi kuvaili hänen opettajiensa olleen aina hyvin mukavia ja kannustavia, mutta koska opetus painottui liian paljon kirjallisiin tehtäviin, vaikeudet saavat hänet edelleen tänä päivänä välttelemään englannin kielen puhumista.

Yli puolet vastaajista oli kokenut pitkään, että he eivät opi yrityksistä huolimatta. Oppimisvaikeuksia kuvailtiin niin, että toistuvasta sääntöjen lukemisesta, sanojen pänttäämisestä tai harjoittelusta huolimatta asioita ei siltikään oppinut tai muistanut. Tämä johti jatkuviin virheisiin ja epäonnistumisiin, sekä tunteeseen, että on turha edes yrittää. Opeteltavat asiat tuntuivat liian vaikeilta, eikä ahkeruus auttanut toisin kuin muissa oppiaineissa. Muutama kuvaili englannin kielen opiskelua erilaiseksi kuin muiden aineiden opiskelua, jolloin he kokivat, että eivät olleet oppineet oikeanlaisia oppimismenetelmiä. Koska opitut menetelmät eivät toimineet englantia opiskeltaessa, keinot olivat vähissä.

”On ollut hankalaa oppia kun on tuntunut ettei vain osaa mitään osa-aluetta, ei lukea, kirjoittaa tai kuunnella – Tuntui myös jo siinä vaiheessa [lukiossa], että juna on täysin mennyt ja ei enää kannata edes yrittää, kun ei ole tähänkään asti oppinut.” (H36)

”Motivaation laskemisen uskon johtuvan useista epäonnistumisen kokemuksista, jotka ovat vaikuttaneet käsityksiini itsestäni.” (H5)

”Kun jonkin asian kokee itselle vaikeaksi ja ponnistelua vaativaksi, haluaa sitä välttää mahdollisimman paljon. Näin voi välttää vaikean asian aiheuttamia ikäviä tunteita.” (H29)

Epäonnistumisten ja jatkuvien virheiden koettiin laskevan merkittävästi motivaatiota, sillä ne aiheuttivat ikäviä tunteita ja alensivat itsetuntoa. Jatkuvat vaikeudet oppia saattoivat johtaa opiskelun ja kielen käytön välttelyyn hyvinkin pitkäksi aikaa. Myös tuen puute ja opettajien väärä asenne oppimisvaikeuksia kohtaan oli vienyt monen motivaation. Yksi vastaaja kertoi olleensa englannin opiskelusta aluksi innoissaan, mutta vaikeuksien ilmetessä ja tuen puuttessa motivaatio katosi nopeasti etenkin, kun opettaja oli haukkunut häntä laiskaksi.

Usein epäonnistumiset ja jatkuvat vaikeudet oppia ja ymmärtää johtivat jopa inhoon, pelkoon tai ahdistukseen englannin kieltä kohtaan. Seitsemän vastaajaa kuvaili tunteneensa jossakin vaiheessa näitä tunteita. Oppitunteja pelättiin ja jännitettiin, sillä tunneilla ei ymmärtänyt mitään tai opettaja saattoi laittaa kenet tahansa vastaamaan kysymykseen englanniksi. Erityisesti puhumiseen pakottamista pidettiin ahdistavana ja stressaavana. Oppitunteja saatettiin inhota vuosien ajan. Negatiiviset tunteet saivat englannin opiskelun tuntumaan pakolliselta pahalta, eikä tilanteeseen tuntunut olevan ratkaisua.

”Peruskoulussa englannin tunnit oli todella ahdistavia. Sama ahdistus jatkui lukiossa ja ammattikorkeassa. Pelkäsin tunteja koska en ymmärtänyt kieltä lainkaan.” (H28)

Omia taitoja verrattiin myös usein muihin, jolloin oli helppo nähdä itsensä heikompana. Omia virheitä pelättiin ja taitoja hävettiin, sillä useat kokivat, että englantia kuuluisi osata. Kun koki olevansa erityisen huono, tuntui vain paremmalta vältellä englantia kokonaan.

”Pelkään olevani huonoin englannissa, ja siksi motivaatio on alhaalla. Tuntuu, että sitä pidetään itsestään selvänä että kaikki suomalaiset osaavat englantia tosi hyvin. Jos vertaa esimerkiksi ruotsin kieleen, missä on ”hyväksyttävämpää” olla huono tai ei tykkää ruotsista (esim pakkoruotsi-ajattelu). Enkussa ajatellaan että sitä täytyy osata. Siitä tulee häpeän tunne kun ei osaa muodostaa lauseita englanniksi.” (H16)

7.3.2 Vapaa-aika, koulutus ja työ

Huomattavan monesta vastauksesta kumpusi kokemus siitä, että englannin käytön lisääntyessä vapaa-ajalla oppiminen ja motivaatio alkoi edistyä jopa huomaamatta. Erityisesti harrastukset ja matkustelu olivat vaikuttaneet positiivisesti motivaatioon oppia englantia. Myös englannin yleisyys televisiossa, elokuvissa ja internetissä sekä englanninkielinen kirjallisuus vaikuttivat omiin taitoihin positiivisesti ilman suuria ponnisteluja. Viihteen kuluttaminen englanniksi sai myös yhden vastaajan viimein tajuamaan, missä englannista voi olla hyötyä mielenkiintoisella tavalla. Toinen mainitsi oivaltaneensa, että kieltä pystyi ymmärtämään kokonaisuuksina, vaikka ei tietäisi jokaista sanaa.

”Lukion lopussa aloin katsoa entistä enemmän amerikkalaisia ja brittiläisiä TV-sarjoja niiden julkaisutahtiin, niin ettei suomenkielisiä tekstejä ollut saatavissa. Halusin ymmärtää, mitä sarjoissa sanottiin. – Olin viimein löytänyt hyöty- ja mielenkiintomotivaation, jonka avulla englannin kielen taitoni kehittyi huomasti noin vuodessa.” (H18)

Matkustelu ja asuminen ulkomailla ovat toimineet myös motivaation nostattajina. Matkustelu nähtiin kiinnostavana ja englannin kielen osaaminen puolestaan hyödyllisenä matkustamisen kannalta. Toisaalta matkustelu ja etenkin ulkomailla asuminen pakottivat käyttämään englannin kieltä, vaikka motivaatiota ei olisi ollut. Kun kieltä käytti, se myös kehittyi ikään kuin itsestään. Yhden vastaajan mukaan kielten opiskelu alkoi kiinnostaa siinä vaiheessa, kun kieltä oli ulkomailla asuessa oppinut pakon edessä, ja siten huomannut osaavansa sitä jo suhteellisen hyvin.

”Positiivisesti motivaatioon on vaikuttanut matkustelu. Olen lapsesta asti matkustellut paljon ja ollut kiinnostunut eri kulttuureista ja kielistä.” (H17)

”Nuorena englantia ei juuri tarvinnut ja olin lähinnä tyytyväinen kun koulut oli käyty ja kieliä ei enää tarvinnut. Kunnes muutimme ulkomaille ja englannin kieli oli pakko ottaa käyttöön. Se oli riittävä motivaatio ja puhe alkoi tulla itsestään kun pakko oli.” (H8)

Tutustuminen vieraskielisiin ihmisiin ulkomailla tai vaihto-opiskelijapiireissä auttoi myös kielen oppimisessa. Jos kaveripiirissä on suomen kielen taidoton henkilö, on hänenkin kanssaan haluttu pystyä keskustelemaan. Motivaatio osallistua keskusteluun ja välttää ulkopuolisuuden tunne on saanut mielikuvan liian huonosta kielitaidosta väistymään. Yksi vastaaja kuvaili vertaistuen helpottavan, sillä vieraskieliset ystävätkään eivät puhuneet englantia täydellisesti. Huono kielitaito ei ollut este kommunikoinnille.

”Lukiossani oli vaihtareita ja ystävytyin heidän kanssaan, vaikka kieleni ei ollut hyvää. Kenenkään äidinkieli ei ollut englanti, joten olimme kaikki vasta oppimassa. – Lähdin myös valmistutuani ylioppilaaksi kansainväliseen vapaaehtoistyöhön – Ymmärsin, että voin saada ystäviä vaikka kieleni ei luistanutkaan.” (H15)

Koulutus erityisesti korkeakouluissa ja työelämä olivat saaneet monet viimeistään paneutumaan englannin kielen opetteluun. Samoin kuin matkustelussa opinnoissa ja työssä kieltä on välillä pakko käyttää. Yliopistoa kuvailtiin myös hyvin kansainväliseksi ympäristöksi, jossa pääsee helposti tekemään mieleistä yhteistyötä vaihto-opiskelijoiden kanssa, ja yksi vastaaja oli kokenut sen kumoavan lähes kaikki aikaisemmat negatiiviset kokemukset.

Lisäksi halu valmistua tai päästä opiskelemaan korkeakouluun auttoivat, jolloin esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten läpäisy, pääsykokeesta suoriutuminen, englannin käyttö korkeakoulukursseilla tai opinnäytetyön tekeminen englanniksi toimivat motivaationa. Eräs kuvaili ilahtuneensa, kun huomasi ymmärtävänsä tieteellisiä tekstejä englanniksi, ja toinen oli kokenut hyvin vapaamuotoisen ammattienglannin kurssin olleen opettavainen, sillä kurssitunteja sai käyttää haluamallaan tavalla. Kun opinnoissa huomasi kielitaidon parantuneen, se rohkaisi käyttämään kieltä enemmän myös vapaa-ajalla. Yksi vastaaja totesi yksinkertaisesti, että iän ja yliopisto-opintojen tuoma kokemus oli kasvattanut motivaatiota.

”Kun yliopistossa kieltä alkoi käyttää enemmän ja lukea lähdetekstejä englanniksi ja luentoja oli englanniksi, sekä vaihto-oppilaita joiden kanssa teki ryhmitöitä, alkoi kiinnostaa myös sarjojen katselu ja kirjojen lukeminen englanniksi vapaa-ajalla. Siitä kokonaisuudesta sitä sitten vähitellen alkoi oppia sanastoa ja kielioppikin alkoi iskostua selkärankaan.” (H36)

Vaikka korkeakouluopinnot olivat tuottaneet monille haasteita korkean tason vuoksi, opinnoista oli selvittävä eikä huonolla asenteella päässyt pitkälle. Kansainvälisen työympäristön merkittävyys korostui työelämään mennessä. Reilu puolet vastaajista ei ollut tarvinnut töissään englantia merkittävästi, mutta silti moni heistä koki, että paremmasta kielitaidosta olisi hyötyä. Esimerkiksi yhden vastaajan mukaan hänen työyhteisössään on yksi vieraskielinen henkilö, ja hän toivoisi pystyvänsä kommunikoimaan hänen kanssaan paremmin. Ne muutamat vastaajat,

jotka olivat vaikeuksistaan huolimatta päätyneet hyvinkin englanninkieliseen työympäristöön, kokivat työelämän toimineen lopullisena tekijänä siinä, että kieltä oppi käyttämään käytännössä huoletta.

”Työympäristö on vahvasti englannin kielinen, mikä on buustannut oppimaan ja tsemppaamaan kielen kehittämistä.” (H27)

”Nykyään olen tehnyt 4 vuotta englanniksi töitä ja käytän kieltä päivittäin kansainvälisten kontaktien kanssa. – En koe, että englannin suhteen olisi enää mitään vaikeuksia tai jännitystä esimerkiksi puhuessa. Tämä muutos tapahtui siis vähitellen yliopiston aikana, mutta lopullisesti vahvistui työelämässä.” (H36)

Myös useampi lukivaikeusdiagnoosin saanut oli tarvinnut englantia työssään ja kuvaili suhteensa englantiin parantuneen. Kuitenkin monet eivät kokeneet suhdettaan englantiin edelleenkään hyvänä työkokemuksista huolimatta. Eräs kuvaili työympäristön opettaneen varmemmaksi englannin kielen käyttäjäksi, mutta hän edelleen inhosi koko kieltä.

Suuret haasteet työskennellä englannin kieltä käyttäen olivat tuottaneet joillekin myös pettymyksiä, sillä yhdelle vastaajalle heikko englannin kielen taito oli ollut esteenä pääsyyn omalle unelma-alalle. Monet myös kuvailivat, että englannin taidoista olisi hyötyä töissä, ja pahimmillaan huono englannin kielen taito estää hakemasta joitain työpaikkoja. Kielitaidon tarve on nostanut motivaatiota, mutta oppiminen tuntuu edelleen liian vaikealta.

Yleisesti ottaen englannin koettiin kehittyneen vapaa-ajalla erittäin kivuttomasti. Monet kuvailivat arkisten tilanteiden olleen ratkaisevassa tekijässä kielen oppimisen kannalta. Kun kukaan ei arvioi tai kritisoi jatkuvasti, ei omia virheitään tarvitse pelätä samalla tavalla.

”Itse koen, että olen saannut positiivisemmän kuvan englannin kielestä vapaa-ajalla. Tällöin on helpompi puhua vapaammin sillä kukaan ei korjaa jokaista kieliopillista virhettä.” (H32)

7.3.3 Asenteen muuttuminen elämän aikana

Huolimatta siitä, että kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet olivat kokeneet englannin oppimisen haastavaksi elämänsä aikana, suuri osa koki asenteensa parantuneen iän myötä. Vaikka vaikeuksia edelleen koetaan, on englannin kielen käytössä rohkaistuttu ja monella motivaatio on parantunut. Vastauksissa oli kuitenkin myös vaihtelua, sillä osa koki suhteensa englantiin olevan tällä hetkellä neutraali tai ristiriitainen, jolloin kieltä haluaisi oppia, mutta se tuntuu edelleen liian vaikealta. Osa taas koki englannin kielen käytön edelleen herättävän negatiivisia

ajatuksia. Edellisissä kappaleissa on jo kerrottu kouluaikaisten kokemusten vaikuttaneen silloiseen asenteeseen ja myöhemmin myös vapaa-ajan, korkeakouluopintojen ja työelämän olleen merkittäviä motivaation parantamisen kannalta. Tässä kappaleessa esittelen tuloksia kuitenkin siitä näkökulmasta, miten vastaajat näkevät suhteensa Englantiin tällä hetkellä. Kaikki aikaisemmat kokemukset ovat vaikuttaneet vastaajien tämänhetkiseen asenteeseen.

Muutamit vastaajat olivat kokeneet oman motivaationsa parantuneen, kun Englannin opiskelu ei ollut enää pakollista. Vapaaehtoisuus oli vienyt paineet oppia, eikä omista virheistään tarvinnut enää välittää. He olivat siis kokeneet jatkuvan arvostelun ja paineen suoriutua negatiivisina, ja oppimisen sekä kielen käytön muuttuessa vapaaehtoisiksi oma asenne olikin muuttunut positiiviseksi. Myös ymmärrys siitä, että kielitaidon ei tarvitse olla täydellinen, oli parantanut motivaatiota ja asennetta. Kun Englannin kielen opiskelu ei ole ollut enää pakollista, kukaan ei ole huomauttanut virheistä tai korjannut niitä punakynällä, on pystynyt vain itse kehittämään itseään pikkuhiljaa. Henkilöt kuvailivat myöhemmin ymmärtäneensä kommunikaation olevan tärkeämpää kuin täydellisyyteen pyrkiminen.

”Pidän Englannin kielestä ja koen olevani siinä hyvä. Tykkään käyttää Englannin kieltä. – – Aikuisena kun ei ole pakko oppia, on ollut vähemmän paineita ja se on innostanut oppimaan lisää.”
(H37)

Muutaman asenne Englantia kohtaan oli ollut oppimisvaikeuksista huolimatta suurimmilta osin hyvä. Oma innokkuus oppia asiaa kuin asiaa oli riittänyt myös motivoitumaan Englannin opiskeluun, vaikka hetkittäisiä turhautumisen hetkiä oli ollut. Ahkera ja sinnikäs luonne olivat myös auttaneet. Englannissa oli pärjätty juuri ja juuri lukemalla ja opettelemalla asiat ulkoa kokeita varten, vaikka se olikin ollut hidasta ja työlästä. Osalla tämä ei ollut juuri vaikuttanut asenteeseen, mutta muutama oli kokenut motivaation hiipuvan vähitellen jatkuvien haasteiden takia.

”Olen ollut sinnikäs ja pärjäsinkin Englannissa edes joten kuten, koska opettelin sanakokeisiin monia tunteja. Sen avulla muistin edes hetken joitain sanoja. Luulen motivaation hiipuneen pikku hiljaa. Toki olen aina halunnut oppia, mutta haasteiden takia, se on vaan ollut jatkuvasti vaikeaa.” (H33)

Lapsena ja nykyistä nuorempana monet olivat kokeneet Englannin kielen turhaksi, sillä sitä ei tarvinnut Englannin oppituntien ulkopuolella eikä uskottu tarvitsevan tulevaisuudessakaan. Tämän takia kielen oppiminen ei kiinnostanut. Yksi kuvaili, että 2000-luvun alun alakoululaisena Englantiin ei törmännyt juuri koskaan toisin kuin nykyään. Vielä useampi kuvaili kuitenkin ymmärtävänsä Englannin kielen tärkeyden ja tarpeellisuuden tänä päivänä, mikä oli muuttanut

oman suhtautumisen englantia kohtaan paremmaksi. Englanti on usein välttämätöntä tai vähintään erittäin hyödyllistä esimerkiksi työn tai matkustelun kannalta. Käytännön hyöty on siis parantanut motivaatiota ja halua oppia englantia paremmin haasteista huolimatta.

”Hyvä englannin kieli on läsnä päivittäin. – – Vieläkään en ole kiinnostunut viilaamaan pilkkua tai hiomaan täydellistä kielioppia, mutta olen ymmärtänyt enkun kielen tärkeyden.” (H20)

Monien kokemusten summa olikin parantanut useiden vastaajien asennetta, ja suhtautuminen englannin kieleen on tällä hetkellä positiivinen tai neutraali. Vaikka kieli ei edelleenkään suju ongelmitta ja sen ymmärtämiseen tarvitsee tukea, kieltä osataan käyttää yksinkertaisissa tilanteissa, ja se on monelle ollut positiivinen asia ja motivaation nostattaja. Yksi vastaaja kuvaili motivaationsa olevan tällä hetkellä huipussaan, ja hän tekee mielellään oppimisen eteen töitä, vaikka englannin kielitaito on edelleen kaukana sujuvasta. Englannin kielestä oli opittu jopa tykkäämään. Muutama vastaaja kertoi oppineensa pakon edessä, mutta se on vain parantanut omaa asennetta. Myös puhuminen jännittää edelleen monia, mutta vaikka parantamisen varaa olisi vielä, vastaajat kuvailivat yrittävänsä parhaansa ja olevansa avoimempia sen suhteen, että ei ole niin taitava.

”Parantunut viime vuosien aikana, kun oikeasti ymmärtää ja pystyy kommunikoimaan englannin kielellä. Toki vielä on työn sarkaa itsevarmuuden kehittämisessä englannin kielen käytössä, mutta suunta on jo parempi.” (H27)

Kuusi vastaaja oli päässyt vaikeuksistaan yli ja koki suhteensa englannin kieleen olevan tänä päivänä hyvä, eikä englannin kielen käyttö aiheuttanut enää huolta tai ikäviä tunteita. Kaikki henkilöt, jotka kokivat näin, olivat tarvinneet englantia työssään ja käyttäneet kieltä selkeästi enemmän parantuneen asenteen johdosta. Yhdellä vastaajista myös asuminen ulkomailla ja vieraskielinen puoliso olivat vaikuttaneet oppimiseen positiivisesti. Päivittäinen englannin käyttö sujuu, eikä puhumista tarvitse enää jännittää.

”Minulla on tällä hetkellä lämmin suhde Englantiin ja käytän sitä mielelläni kuluttaessani viihdettä ja keskusteluissa (suomen ohella).” (H13)

Vaikka suurella osalla vastaajista asenne ja motivaatio olivat parantuneet iän ja kokemuksen myötä, noin kolmasosa kertoi heikon kielitaidon vaikuttavan edelleen elämään useimmiten huonolla tavalla. Jatkuvat vaikeudet ovat aiheuttaneet tunteen, että englannin kieltä vaativista tehtävistä ei suoriudu, eikä ole motivaatiota opiskella, vaikka kieltä haluaisi osata. Vaikeudet ja häpeä omasta englannin kielen taidosta toimivat esteenä oppimiselle, eikä mielenkiinto riitä, vaikka englantia saattaisi tarvita töissä, opinnoissa tai vapaa-ajalla. Heikko englannin kielen

taito vaikutti joidenkin mielestä työllistymiseen. Muutama vastaaja sanoi luovuttaneensa ja alistuneensa kohtaloonsa.

”Ristiriitainen. Haluaisin osata, mutta toisaalta en tee töitä sen eteen. Vetäydyn tilanteista, jossa englantia tulisi käyttää edes vähän. Ahdistun ja häpeän kielitaitoani. Toivon että pärjään ilman sen suurempaa englannin taitoa.” H33

Englannin kielen käyttämättömyys oli johtanut erään vastaajan mukaan siihen, että vaikeudet tuntuivat entistä suuremmilta. Koulussa hän oli opiskellut asiat ulkoa ja saanut hyviä arvosanoja, mutta asiat eivät olleet jääneet pitkäaikaiseen muistiin tai minkäänlaiseen käyttöön, joten asenne kieltä kohtaan oli ottanut takapakkia. Toinen vastaaja taas hämmästelee sitä, että vaikka hän on opiskellut englantia kouluissa yli kymmenen vuoden ajan, hän ei edelleenkään pysty keskustelemaan englanniksi juuri mitään. Hänen mukaansa luulisi, että siinä ajassa oppisi jo jotain. Kolmas vastaaja koki, että nuoruuden huonot kokemukset ovat jättäneet häneen hyvin pysyvän jäljen, sillä huolimatta siitä, että hän on suorittanut kokonaisen korkeakoulututkinnon ulkomailla englanniksi, hän ei edelleenkään kuvittele osaavansa kieltä. Muutamat vastaajat myös epäilevät itsellään oppimisvaikeutta tai keskittymishäiriötä, sillä oppiminen ei tuntunut ikinä helpottuvan.

8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole aina yksiselitteistä, mutta tutkimuksen arvioinnin tulisi kuitenkin perustua kokonaisuuteen. Luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi sen perusteella, mitä ollaan tutkimassa ja miksi, miten aineisto on kerätty, miten tutkimusta on raportoitu ja minkälainen suhde itse tutkijalla on aiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163–163.) Tämän tutkimuksen tärkeys ja merkittävyys minulle tutkijana juontuu omiin kokemuksiini englannin opettamisen parissa sekä tulevaisuuteeni englannin opettajana. Tutkimus on saanut minut ymmärtämään, että vieraiden kielten opetus on perinteisesti hyvin säännönmukaista ja opettajajohtoista, mikä ei oppimisvaikeuksiin liitettyinä johda usein erityisen hyviin tuloksiin.

Aineiston puolesta vastaajien taustoissa oli tietynlaisia samankaltaisuuksia. Ensimmäiseksi on huomioitava, että aineistossa ei esiintynyt muita oppimisvaikeuksia kuin lukivaikeutta. Vaikka lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista (esimerkiksi Aro, 2002, 275), oppimisvaikeuksien päällekkäisyys on yllättävän yleistä, ja esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön yleisyys ei jää prosentuaalisesti kauas kielellisten oppimisvaikeuksien esiintyvyydestä (Närhi ym., 2020, 352; Korpilahti ym., 2014, 52). Jos aineistossa olisi ollut mukana jonkun muun oppimisvaikeuden edustaja, hänen näkemyksensä kielen opiskelusta olisi voinut olla erilainen.

Toiseksi on otettava huomioon, että vastaajista lähes kaikki olivat naisia. Esimerkiksi lukivaikeus on hieman yleisempää pojilla kuin tytöillä (Kairaluoma & Takala, 2019, 16), mutta näin epätasaisesta sukupuolijakaumasta ei pysty tekemään luotettavia johtopäätöksiä. Naiset saattavat myös todennäköisemmin vastata tutkimuskyselyihin, sillä heitä kiinnostaa enemmän pohtia ja jakaa omia kokemuksiaan. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoitus tutkia sukupuolen merkitystä, joten tämä ei vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen.

Kaikki tähän kyselyyn vastanneet sattuiivat myös olemaan korkeakoulutettuja, tai vähintään opiskelivat korkeakoulussa parhaillaan. Korkeammin koulutetut henkilöt ovat todennäköisesti joutuneet käsittelemään englannin kielen haasteitaan enemmän, sillä korkeakoulutus vaatii aina jonkin verran englannin kielen opiskelua ja käyttöä. Vastaajat ovat siis saattaneet oppia elämään oppimisvaikeuksien kanssa ja ovat avoimempia asian suhteen. Toisaalta he saattavat kokea asian myös tärkeämmäksi, sillä paremmasta englannin kielitaidosta olisi ollut heille hyötyä. Jos

vastaajissa olisi ollut mukana henkilöitä myös toisenlaisilla koulutustaustoilla, tulokset olisivat voineet olla erilaisia.

Tutkimukseen osallistumisen tulee perustua aina vapaaehtoisuuteen, kuten tässäkin pro gradu - tutkielmassa. Some-kanavien kautta kerätty otos voi valikoitua ja vinoutua monella eri tavalla, sillä esimerkiksi henkilöt, joilla on negatiivisia kokemuksia saattavat osallistuvat ennemmin kuin he, joilla on positiivisia kokemuksia. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoituksena analysoida kvantitatiivisesti tuloksia, vaan käydä laadullisesti läpi englannin kielen oppimisvaikeuksia ja niihin liittyviä kokemuksia sekä oppimismotivaatiota, joihin tämä aineisto antoi hyvät mahdollisuudet. Tuloksista pystyy muuan muassa tekemään johtopäätöksiä, mitä on tärkeä kehittää englannin opetuksessa.

Lisäksi on syytä pohtia lomakehaastattelun toimivuutta. Vaikka sainkin monipuolisia vastauksia, joissakin tapauksissa lisäkysymysten esittäminen olisi hahmottanut kokonais kuvan saamista paremmin. Perinteinen haastattelu olisi voinut siis johtaa syvällisempiin tuloksiin, mutta siinä tapauksessa aihetta tulisi rajata tarkemmin. Kielten oppimisvaikeudet ovat niin moniulotteisia, että alle kymmenenkin hengen haastattelujoukko voisi johtaa liian yksipuolisiin tuloksiin tämän saman tutkimusotsikon alla.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 152–153) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimusetiikassa voidaan puhua kahdenlaisista ongelmista. Ensimmäisen ääripään tutkimusetiikka liittyy perinteisiin kohteisiin, kuten aineiston keruuseen, osallistujien anonymiteetin takaamiseen ja tutkimustulosten esittämiseen. Toisessa ääripäässä ajatellaan, että tutkimusetiikka perustuu siihen, että kaikki tutkimuksen tekoprosessissa tehdyt valinnat ovat moraalisia valintoja. Tämän tutkimuksen aineisto oli mielestäni suhteellisen yksinkertaista pitää eettisenä, sillä tutkimuksen toteutusta varten minun ei tarvinnut kysyä mielestäni mitään kovin arkaluontoista, ja vastausesimerkeistä oli helppo karsia pois mahdolliset anonymiteetin riskitekijät. Tutkijana olen kuitenkin joutunut itse päättämään, mitkä asiat ovat olleet tärkeimpiä ja miten esitän ne. Lichtmanin (2013, 55) mukaan minulla on tutkijana vastuu tulkita aineistoa ja raportoida tuloksia siten, että tämän tutkimuksen lukija pystyy arvioimaan, kuinka luotettavina näitä tuloksia voidaan pitää.

9 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tässä kappaleessa pohdin kappaleessa 7 esitettyjä tuloksia ja teen niistä johtopäätöksiä. Pohdintaa ohjaavat tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset, jotka olen määritellyt johdannossa seuraavasti:

1. Millainen elämänaikainen merkitys oppimisvaikeuksilla on ollut nuoruus- ja aikuisikäisten motivaatiossa oppia englannin kieltä?
2. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet positiivisesti ja mitkä negatiivisesti motivaatioon oppia englannin kieltä lapsena, nuorena tai aikuisena?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta on tärkeää käydä läpi tuloksissa esille tulleet englannin oppimisvaikeudet. Oppimisvaikeuksien kirjo oli hyvin laaja, sillä ongelmia oli ilmennyt kaikilla kielten osa-alueilla. Tutkimusten mukaan kielelliset oppimisvaikeudet ja lukivaikeus liitetään erityisesti työmuistiin ja fonologiseen tietoisuuteen (esimerkiksi Service & Laasonen, 2019, 81; Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 232), mikä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Yleisimmät vaikeudet liittyivät sanojen muistamiseen, joka liittyy työmuistiin, sillä heikko työmuisti johtaa vaikeuteen muistaa kielellisiä nimikkeitä nopeasti (Kairaluoma & Takala, 2019, 16). Fonologiset vaikeudet vaikuttavat niin ikään puheen havaitsemiseen, tuottamiseen kuin puheen ymmärtämiseen (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2020, 229), ja niiden merkitys kasvaa kirjain-äännevastaavuuden ollessa englannin kielen tavoin epäselkeä (Kairaluoma & Takala, 2019, 12). Myös tutkimukset osoittavat, että hidas ja työläs lukutaito heikentää oppimismotivaatiota (Kairaluoma & Tuovila, 2019, 201). Koetut oppimisvaikeudet olivat siis pitkälti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisia. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että suurin osa ei ollut saanut minkäänlaista oppimisvaikeusdiagnoosia, mutta silti heidän kokemansa vaikeudet ovat linjassa niiden vaikeuksien kanssa, joita lukivaikeustapauksissa voidaan olettaa ilmenevän.

Peruskoulussa ja lukiossa oppimisvaikeudet olivat aiheuttaneet paljon negatiivisia tunteita. Jatkuvat epäonnistumisen tunteet ja virheet ahkeruudesta huolimatta johtivat monella lannistumiseen, ja tunteeseen siitä, että oppiminen ei ole ollenkaan mahdollista. Kun oppiminen tuntui mahdottomalta, ei motivaatiotakaan ollut. Aron ja Nurmen (2020, 129) mukaan motivaation puute vaikuttaa oppimiseen helposti negatiivisesti, sillä se voi aiheuttaa oppimisen välttelyä.

Useat kuvailivat jopa inhoavansa englannin kieltä ja välttelevänsä sen käyttöä. Muutamat kertoivat kokeneensa englannin kielen turhaksi nuorena, ja vaikka myöhemmällä iällä sen tärkeys olisi ymmärretty, oppimisvaikeudet saattoivat edelleen toimia motivaation nujertajana.

Motivaation kehittyminen on herkimmillään nuoruudessa (Salmela-Aro, 2018a, 15), joten lapsena ja nuorena koetut oppimiskokemukset jättävät helposti pysyvän jäljen. Kouluaikaisista kokemuksista jääneet negatiiviset tunteet liittyivät teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin vaatimusten ja voimavarojen motivaatioteoriaan sekä ajattelu- ja toimintatapojen motivaatioteoriaan. Vaatimusten ja voimavarojen teorian mukaan motivaatio kärsii, jos vaatimukset ylittävät oppijan voimavarat (Salmela-Aro, 2018a, 12). Monet olivat kokeneet englannin oppimisen niin vaikeaksi, että tuntui turhalta edes yrittää. Kun omat voimavarat eivät riitä täyttämään asetettuja vaatimuksia, voi tuloksena olla koulu-uupumus (Salmela-Aro, 2018b, 28). Haasteellisuuden, kiinnostavuuden ja omien taitojen pitäisi olla erityisesti oppimisvaikeustapauksissa sopivassa suhteessa toisiinsa, jotta englannin oppiminen olisi kiinnostavampaa ja merkityksellistä. Oppimismotivaatio ei synny pelkästä kiinnostuksesta, vaan se vaatii nimenomaan tietynlaista merkityksellisyyttä ja uskoa siihen, että pystyy oppimaan.

Usko omaan kykyihin liittyy myös ajattelutavan teoriassa esiteltyihin kasvun ajattelutapaan ja muuttumattomaan ajattelutapaan. Tulosten perusteella useat tuntuivat ajattelevan, että heidän taitojaan ei ole mahdollista kehittää, sillä tuloksena on aina epäonnistuminen, mikä on juuri muuttumattoman ajattelutavan määritelmä. Kasvun ajattelutapa, jossa uskotaan kehityksen olevan mahdollista, on oppimisen kannalta suotuisampi, sillä se vaikuttaa koulumenestykseen positiivisesti. (Tirri ym., 2018, 65–67.) Vain muutama ilmaisi toimineensa jo nuorena kasvun ajattelutavan mukaisesti oppimisvaikeuksista huolimatta. Tämänhetkinen asenne englannin oppimista kohtaan oli karkeasti puolella vastaajista parantunut, ja toisella puolella pysynyt muuttumattomana eli negatiivisena. Useat heistä, joilla oli edelleen huono suhde englannin kieleen, pyrkivät yhä tänä päivänä välttelemään englannin kielen käyttöä ja kokivat sen rajoittavaksi tekijäksi esimerkiksi työelämän kannalta.

Vaikka ajattelu- ja toimintatavat olivat joillakin pysyneet tiukasti samanlaisina, toiset olivat oppineet hyväksymään oppimisvaikeutensa paremmin. Heidän motivaationsa oppia englantia oli parantunut myöhemmällä iällä huolimatta siitä, että oppiminen on edelleen haastavaa. Riippumatta tämänhetkisesti tilanteesta oppimisvaikeudet olivat kuitenkin jättäneet kaikkien elämään pysyvän jäljen ja jopa leiman siitä, millainen englannin oppija on. Jos oli kerran huono

englannissa, niin on aina huono englannissa. Vaikka osa koki englannin käytön nykyään ongelmattomaksi ja jopa kivaksi asiaksi, oppimisvaikeudet pyörivät edelleen mielessä ja ovat jättäneet jäljen omaan identiteettiin.

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsittiin motivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttaneita tekijöitä. Nuorempana suurin vaikuttaja oli luonnollisesti kouluympäristö. Tuloksien perusteella ikäviä muistoja koulussa olivat aiheuttaneet opettaja, tuen puute sekä opetuksen huono laatu. Opettajan käyttämää painostusta ja ymmärtämättömyyttä oppimisvaikeutta kohtaan kritisoitiin, ja joillekin opettajan aiheuttamat traumaattiset kokemukset olivat selkeästi jättäneet negatiivisen kuvan itsestä englannin oppijana, vaikka se tuskin on ollut opettajan tarkoitus. Joillakin oli ollut myös ymmärtäviäisiä ja kannustavia opettajia, mutta se ei vaikuttanut ratkaisevan oppimisongelmia mitenkään suoraviivaisesti. Oppimistulosten kannalta opettajan osuutta vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa pidetään hyvin suurena (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2020, 81), oli se sitten tarkoituksenmukaista tai ei. Koska kysely tehtiin some-kanavien kautta eikä esimerkiksi satunnaisotoksena, tästä tutkimuksesta saattavat puuttua ne henkilöt, joiden englannin kielen taito oli ehkä kohentunut hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen ansiosta.

Myös opetuksen laatu herätti useissa vastaajissa edelleen mielipiteitä. Opetusmenetelmät eivät useinkaan ottaneet erilaisia oppijoita tai heikompia oppijoita tarpeeksi hyvin huomioon. Pitkänen ym. (2004, 83) muistuttavat, että hyvä opettaja ei ikinä jätä oppimista vain yhden opetusmenetelmän tai aistin varaan, vaan mahdollistaa monipuolisen oppimisen. Opetusmenetelmät tai oppimateriaali ovat usein niitä konkreettisia tekijöitä, joilla pyritään mittaamaan opetuksen laatua (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2020, 80), ja niiden ollessa liian yksipuolisia tai tylsiä, jäävät ne varmasti helposti nuoren oppilaan mieleen negatiivisina asioina. Myös liian vaativat ja työlääät tehtävät aiheuttavat oppijassa helposti ahdistusta (Kormos & Smith, 2012, 136).

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat kokeneet tukiopetuksen ja avunsaannin riittämättömänä koulussa. Yleisimmäksi syyksi tukiopetuksen puutteelle vastaajat arvelivat sen, että omia ongelmia ei huomattu tai ei vain ollut tarpeeksi huono englannissa. Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 62) mukaan yleistä tukea tulisi kuitenkin tarjota kaikille heti tuen tarpeen ilmetessä. Jos ongelmat jäävät siis opettajilta huomaamatta, oppilaita olisi tärkeä rohkaista ilmaisemaan, jos jokin tuntuu liian haastavalta. Tällöin tuen tarvetta voitaisiin arvioida tehokkaammin.

Kuten aiemmin mainitsin, noin puolet vastaajista kuvaili motivaationsa ja suhtautumisensa englannin kieltä kohtaan muuttuneen jossain vaiheessa elämää. Positiivisia vaikuttajia olivat olleet muun muassa matkailu, vieraskieliset ystävät, englanninkielinen viihde, korkeakoulutus tai työ. Monessa näissä korostuu itsemääräämisteoria, jonka mukaan sisäinen motivaatio perustuu kiinnostukseen, eikä toimintoa suoriteta minkään ulkopuolisen vaatimuksen takia (Ryan & Deci, 2017, 14). Vastaajat kuvailivat, että kieltä olikin helpompi oppia, kun sitä ei ollut enää pakko opetella, jolloin sisäinen motivaatio syntyi. Oppimisesta sai nyt päättää itse. Muutamassa tapauksessa oli kuitenkin kyse myös ulkoisesta motivaatiosta, sillä osalle motivaationa oli toiminut esimerkiksi selviäminen pakollisista englanninkielisistä tehtävistä korkeakoulussa tai töissä.

Monet olivat myös arjen kautta onnistuneet muuttamaan ajattelutapansa kasvun ajattelutavaksi kenties huomaamatta, sillä englantia nähtiin nyt hyödyllisenä asiana. Elämäkokemukset olivat myös opettaneet, että virheet englannin kielen käytössä eivät haittaa. Hildénin (2011, 6) sanoin opetuksen tulisi tukea oppilaan kokonaiskehitystä sen sijaan, että keskittyttäisiin pelkästään opetussisältöihin. Kielten oppimisessa tämä tarkoittaa sitä, että päätavoitteena pitäisi olla oppia käyttämään kieltä niin, että siitä olisi hyötyä ja iloa. Kielitaidon ei tarvitse olla täydellinen olakseen hyödyllinen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 221) mukaan yksi englannin kielen tavoitteista on kielenkäytön merkityksellistäminen ja mahdollisimman asianmukainen ja luonnollinen käyttö.

Sosiaalinen tuki niin koulussa kuin vapaa-ajalla on tärkeää kaiken oppimisen kannalta. Perheen, ystävien ja opettajan tuki auttaa jaksamaan. Jokainen voi varmaan olla samaa mieltä siitä, että positiivinen palaute, positiiviset kokemukset ja omiin vahvuuksiin keskittyminen parantavat motivaatiota ja mieltä, ja Aron ja Nurmen (2020, 134) mukaan erityisen paljon vieraita kieliä oppiessa. On sanomattakin selvää, että luokkakaverien naurut virheille ja opettajan moitteet heikosta osaamisesta kolhivat itsetuntoa.

Kun tutkimuskysymyksiin on saatu vastauksia, on tärkeää pohtia niiden merkitystä. Tulosten perusteella oppimisvaikeudet ovat aiheuttaneet haasteita kielen eri osa-alueilla, kuten lukemisessa, kirjoittamisessa, kuullun ymmärtämisessä ja sanojen oppimisessa. Moilasen (2002, 11, 18) mukaan lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat ilmenevät lähes kaikilla kielenoppimisen osa-alueilla, ja on harhaanjohtavaa ajatella, että lukivaikeus olisi pelkästään lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä ongelma. Jos olisin rajannut tutkimuksen vain niihin, joilla on oppimisvai-

keusdiagnoosi tai tässä tutkimuksessa esiintynyt lukivaikeus, olisivat tulokset voineet olla toisenlaiset. Oppimisvaikeuksia ei kuitenkaan pitäisi lähestyä pelkästään diagnoosien kautta, sillä todellisuudessa monet kokevat oppimisvaikeuksia ilman diagnoosia, ja niiden laajuus pitää ottaa huomioon koulussa.

Englannin kielen oppiaine saa koulussa monesti hiukan muista oppiaineista irrallisen roolin. Alakoulussa, kun oppimismotivaation kehittyminen on herkimmillään, englantia opettaa usein eri opettaja, ja englannin opettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö on täysin heistä itsestään kiinni. Tämä voi johtaa pahimmillaan siihen, että englannin oppimisvaikeudet jäävät huomaamatta ja tukiovetus jää saamatta. Oppimismotivaation tukahduttamisesta syytetään usein opettajan toimintaa, mutta on tärkeää muistaa, että opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on aina kaksi osapuolta. Kuten ihmissuhteissa yleensäkin, myös opettajan on hankala miellyttää kaikkia ja ottaa aina kaikki tasapuolisesti ja yksilöllisesti huomioon, ja uskallan väittää, että harva opettaja haluaa tahallaan aiheuttaa kenellekään mielipahaa. Ajalla on myös tapana jättää jälkeensä huonoimmat muistot – tosin onneksi myös ne parhaimmat.

Vaikka opettajien tietoisuutta oppimisvaikeuksista pyritään jatkuvasti kehittämään, ovat pääsääntöisesti vain erityisopettajien erityisopetustaidot hyvällä teoriapohjalla. Aineenopettajilla didaktiset taidot voivat olla vielä niukemmat kuin luokanopettajilla, sillä pedagogiset opinnot ovat suhteellisen pieni osa heidän yliopistotutkintoaan. Jos kaikki englannin opettajat tietäisivät jo pelkästään sen, mitä työmuisti ja fonologinen tietoisuus merkitsevät kielellisten oppimisvaikeuksien kannalta, olisi täsmällisempiä opetuskeinoja helpompi toteuttaa. Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat käyneet peruskoulun myös vanhojen opetussuunnitelmien ollessa voimassa, jolloin menetelmät ovat saattaneet olla erit. Olen itse käynyt ala-asteen 2000-luvun alussa ja olen huomannut opetuksen muuttuneen paljon jo 15 vuoden aikana.

Opetussuunnitelmaa pyritään jatkuvasti kehittämään, mutta mielestäni vieraiden kielten opetus on valitettavan usein jämähtänyt samoihin vanhoihin opetuskeinoihin, joissa opetellaan sanoja ja kielioppia kirjaa läpi käyden. Tämä on tietenkin vain toinen ääripää, mutta todellinen sellainen. Kouluissa opetellaan myös mielestäni liian vähän englannin puhumisen taitoja, ja silloin kun niitä opetellaan, ovat puheharjoitukset hyvin kaavamaisia. Koska englannin suulliset taidot saattavat jäädä kirjallisia taitoja heikommiksi, ajatellaan helposti, että ei sen takia osaa koko kieltä. Toisaalta joku saattaa väittää, että on oppinut puhumaan englantia vasta aikuisena, mutta todellisuudessa vuosien englannin opiskelu koulussa on varmasti luonut jonkinlaisen pohjan englannin käyttötaidoille.

Sisäinen motivaatio tuntuu olevan ulkoista motivaatiota tehokkaampi keino muuttamaan opittuja ajattelutapoja. Oppimisesta pitäisi siis joillain keinoilla saada tarpeeksi mielekästä, jotta kiinnostus opiskelua kohtaan lähtee oppijasta itsestään. Kielten opiskelussa on onneksi se hyvä puoli, että kielitaitoa voi harjoitella koulussa puhumalla aiheesta kuin aiheesta, mutta tämän tutkimusten tulosten mukaan arkiset oppituntien ulkopuoliset tilanteet ovat auttaneet parhaiten oppimaan. Opetus pitäisi siis laajentaa perinteisistä oppitunneista arjen tilanteisiin liittyviin oppimistapahtumiin. Lukuisien tutkimusten mukaan hyvin suunnitellut ja toteutetut opintoretet luokkahuoneen ulkopuolelle kehittävät oppijoiden tietoja ja taitoja. Retket tallentuvat ainutlaatuisen luonteensa ansiosta paremmin pitkäaikaismuistiin. (Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2004, 5) Beames, Higgins ja Nicol (2012, 6) toteavat, että mielenkiinto siirtää oppimistilanteita fyysisen luokkahuoneen ulkopuolelle saattaa johtua siitä, että perinteisiä opetusmenetelmiä ei enää arvosteta samalla tavalla kuin ennen. Tutkimustulokset kuitenkin todistavat, että luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvat oppimistilanteet voivat vaikuttaa positiivisesti nuorten asenteeseen ja itseluottamukseen oppimisessa (Rickinson ym., 2004, 6). Mielestäni esimerkiksi englantia äidinkielenään puhuvan vierailu oppitunnilla voisi olla yksi keino konkretisoida englannin roolia tässä kansainvälistyneessä maailmassa. Ulkomaat ja englannin kieli voivat tuntua lapselle kaukaisilta asioilta internetistä ja matkustelusta huolimatta – ainakin ne minulle tuntuivat omana kouluaikana.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella englannin kielen oppimismotivaatio henkilöillä, joilla on ollut vaikeuksia oppia englantia, oli kehittynyt viimeistään aikuisuudessa parempaan suuntaan, jos opitut ajattelutavat olivat muuttuneet kasvun ajattelutavan mukaisiksi. Tutkimukseni antoi monta vastausta esittämiini mielenkiintoisiin tutkimuskysymyksiin. Muun muassa matkailu, vieraskieliset ystävät, englanninkielinen viihde, normaali arki, korkeakoulutus tai työstä nostivat lapsuudenjälkeistä oppimismotivaatiota englannin kieltä kohtaan. Muutos oli useimmilla tapahtunut vasta aikuisena, mutta huolimatta siitä, milloin heikko motivaatio oppia englantia alkaa vahvistua, muutoksen siemen olisi hyvä istuttaa jo lapsuudessa, jolloin ajattelu- ja toimintatavat sekä oppimismotivaatio muotoutuvat.

Lähteet

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (2020). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 22–39.
- Ahonen, T. & Rautakoski, P. (2007). Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa: Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–34.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alen, R. & Kultti-Lavikainen, N. (2014). Oppimisvaikeudet. Teoksessa: Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia*. Helsinki: Duodecim, 67–70.
- Alsulami, S. G. (2019). The Role of Memory in Dyslexia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 1–7. Saatavilla: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1234377>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aro, M. (2002). Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa: Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 273–289.
- Aro, M. & Lerkkanen, M-K. (2020). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 252–289.
- Aro, T. & Nurmi, J-E. (2020.) Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 128–147.
- Azarnoosh, M. (2014). When Learning English is Compulsory at School: Fluctuations in L2 Motivational Self System. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(6), 102–112. Saatavilla: *Publicly Available Content Database, Social Science Premium Collection*, ProQuest.
- Beames, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2011). Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice. London: Routledge.
- Fawcett, A. J. (2002). Dyslexia, The Cerebellum and Phonological Skill. Teoksessa: Witruk, E., Friederici, A. D. & Lachmann, T. (toim.) *Basic Functions of Language, Reading and Reading Disability*. Norwell, Massachusetts, USA: Kluwer Academic Publishers, 265–279.

- Filippatou, D. & Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17–26. Saatavilla: <https://eric.ed.gov/?id=EJ890562>
- Hildén, R. (2011). Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa: Hildén, R. & Salo, O-P. (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 6–18.
- International Dyslexia Association*. (2020). Haettu 15.5.2021 osoitteesta <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>
- Iwaniec, J. & Ullakonoja, R. (2016). Polish and Finnish teenagers' motivation to learn English: The role of context. *European Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 277–300. Saatavilla: *Social Science Premium Collection*, ProQuest.
- Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). Working Memory: Its Role in Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties. *Dyslexia*, 10(3), 196–214. Saatavilla: *Academic Search Ultimate*, EBSCOhost.
- Kairaluoma, L. & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa: Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 11–24.
- Kairaluoma, L. & Tuovila, S. (2019). Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa: Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 201–223.
- Kehityksellinen kielihäiriö. Käypä hoito -suositus. (2019). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Kardiologisen Seuran asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 17.5.2021 osoitteesta: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50085>
- Khansir, A. A. & Tajeri, M. (2015). The Relationship between Spelling and Pronunciation in English Language. *Language in India*, 15(12), 57–69. Saatavilla: *Communication & Mass Media Complete*, EBSCOhost.
- Koponen, T., Salminen, J. & Sorvo, R. (2020). Matematiikan perustaitojen oppimisvaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 324–349.
- Korkeamäki, J. (2019). Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa: Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 239–254.
- Korkman, M. (2002). Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa: Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 95–126.

- Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. (2014). Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. Teoksessa: Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia*. Helsinki: Duodecim, 46–58.
- Kunnari, S. & Leinonen, E. (2011). Kielellinen erityisvaikeus ja siihen liittyvät pragmaattiset ongelmat. Teoksessa: Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–156.
- Lerkkanen, M-K., Ahonen, T., Ketonen R. & Leppänen U. (2020.) Kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 304–323.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. (3rd ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liu, F. (2013). Study of L2 Learning Motivation Based on L2 Motivational Self System. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(2), 270–286. Saatavilla: *Social Science Premium Collection*, ProQuest.
- Lukiolaki. 10.8.2018/714. Viimeisin muutos 30.12.2020. Haettu 19.5.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. (2019). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 11.5.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Lundberg, I. (2002). Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 52, 165–187. Saatavilla: *Academic Search Premier*, EBSCOhost.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 53, 1–14. Saatavilla: *Academic Search Premier*, EBSCOhost.
- Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. (2019). Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa: Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 25–53.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2004). Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–32.
- Mattila, A. (2018). *Lukivaikeuden vaikutus englannin kielen oppimiseen vieraana kielenä*. Kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto.

- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Methelp, 83–152.
- Moilanen, K. (2002). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.
- Mäki, H., Kinnunen, R. & Vauras, M. (2002). Kirjoitustaidon kehittäminen strategiaopetuksessa. Teoksessa: Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 310–331.
- Määttä, S. (2018). Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2020). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 350–373.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 6.4.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki*. 21.8.1998/628. Viimeisin muutos 30.12.2020. Haettu 18.5.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. (2004). Vieraat kielet. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 81–96.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London. Haettu 15.5.2021 osoitteesta: <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Roshandel, J., Ghonsooly, B. & Ghanizadeh, A. (2018). L2 motivational self-system and self-efficacy: A quantitative survey-based study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 329–344. Saatavilla: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165192>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press. Saatavilla: *eBook Collection (EBSCOhost)*, EBSCOhost.
- Saaristo, P. (2015). Grammar is the heart of language: grammar and its role in language learning among Finnish university students. Teoksessa: Jalkanen, J., Jokinen, E. & Taalas, P. (toim.)

- Voices of pedagogical development - Expanding, enhancing and exploring higher education language learning.* Dublin: Research-publishing.net, 279–318. Saatavilla: <https://eric.ed.gov/?id=ED565036>
- Sajavaara, K. & Dufva, H. (2001). Finnish-English Phonetics and Phonology. *International Journal of English Studies*, 1(1), 241–256. Saatavilla: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/47781/45771>
- Salmela-Aro, K. (2018a). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Salmela-Aro, K. (2018b). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–45.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Schreiber, J. (2016). *Motivation 101*. Springer Publishing Company.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and Other Learning Difficulties*. Oxford: OUP Oxford. Saatavilla: *eBook Collection (EBSCOhost)*, EBSCOhost.
- Service, E. & Laasonen, M. (2019). Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisilla lukijoilla. Teoksessa: Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 81–102.
- Siiskonen, T., Ahonen, T & Määttä, S. (2020). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 224–251.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2004). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–80.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. (2020.) Oppimisen tukeminen. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Säätiö, 128–147.
- Smeds, J. (2011). Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota. Teoksessa: Hildén, R. & Salo, O-P. (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 223–235.
- Stein, J. (2002). The Neurobiology of Reading Difficulties. Teoksessa: Witruk, E., Friederici, A. D. & Lachmann, T. (toim.) *Basic Functions of Language, Reading and Reading Disability*. Norwell, Massachusetts, USA: Kluwer Academic Publishers, 199–211.

- Tanaka, A. & Tanaka, K. (2009). The Influence of Motivation on the Use of Learning Strategies in the Classroom. Teoksessa: Elsworth, D. H. (toim.) *Motivation in Education*. New York: Nova Science Publishers, 71-90.
- Tergujeff, E. (2012). English pronunciation teaching: Four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 599–607. Saatavilla: *Social Science Premium Collection*, ProQuest.
- Tirri, K., Kuusisto, E. & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–76.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. (2002). Sananlöytämisiongelmiä kuntoutus. Teoksessa: Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 254–272.
- Turner, C. (2011). *Supporting children with learning disabilities. Holistic solutions for severe, profound and multiple disabilities*. London: Continuum.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2–40. Saatavilla: *Academic Search Premier*, EBSCOhost.
- Viljaranta, J. & Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–119.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. (2004). Opetuksen järjestäminen. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 206–228.
- Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. (2014). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa: Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia*. Helsinki: Duodecim, 71–82.
- World Health Organization. (1993). *International Classification of Diseases, Tenth Revision (ICD-10)*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2018). *International Statistical Classification of Diseases, Eleventh Revision (ICD-11)*. Geneva: World Health Organization.

Liite 1

Oppimisvaikeuksien vaikutus motivaatioon oppia englannin kieltä

Opiskelen luokanopettajaksi ja englannin opettajaksi Oulun yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaani oppimisvaikeuksien vaikutuksesta motivaatioon oppia englannin kieltä vieraana kielinä.

Tähän kyselyyn voi vastata kuka vain, joka on kokenut oppimisvaikeuksia englannin kielessä jossain vaiheessa elämäänsä. Kyseessä voi olla todettu/diagnosoitu oppimisvaikeus tai vain henkilön oma kokemus vaikeudesta oppia englannin kieltä.

Kyselyyn vastaajan tulee olla yli 18-vuotias pakollisen peruskoulun käynyt henkilö, jonka äidinkieli on suomi.

Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tätä pro gradu -tutkielmaa varten. Yksittäisiä henkilöitä ei ole mahdollista tunnistaa lopullisesta tutkielmasta. Aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua. Vastaamalla tähän lomakkeeseen annat luvan vastaustesi käyttöön tutkielmaa varten.

Mahdollisimman kuvailevista vastauksista on minulle eniten hyötyä. Kiitos osallistumisestasi!

Aino Mattila

Kyselylomakkeen kysymykset

1. Ikäsi
 - 18–20
 - 21–25
 - 26–30
 - 31–35
 - 36–40
 - 41 vuotta tai yli
2. Sukupuolesi
 - Mies
 - Nainen
 - Muu
3. Millainen on koulutustaustasi? Valitse kaikki sinua koskevat vaihtoehdot.

- Olen käynyt VAIN peruskoulun
 - Olen valmistunut lukiosta
 - Olen valmistunut ammattikoulusta
 - Olen valmistunut korkeakoulusta
 - Opiskelen parhaillaan lukiossa
 - Opiskelen parhaillaan ammattikoulussa
 - Opiskelen parhaillaan korkeakoulussa
 - Muu: _____
 - En ole ollut työelämässä.
 - Kyllä, en ole tarvinnut englantia/olen tarvinnut sitä niin vähän, että englannin taidoillani ei ole ollut merkitystä.
 - Kyllä, olen tarvinnut englantia työssäni.
4. Oletko parhaillaan tai oletko ollut työelämässä ja tarvinnut siellä englantia? Myös opiskelun ohessa tehty työ lasketaan.
 5. Onko sinulla todettu/diagnosoitu jokin oppimisvaikeus (esim. lukivaikeus)?
 - Ei
 - Kyllä
 6. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, mikä oppimisvaikeus on kyseessä?
 7. Jos vastasit kysymykseen numero 5. kyllä, minkä ikäisenä oppimisvaikeus on sinulla todettu/diagnosoitu?
 - alle 10-vuotiaana
 - 10–18-vuotiaana
 - yli 18-vuotiaana
 8. Millaisia oppimisvaikeuksia olet kokenut englannin kielessä? Kuvaille vaikeuksiasi. Voit pohtia kokemiasi vaikeuksia esimerkiksi näiden kielen osa-alueiden kautta: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja puheen ymmärtäminen, sanasto, kielioppi
 9. Miten oppimisvaikeudet ovat vaikuttaneet motivaatioosi oppia englannin kieltä? Jos vaikeudet ovat aiheuttaneet esimerkiksi motivaationpuutetta, mistä luulet tämän johtuvan?
 10. Miten opettajasi ovat mielestäsi edistäneet tai heikentäneet motivaatiotasi oppia englannin kieltä? Sopivatko esimerkiksi käytetyt oppimismateriaalit tai opetuskeinot sinulle?
 11. Saitko koulussa tarvittaessa tukiopetusta tai muuta apua? Oliko sitä tarpeeksi? Jos olet saanut oppimisvaikeusdiagnoosin, vaikuttiko diagnoosi tuen saamiseen?

12. Mitkä muut tekijät ovat vaikuttaneet positiivisesti tai negatiivisesti motivaatioosi oppia englannin kieltä, esimerkiksi vapaa-ajalla? Pyri avaamaan, miksi nämä ovat vaikuttaneet motivaatioosi.
13. Millainen on nykyinen suhteesi englannin kieleen? Onko motivaatiosi oppia englannin kieltä muuttunut jossain vaiheessa elämääsi?
14. Jos mieleesi tulee vielä jotain muuta aiheeseen liittyvää, voit kertoa siitä tässä.